

Berufsbildung InternationalBerufsbildung im Fokus: Afrika und Lateinamerika





Inhaltsverzeichnis

Editorial	05
Sondierungsberichte Lateinamerika	08
iondierungsbericht zu Chile Michael Gessler, Carolina P. Barrientos Delgado und Susanne Peters	09
iondierungsbericht zu Brasilien Valdemar Bauer	14
iondierungsbericht zu Peru inrique Angles und Michael Gessler	20
iondierungsbericht zu Costa Rica labienne-Agnes Baumann und Daniel Láscarez Smith	24
iondierungsbericht zu Kolumbien iusanne Peters und Michael Gessler	30
Sondierungsberichte Afrika	34
iondierungsbericht zu Botswana anis Vossiek	35
iondierungsbericht zu Namibia Michael Gessler, Christoph Heil und Larissa Freund	41
iondierungsbericht zu Nigeria éna Krichewsky-Wegener und Janis Vossiek	46
iondierungsbericht zu Kenia abienne-Agnes Baumann	50
iondierungsbericht zu Ghana Dietmar Frommberger und Léna Krichewsky-Wegener	55
iteraturverzeichnis	60
Autorenverzeichnis	65
mpressum	67

Editorial

Antje Wessels

Hohe Jugendarbeitslosenquoten im Ausland sowie der Mangel an Fachkräften in anderen Ländern und zunehmend auch in Deutschland machen eine qualitativ hochwertige berufliche Ausbildung immer wichtiger. Berufliche Bildung hat einen großen Einfluss auf die strukturelle, soziale und wirtschaftliche Entwicklung eines Landes. Viele Länder haben aber häufig veraltete Ausbildungsstandards, oder deren Inhalte orientieren sich nicht an den Bedarfen der Wirtschaft. In vielen Entwicklungs- und Schwellenländern sind die Voraussetzungen für den Transfer beruflicher Bildung nach dualem Vorbild nur bedingt gegeben und Geschäftsstrategien müssen angepasst werden. Entwicklungs- und Schwellenländer sind geprägt durch informelle Arbeit, privatisierte Bildungssysteme und einer geringen Relevanz beruflicher Bildung. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslage sind weiterführende Analysen und Sondierungen erforderlich, um auf deren Grundlage qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen entwickeln und implementieren zu können.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterhält als zuständiges Resort der Bundesregierung derzeit 16 bilaterale Berufsbildungskooperationen zu europäischen und außereuropäischen Ländern, die ihre Bildungssysteme ausbauen und verbessern sowie die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen erhöhen möchten. Das BMBF fördert innovative und handlungsweisende Projektideen im Rahmen der Förderinitiative "Internationalisierung der Berufsbildung", um die Kompetenzen der deutschen Berufsbildungsanbieter stärker in die internationale Berufsbildungszusammenarbeit einzubeziehen und zugleich die Bildungsanbieter bei der Internationalisierung ihrer Dienstleistungsportfolios zu unterstützen. Um die Qualität von geförderten Projekten sicherzustellen und die Entwicklung von nachhaltigen Geschäftsmodellen zu unterstützen wird die Förderinitiative wissenschaftlich begleitet. Die Evaluierung ermöglicht dem Förderer Innovationspotenziale zu erkennen und aufzugreifen und Förderinstrumente für die Zukunft zu reflektieren.

Im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie "Internationalisierung der Berufsbildung" wurde das Verbundprojekt "Wissenschaftliches Begleitprojekt" (WB-IBB) der Universitäten Osnabrück (Prof. Dr. Dietmar Frommberger) und Bremen (Prof. Dr. Dr. h.c. Michael Gessler) mit dieser Aufgabe betraut. Die WB-IBB widmet sich der Umsetzung und strategischen Weiterentwicklung der Fördertätigkeiten des BMBF zur Internationalisierung der Berufsbildung durch Evaluations-, Forschungs- und Vernetzungsaktivitäten.

Um die Konstitution der Berufsbildungssysteme in den Zielländern zu analysieren und die Anschlussfähigkeit von Elementen dualer beruflicher Bildung zu prüfen sowie handlungsleitende Empfehlungen für das BMBF und mögliche Förderaktivitäten in der Zukunft zu liefern, wurde das wissenschaftliche Begleitprojekt angewiesen, Sondierungen in ausgewählten Ländern mit besonderem Förderinteresse in Lateinamerika und Subsahara Afrika durchzuführen.

Im Oktober 2017 hat die WB-IBB Sondierungsreisen nach Chile, Brasilien, Peru, Costa Rica und Kolumbien absolviert. Im Januar und Februar 2018 wurden Reisen nach Botswana, Namibia, Nigeria, Kenia und Ghana durchgeführt. Im Zuge der Sondierungsreisen wurden ausführliche Sondierungsberichte erstellt. Im Rahmen der vorliegenden Publikation werden Kurzversionen der Berichte und Strukturdiagramme der jeweiligen Bildungssysteme veröffentlicht. Die ausführlichen Sondierungsberichte werden in der Schriftenreihe "Internationale Berufsbildungsforschung" (Springer Verlag) voraussichtlich im Frühjahr 2019 veröffentlicht.

Während der Sondierungsreisen wurden intensive Gespräche und Workshops mit verschiedenen Bildungsakteuren durchgeführt. Die fünf Kernprinzipien sind dafür handlungsleitend gewesen. Gesprächspartner waren u.a. Vertreter der Bildungs- und Arbeitsministerien, der deutschen Botschaften, staatliche und private Bildungsinstitutionen, der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), den Auslandshandelskammern (AHK), der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), Unternehmens- und Gewerkschaftsverbänden, Stiftungen sowie Unternehmens- und Universitätsvertretern. Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden mit weiteren Primär- und Sekundärquellen trianguliert, um ein möglichst differenziertes Bild zu gewinnen. Die Analyse dieser weiteren Quellen betrifft die aktuelle geopoliti-

Auszug aus dem Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand

Die Bundesregierung stützt sich bei ihren Kooperationen mit internationalen Partnern auf die Stärken des deutschen Berufsbildungssystems, die in den folgenden fünf Kern prinzipien zusammengefasst sind. Die Übertragbarkeit einzelner Elemente in andere Länder und Regionen richtet sich nach den Gegebenheiten vor Ort.

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat Staat, Sozialpartner (Gewerkschaften, Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände) und Unternehmen verabreden in Deutschland gemeinsam die Rahmenbedingungen der Berufsbildung: beginnend bei der anteiligen Finanzierung über die Entwicklung und laufende Aktualisierung der Lehr- und Lerninhalte und ihrer Implementierung bis hin zur Prüfung und Zertifizierung der erworbenen Erkenntnisse. Die gemeinsame Verantwortung für die koordinierte Steuerung der dualen Berufsbildung stellt sicher, dass alle Akteure entsprechend ihrer Kompetenzen und Interessen am Berufsbildungsdialog auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene beteiligt sind.

Lernen im Arbeitsprozess

Die berufliche Bildung in Deutschland basiert auf dem Lernen in Betriebsstrukturen und im Prozess der Arbeit. Umfangreiche betriebliche Arbeitserfahrungen nehmen mindestens 50 Prozent der Ausbildungszeit in Anspruch. In Schulen und im Betrieb werden diese Arbeitserfahrungen reflektiert und bilden die wesentliche Grundlage des beruflichen Lernens und beruflicher Entwicklung. Die Auszubildenden erhalten dabei die Fähigkeit und Bereitschaft, ihre erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lehrsituationen für die berufliche oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Grundlage bildet ein übergreifende Berufsbildungsplan mit aufeinander abgestimmten betrieblichen Ausbildungsordnunge und schulischen Lehrplänen.

Akzeptanz von nationalen Standards

Vergleichbare Ausbildungsabschlüsse und Zertifikate garantieren eine nachhaltige Beschäftigung sowie gesellschaftliche Akzeptanz. Darüber hinaus ermöglichen die einheitlichen Abschlüsse und Ausbildungszeiten den Beschäftigten eine hohe berufliche Mobilität. Die betriebsübergreifenden Berufs,- Ausbildungs- und Prüfungsstandards garantieren die geforderte Qualität der Abschlüsse.

Qualifiziertes Berufsbildungspersona

Nur ein hochqualifiziertes Berufsbildungspersonal sichert die nötige Qualität der Ausbildung und stößt Veränderungs- und Modernisierungsprozesse an. Ein nachhaltiges Berufsbildungssystem benötigt daher Ausbilderinnen und Ausbilder in den Betrieben beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrer, die über die entsprechenden fachlichen sowi pädagogischen Kompetenzen verfügen.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung
Technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung erfordern eine stetige
Anpassung der Berufsbildung. Hierfür sind Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung
eine unverzichtbare Grundlage. Berufsinformationen und Berufsberatungssysteme sind
eine bedeutende Hilfe bei der Entscheidung bezüglich der Berufswahl und der anzustre
benden Qualifizierung und fördern somit die Mobilität und langfristige Beschäftigungsfähigkeit.

sche, wirtschaftliche, gesellschaftliche und (berufs-)bildungspolitische Lage und Entwicklung. Damit wurden wichtige Grundlagen für die Entwicklung geeigneter Förderinstrumente und für die Erprobung gezielter Fördermaßnahmen gelegt.

Danksagung

Für die endgültigen Beiträge für diese Ausgabe möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren recht herzlich bedanken.



Sondierungsbericht zu Chile

Michael Gessler, Carolina P. Barrientos Delgado und Susanne Peters Stand: Oktober 2017

Zentrale Themen

Landeskontext

Seit 2010 ist Chile Mitglied der OECD. Das Wirtschaftssystem Chiles ist stark marktwirtschaftlich ausgerichtet mit einer Staatsquote in 2015 von lediglich 22 %. Chiles Wirtschaft ist exportorientiert, mit einer Exportquote von etwa einem Drittel des BIP. Die Lebensqualität hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verbessert, unterstützt durch stabile makroökonomische Rahmenbedingungen und Strukturreformen. Die Lebensqualität nähert sich insbesondere in den Dimensionen Einkommen, Work-Life-Balance, Gesundheit und subjektivem Wohlbefinden dem OECD-Durchschnitt an (OECD 2018). Während in Peru (gleichermaßen in Kolumbien) der informelle Wirtschaftssektor mit ca. 60 % die Wirtschaft dominiert, beträgt der Anteil des informellen Wirtschaftssektors in Chile (gleichermaßen in Uruguay) nur 25 %. Chile verfügt damit (mit Uruquay) über das am höchsten formalisierte Wirtschaftssvstem in Südamerika (García 2015). Initialzündung bildete ein KMU-Gesetz aus 2006, das Mikro- und Kleinunternehmen den Schritt in die Formalisierung ermöglichte (IAA 2014). Der Korruptionsindex ist laut Transparency International nach Uruquay der zweitniedrigste in Südamerika (CPI Ranking 2017¹¹). Chile belegt Rang 26 von 180 Ländern und weist damit den niedrigsten Korruptionsindex von allen Ländern auf, die in der Sondierungsphase untersucht wurden (Botswana: Rang 34, Costa Rica: Rang 38, Namibia: Rang 53, Ghana: Rang 81, Brasilien, Peru und Kolumbien: jeweils Rang 96, Kenia: Rang 143, Nigeria: Rang 148). Im UN Human Development Index belegt Chile den 38. Platz und damit das beste Ranking unter den südamerikanischen Staaten, allerdings mit einer relativ hohen sozialen Ungleichheit. Der GINI-Koeffizient beträgt 0,505 (UN 2016).

Struktur des Berufsbildungssystems

Während der Diktatur von Augusto Pinochet (1973 - 1990) wurde das Bildungssystem in ein dezentralisiertes, wettbewerbsorientiertes und weitgehend privates Marktmodell umgewandelt (Lauterbach 2001). Die anschließenden Reformen unter den demokratisch gewählten Regierungen zielten vor allem darauf ab, bei Beibehaltung des Systems auch Benachteiligten den Zugang zu ermöglichen, etwa durch Stipendien. Aktuell werden Anstrengungen unternommen, das System als Ganzes auf nationale Standards und einheitliche Bildungswege auszurichten

Nach Jahren der Privatisierung und Akademisierung erfährt die berufliche Bildung in Chile derzeit einen erheblichen Bedeutungszugewinn. Die Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat wurde per Decreto Supremo No. 238 am 22. August 2016 mit der Einrichtung des Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional nationalstaatlich und auf der Makro-Ebene initiiert. Auf regionaler Ebene sowie auf institutioneller Ebene bestehen bislang nur Ideen und erste Ansätze (siehe unten: Lernen im Arbeitsprozess). Die Bedingungen für Initiativen in Chile sind aufgrund der hohen politischen Akzeptanz und dem hohen Bedarf auf wirtschaftlicher Ebene sehr gut.

Das Bildungssystem wird von privaten Einrichtungen dominiert, die überwiegend akademische Programme anbieten. Der bislang dominierende Trend der Privatisierung und Akademisierung kann am Beispiel der größten Bildungseinrichtung Universidad Tecnológica de Chile Instituto Profesional Centro de Formación Técnica (INACAP) (ca. 120.000 Studierende) veranschaulicht werden. INACP starte 1966 als staatliche Berufsbildungseinrichtung mit dem Profil Formación Técnica (postsekundäre zwei- bis dreijährige Berufsausbildung), das heute noch existiert. 1981 wurde im Zuge einer landesweiten Reform das bestehende INACAP-System um eine zweite Säule erweitert, das Instituto Professional (postsekundäre vier- bis fünfjährige Berufsausbildung). 1989 wurde INCAP privatisiert. Das Direktorium besteht heute aus Mitgliedern dreier Verbände (CPC Confederación de la Producción y del Comercio, CNP-DS Corporación Nacional Privada de Desarrollo Social, Serotec Servicio de Cooperación Técnica). 2008 wurde eine dritte Säule, die heutige Universidad Technológica de Chile INACAP geschaffen.

Eine Einrichtung wie SENATI in Peru, SENA in Kolumbien oder SENAI in Brasilien existiert

Vgl. https://www.transparency.de/korruptionsindizes/cpi-2017/cpi-ranking-2017/?L=0

nicht in Chile. Es gibt keine lebendige Tradition hinsichtlich einer (dualen) beruflichen Ausbildung. Es besteht ein erheblicher Unterschied zwischen der Vorerfahrung und der derzeit diskutierten Themen: Während in Peru derzeit Gesetze zur Ausweitung einer dualen Berufsausbildung entstehen, werden in Chile Strukturen aufgebaut, um die berufliche Ausbildung grundsätzlich zu stärken.

Das System der beruflichen Bildung umfasst zwei Ministerien: Das Ministerium für Arbeit und Soziales sowie das Bildungsministerium. Abbildung 1 veranschaulicht die Verwaltungsstruktur des Bildungssystems.

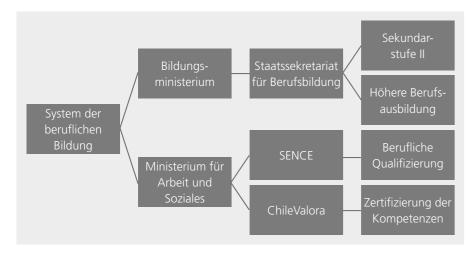


Abbildung 1: Regierungsstruktur der technischen Facharbeiterausbildung (eigene Darstellung)

Das Bildungsministerium, vertreten durch das Staatssekretariat für Berufsbildung (Secretaria Ejecutiva Técnico Profesional), befasst sich mit der beruflichen Bildung im Sekundär- und Tertiärbereich. Die Entwicklung einer spezifischen Governancestruktur in diesem Bereich soll den Aufbau eines Berufsbildungssystems fördern, das sowohl die Kombination von Ausbildung und Arbeit als auch die Vermittlung von Werten ermöglicht. Hier wird auch ein Qualifikationsrahmen entwickelt, um die Qualifikation der Fachkräfte auf einheitlichem Niveau zu gewährleisten.²²

Ministerium für Arbeit und Soziales: Die Beteiligung dieses Ministeriums umfasst die Steuerung des Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE, Nationaler Dienst für Weiterbildung und Beschäftigung), und ChileValora. SENCE ist eine öffentliche Institution, deren Aufgaben die Regulierung und Überwachung des Qualifikationssystems sind. Sie bietet keine Fortbildung an, sondern fördert die Umsetzung von Trainingsplänen und Schulungen für Ausbildungsplätze und Schulungszentren. Das Hauptziel von SENCE ist darauf ausgerichtet, durch die Weiterbildung von Arbeiter (von Frauen, Jugendlichen, Arbeitslosen oder jenen, die zum ersten Mal nach Arbeit suchen) sowohl die jeweiligen Fähigkeiten im Beruf als auch die Einkommens- und Lebensqualität zu verbessern. Dieses Vorgehen soll zu einer Erhöhung der nationalen Produktivität bei gleichzeitiger Anpassung der Bildungsprozesse an die technologischen und strukturellen Veränderungen der Wirtschaft führen.³³ ChileValora (Kommission für die nationale Zertifizierung beruflicher Qualifikationen) ist eine staatliche Institution, die aus einer kleinen Behörde (paritätische Entscheidungsfindung) besteht: Vertreten sind drei vom Bund bestellte Repräsentanten von Produktion und Handel (CPC), drei Vertreter der zentralen Gewerkschaft der Arbeitnehmer (CUT) und drei Vertreter der Ministerien für Arbeit, Bildung und Wirtschaft sowie ein Staatssekretär. ChileValora trägt im Wesentlichen zum öffentlichen Ausbildungssystem bei, indem eine Reihe von Kursen, basierend auf Kompetenzstandards, angeboten werden. Den Unternehmen werden kostenlos Informationen zur Berufsbildung zur Verfügung gestellt, um die Gestaltung der Lehrpläne und die Zertifizierung zu erleichtern. Ziel der Überarbeitung der Satzung der Ausbildung und Beschäftigung, die im August 2008 in Kraft trat, ist es, Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, die anerkannt und wertgeschätzt werden, basierend auf nationalen Standards, die auch durch den produktiven Sektor definiert und validiert wurden. 44

Von den gut 18 Millionen Einwohnern leben ca. 7 Millionen im Großraum der Hauptstadt



Ausbildungseinrichtung INSALCO, Santiago de Chile

Santiago de Chile. Entsprechend ist hier auch der größte Teil der Institutionen der postsekundären Berufsbildung (insbesondere die "Institutos Profesional") angesiedelt.

Bedarfe und Herausforderungen

Noch vor wenigen Jahren war die berufliche Bildung kein zentrales Thema auf der politischen Agenda. Jedoch führten verschiedene Faktoren (Anstieg der Interessierten, Initiative zur Schaffung eines Nationalen Qualifikationsrahmens sowie geregelter Bildungswege, Schaffung eines Systems für die Zertifizierung beruflicher Bildung) zu einem steigenden Interesse der öffentlichen und privaten Akteure. Es ist bemerkenswert, dass sich in Chile mehr als ein Drittel der Sekundarschüler für eine Berufsausbildung interessiert. Im Segment der Educación Superior entscheiden sich wiederum 40 % für ein berufsbildendes Programm (Arias et al. 2015). Hinzu kommen die Teilnehmer des Weiterbildungssystems, in dem mehr als eine Million Arbeiter jährlich in Lehrgängen aus- und fortgebildet wird. Diese Zahlen zeigen deutlich, dass ein Interesse der Öffentlichkeit besteht, welches auf den Willen des Staates trifft, das Berufsbildungssystem zur Stärkung der nationalen Wirtschaft auszubauen.

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Die Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und dem Staat wurde 2016 mit der Einrichtung des Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional nationalstaatlich erstmals auf der Makro-Ebene initiiert. Auf regionaler Ebene sowie auf institutioneller Ebene existieren bislang nur erste Ansätze (siehe unten: Lernen im Arbeitsprozess). Erschwert wird der Dialog zwischen den potenziellen Akteuren und Stakeholdern durch die fehlende Erfahrung, aktiv als "Berufsbildungsakteure" zu kooperieren, und die sich erst langsam entwickelnden Vertrauensstrukturen der Zusammenarbeit. Vor dem Hintergrund, dass in Chile eine hohe Ordnungs- und Regulierungskompetenz besteht (was am erfolgreichen Prozess der Formalisierung der Wirtschaft beispielhaft erkennbar ist), ist davon auszugehen, dass sich trotz fehlender Erfahrung die partnerschaftliche Zusammenarbeit entwickeln und verbessern wird.

Lernen im Arbeitsprozess

Zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem besteht eine große Distanz (skills mismatch). Dualisierte Ausbildungsprogramme sind (noch) nicht bzw. nicht mehr in der Diskussion, allerdings wurde vom Bildungsministerium das Interesse artikuliert, die Prüfungen umzugestalten, praktische Anteile aufzunehmen und die Industrie einzubinden. Die Comisión Sistema Nacional Certificación de Chile⁵⁵ und das Bildungsministerium (MINEDUC) haben hierzu Gespräche aufgenommen. Es fehlt allerdings noch die Einbindung von Unternehmen in der Region. Die aktuelle Herausforderung besteht insbesondere darin, die bestehenden Bildungsgänge am Bedarf der Industrie auszurichten und insgesamt das System zu regulieren (siehe unten: Standards und Berufsbildungspersonal).

Akzeptanz von nationalen Standards

Im Gegensatz zu SENATI (Peru), welche als Institution über eine langjährige Erfahrung und Kompetenz in der Curriculumentwicklung verfügt, fehlt diese Kompetenz (noch) in Chile. Die Curricula seien "malas", also ungenügend, und das didaktische Unterrichtsmaterial ebenfalls. Durch die Einrichtung neuer dezentraler und staatlich ko-finanzierter Berufsbildungseinrichtungen besteht zudem der dringende Bedarf, Lehrpläne (und entsprechend qualifiziertes Personal) mit Bezug zu den regionalen Arbeitsmärkten zu entwickeln. Die Lehrpläne sollen einerseits zentral und einheitlich, aber andererseits auch offen und adaptionsfähig sein, um die regionalen Besonderheiten zu berücksichtigen. Es besteht ein hoher Bedarf an Schulung, Beratung und Unterstützung hinsichtlich der Entwicklung und Implementation von Curricula (inkl. entsprechender Ausstattung).

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

An den Bildungseinrichtungen in Chile existiert einerseits eine Gruppe hauptamtlicher Lehrer bzw. Dozenten, die jedoch nach Auskunft des Bildungsministeriums häufig (ca. 50 %) über keine pädagogische Ausbildung verfügen und zudem seit längerer Zeit keinen Bezug zur betrieblichen Realität haben. Fortbildung insbesondere mit Blick auf die Gestaltung eines hand-

https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/ (letzter Zugriff: 31. August 2018).

³ http://www.sence.cl/portal/ (letzter Zugriff: 31. August 2018)

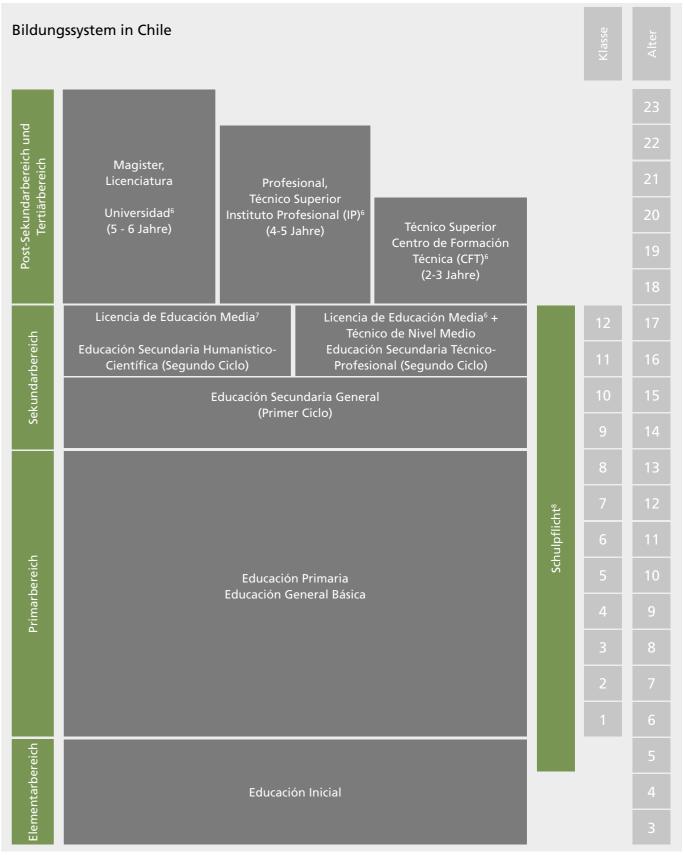
⁴ http://www.chilevalora.cl (letzter Zugriff: 31. August 2018)

⁵ Chilevalora, http://www.chilevalora.cl

lungsorientierten Unterrichts (action-oriented and work-based) wurde als ein zentraler Bedarf benannt. Neben dieser Gruppe existiert eine weitere, die nur in den Abendstunden unterrichtet und tagsüber ihrem Hauptberuf nachgeht. Diese Lehrer verfügen zwar über betriebspraktische Erfahrung, jedoch über keine Unterrichtserfahrung. Auch hier besteht Fortbildungsbedarf. Es existieren auch andere (wenige) Institutionen mit einer eigenen Abteilung für die pädagogische Unterstützung der Lehrenden. Das Problem ist jedoch hier, dass diese Abteilungen nicht über betriebs-, berufs- und unterrichtserfahrene Dozenten verfügen, sodass sich die Weiterbildung auf die Vermittlung allgemeiner Prinzipen begrenzt und keine Impulse zur Unterrichtsentwicklung generiert werden. Mit oder ohne eine solche Abteilung - das Ergebnis unterscheidet sich nicht. Die Lehre gründet auf der Reproduktion von Lehr-/ Lernszenarien, die diese Lehrenden als Lernende selbst erlebt haben. Bedarf besteht auch hinsichtlich der Schulung von Leitungspersonal und des Aufbaus einer Schuladministration in den neu gegründeten regionalen Berufsbildungszentren.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Es existiert keine institutionalisierte Berufsbildungsforschung, allerdings beschäftigen sich einzelne Forscher mit dem Berufsbildungssystem. Die Förderung des Aufbaus entsprechender Strukturen und Kapazitäten ist gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen bedeutsam. Berufsbildungsberatung ist insbesondere im Hinblick auf den Aufbau und Betrieb der neuen dezentralen Berufsbildungseinrichtungen erforderlich. Es bestehen Tendenzen, dem vermeintlich einfachen Ansatz eines Competency Based Education and Training (CBET) zu folgen. Das Berufsbildungssystem ist noch nicht robust und aufgrund fehlender Erfahrung auch noch nicht resilient.



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an bq Portal, Chile. https://www.bq-portal.de/db/berufsbildungssysteme/5501 sowie UNESCO UNEVOC https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabase_chl_en.pdf (Letzter Zugriff: 12.09.2018)

⁶ Die Universitäten werden in drei Gruppen untergliedert: Universidades CRUCH Estatales (UCE), Universidades CRUCH Privadas (UCP) und Universidades Privadas (UP). Finanzielle Unterstützung des Staates erhalten nur Universitäten, die Mitglied im Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) sind. CRUCH-Universitäten werden oftmals auch als "Universidades Tradicionales" bezeichnet. Die insgesamt 1.247.746 Studierenden/Auszubildenden verteilen sich wie folgt in 2017: 383.010 (UP), 377.354 (IP), 194.841 (UCE), 155.752 (UCP), 136.789 (CFT).

Quelle: http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados (letzter Zugriff: 31.08.2018)

7 Das "Licencia de Educación Media" ermöglicht den Zugang zur Universität, zum IP und CFT

³ Quelle: http://uis.unesco.org/en/country/cl

Sondierungsbericht zu Brasilien

Waldemar Bauer Stand: Oktober 2017

Zentrale Themen

Struktur des Berufsbildungssystems

Das brasilianische Berufsbildungssystem ist ein komplexes Gebilde mit zahlreichen Institutionen und einer sehr großen Vielfalt an Berufsbildungsangeboten (ca. 7.000 Einrichtungen). Im öffentlichen Bereich existieren Berufsbildungseinrichtungen auf den drei Verwaltungsebenen des Bundes, der Bundesstaaten und der Kommunen. Im Privatsektor bieten vor allem die von den Arbeitgebern der Wirtschaftssektoren betriebenen Einrichtungen im sogenannten Sistema S Berufsbildungsmaßnahmen an. Das öffentliche Bildungswesen unterliegt der Aufsicht des Bildungsministeriums Ministério da Educação (MEC). Für die berufliche Bildung ist auf nationaler Ebene das Sekretariat für berufliche und technologische Bildung Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) des Bildungsministeriums zuständig. In den Bundesstaaten sind für die Umsetzung und Gestaltung der Bildungspolitik eigene Bildungssekretariate verantwortlich. Der Bund unterhält berufliche Bildungseinrichtungen, die dem SETEC direkt unterstehen. Diese Bundesinstitute für Bildung, Wissenschaft und Technologie Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) verkörpern das neueste Modell der beruflichen Bildung im öffentlichen System. Die Reform der letzten Jahre bezog sich im Wesentlichen auf die Weiterentwicklung dieser Bundeseinrichtungen (Anzahl 644). Jeder Bundesstaat verfügt über mindestens ein Bundesinstitut, in dem Programme der Technikerausbildung (mittleres Niveau), zur Ausbildung von Technologen (höheres Niveau), für das Lehramt (Licenciatura), der beruflichen Ausbildung (Aprendizagem) sowie Kurse der Qualifizierung und Fortbildungen angeboten werden.

Nach Absolvieren der neunjährigen Pflichtschule (Ensino Fundamental) ist der Übergang in die Sekundarschule bzw. Oberstufe möglich. In Brasilien wird hierfür die Bezeichnung Ensino Médio, also mittlere Bildung, verwendet. Die Sekundarbildung wird in der Regel in drei Jahren in allgemeinbildenden Schulen absolviert und dient der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Es gibt zusätzlich drei bis vier Jahre dauernde, beruflich orientierte (technische) Schulen oder Bildungszentren des Bundes und der Bundesstaaten. Die Technikerausbildung bildet ein Kernelement der beruflichen Bildung. Sie kann integraler Bestandteil der allgemeinen Sekundarbildung sein und wird in dieser Form überwiegend in den Bundesinstituten oder bundesstaatlichen Einrichtungen angeboten. Sie kann parallel zum regulären Ensino Médio erfolgen, indem eine normale Sekundarschule besucht wird und beispielsweise in Abendkursen die Technikerausbildung in der gleichen Schule oder einer privaten Einrichtung im Sistema S erfolgt. Sie kann auch im Anschluss an die Sekundarbildung absolviert werden und ist eine Alternative zu der oft schlechten Ausbildung an den Fakultäten im Tertiärbereich

Als Alternative zur Sekundarbildung können Jugendliche im Alter ab 14 Jahren eine berufliche Lehre, die Aprendizagem beginnen. Aus dem Arbeitsgesetzbuch CLT (und neueren Gesetzen sowie Verordnungen) ergibt sich für mittlere und größere Unternehmen (mind. 7 Beschäftigte) eine Beschäftigungspflicht von Auszubildenden. Unternehmen müssen Auszubildende im Alter zwischen 14 (bzw. 18 bei bestimmten Berufen) bis 24 Jahren mit einem speziellen Arbeitsvertrag befristet für die Dauer der Ausbildung (maximal 2 Jahre) beschäftigen (5-15% der Arbeitsplätze). Die Ausbildung dauert in den meisten Berufen zwei Jahre oder 1.600 Stunden. Der Theorieunterricht (einschl. Labore und Werkstätten) findet in den Bildungseinrichtungen, i.d.R. im Sistema S, statt. Die Jugendlichen benötigen einen Ausbildungsvertrag mit einem Mitgliedsunternehmen des nationalen bzw. regionalen Arbeitgeberverbandes der Branchen, die einen Beitrag an die S-Organisationen (SENAI, SENAC, usw.) abführen.

Ein großer Teil der Programme in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird im Sistema S angeboten. Betrachtet man alle Bildungsmodalitäten, so befinden sich dort auch die meisten Teilnehmer. Das Sistema S ist ein Berufsbildungssystem, welches von den Arbeitgeberverbänden in den jeweiligen Wirtschaftssektoren getragen wird. Die Bildungseinrichtungen des Sistema S sind private Institutionen (juristische Personen des Privatrechtes), die autonome soziale Dienstleistungen in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen anbieten. Aufgrund der rechtlichen Regelwerke, des Finanzierungsmodells (Abgabe über die Lohnsummensteuer)



und des Beitrages im Berufsbildungssystem erfüllen sie parastaatliche Funktionen. Diese Teilsysteme sind für die Industrie der Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), für Handel, Dienstleistung und Tourismus der Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), für den Transportsektor der Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), für den ländlichen Raum bzw. die Landwirtschaft der Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Insgesamt existieren etwa 3.000 Berufsbildungseinrichtungen in diesem Sistema S. SENAI ist die größte Berufsbildungsinstitution in Lateinamerika und verfügt über moderne Bildungs- und Kompetenzzentren, die vielfältigen Service für die Industrie anbieten. Die große Mehrheit der Teilnehmer nimmt an Qualifizierungsmaßnahmen und der Weiterbildung teil. SENAC ist die zweitgrößte Organisation.

Die berufliche Bildung war in den letzten Jahren durch die politische und wirtschaftliche Krise besonders betroffen. Die politische Instabilität seit dem Impeachment der Präsidentin Dilma Rousseff macht eine Prognose bezüglich der Entwicklung der brasilianischen Ausbildungspolitik schwierig. In den relevanten Ressorts der Ministerien kam es zuletzt zu einem häufigen Wechsel des Personals (z. B. bei SETEC). Somit werden eine kohärente Politik und Zusammenarbeit erschwert. Ferner wurden die finanziellen Ressourcen im Bildungsbereich deutlich gekürzt, was sich auf das landesweit derzeit wichtigste Förderprogramm in der beruflichen Bildung PRONATEC auswirkte, wovon auch partiell das Sistema S betroffen ist. Im Moment sind internationale Kooperationen, zumindest mit dem öffentlichen Bildungssektor, schwierin

Die gegenwärtigen Themen in der Berufsbildung lassen sich aus der neuesten strategischen Ausrichtung des nationalen Arbeitgeberverbandes der Industrie CNI ableiten. In der Veröffentlichung hat der CNI eine Verbesserung der Qualität der Bildung, eine Erhöhung der Quote der Jugendlichen in den Programmen der beruflichen Bildung, mehr Programme des distance learning, eine bessere Orientierung der Berufsbildung am Bedarf der Wirtschaft, die

Einführung eines nationalen Evaluierungssystems in der beruflichen Bildung sowie eine Verbesserung der gesetzlichen Grundlagen empfohlen. In Bezug auf die Weiterentwicklung der Ausbildungsgesetze wird eine Kooperation zwischen SENAI und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) praktiziert.

In inhaltlicher Perspektive werden beispielsweise bei SENAI aktuelle Themen ähnlich wie in Deutschland diskutiert. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Themen Industrie 4.0 und Digitalisierung zu nennen. SENAI hat ein Interesse an der Entwicklung neuer Berufe, der Weiterentwicklung von Curricula, an der Ausstattung von Bildungseinrichtungen, an didaktischen Konzepten und der Lehrerfortbildung. Auch das Thema der erneuerbaren Energien, in dem die GIZ zuletzt aktiv war, ist weiterhin relevant. Angesichts des enormen Potenzials im Land kann, und zwar vorbehaltlich einer entsprechenden politischen Weichenstellung, damit gerechnet werden, dass der Fachkräftebedarf in diesem Sektor steigt. In einer aktuellen Studie des SENAI wird ein Fachkräftebedarf in der Bauindustrie, im Umweltbereich und im Maschinen- und Anlagenbau prognostiziert. Ferner besteht Interesse am weiteren Ausbau dualer Ansätze, so wie sie in einem Projekt mit deutschen Unternehmen erprobt worden sind.

Bedarfe und Herausforderungen

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Eine Besonderheit des brasilianischen Berufsbildungssystems ist das Zusammenwirken von staatlichen und privaten Institutionen und Akteuren. Somit besteht das Berufsbildungssystem aus zwei Subsystemen, die durch verschiedene Regelungen abgestimmt sind und sich wechselseitig ergänzen bzw. alternative Bildungsmöglichkeiten anbieten. Der öffentliche Bereich besteht aus den zahlreichen Berufsbildungsinstituten des Bundes und der Bundesstaaten. Im privaten Sektor sind die S-Organisationen die wesentlichen Träger der beruflichen Bildung, die ebenfalls auf Ebene des Bundes und der Bundesstaaten agieren. Durch diese Struktur ergibt sich ein vielfältiges Angebot an Kursen und Programmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf verschiedenen Qualifikationsstufen. Die mit dem Bildungsgesetz von 1996 eingeführten und sukzessive ausgebauten drei Qualifikationsniveaus der beruflichen Grundbildung, der mittleren Fach- oder Technikerbildung und der höheren beruflichen Bildung zum Technologen führten zu einem Angebot, das auf verschiedene Tätigkeiten zugeschnitten ist und potenziell die Verzahnung und Durchlässigkeit fördert.

Als besondere Stärke des Systems kann neben dem quantitativen Angebot die Qualität der Bundesinstitute und der Einrichtungen des S-Systems gen annt werden. Daraus resultiert eine starke Beteiligung der Wirtschaft mit sehr professionellen privaten Institutionen. Dieses System bietet eine gute Basis für eine nationale Berufsbildungspolitik bei gleichzeitiger Dezentralisierung und für das Anbieten einer bedarfsorientierten Berufsbildung unter Beteiligung des privaten Sektors. Nicht nur deshalb war insbesondere SENAI Modell ein Muster für die Etablierung ähnlicher Einrichtungen in fast allen Ländern Lateinamerikas.

Auf staatlicher Seite waren in den letzten Jahren insbesondere der Ausbau der Bundesinstitute und die Schaffung neuer Kapazitäten die strategischen Ziele. Dafür wurde das Programm PRONATEC eingerichtet und mit einem hohen Finanzvolumen ausgestattet. Die größten Herausforderungen, die sich aus diesem Ausbau ergeben, sind die Ausstattung von Bildungseinrichtungen sowie die Rekrutierung von Lehrkräften.

Lernen im Arbeitsprozess

Die berufliche Ausbildung kann in Brasilien als dualer Ansatz interpretiert werden, da die gesetzlichen Grundlagen im Prinzip die Strukturen für eine koordinierte Ausbildung im Betrieb und in Bildungseinrichtungen vorgeben. Aufgrund der Beschäftigungspflicht von Auszubildenden müssen Betriebe Auszubildende einstellen. Laut Verordnung muss die praktische Arbeit der Auszubildenden begleitet und systematisch geplant werden, was aber in der Praxis selten erfolgt. Der Theorieunterricht beträgt mindestens 400 Stunden (25-50 % des Ausbildungsprogramms). Theoretischer Unterricht und Praxis müssen aufeinander abgestimmt werden. Der Theorieunterricht (einschl. Labore und Werkstätten) findet in den Bildungseinrichtungen der S-Organisationen statt oder heute auch in den Bundesinstituten oder Einrichtungen der Bundesstaaten. In der Regel kümmern sich die Lehrkräfte um die Organisation der betrieblichen Ausbildungspraxis.

Die größte Herausforderung der Lehre besteht in der mangelnden Nachfrage oder dem geringen Interesse von Jugendlichen (und Eltern), da diese Bildungsmodalität eine geringe



Hauptsitz SENAC/ Sesc, Rio de Janeiro

Wertschätzung genießt. Die Arbeitsmarktchancen der Absolventen werden als schlecht beurteilt und die damit verbundenen Tätigkeiten als niederwertig empfunden. In Brasilien werden höhere Bildungsabschlüsse stärker nachgefragt, sodass das Interesse an einer beruflichen Lehre und die Anzahl der Auszubildenden stark gesunken sind. Aktuell steigt die Zahl der Auszubildenden aufgrund der aktiven Förderung und neuer Maßnahmen im Bund und in den Bundestaaten wieder.

Neben der Attraktivitätssteigerung besteht der größte Bedarf in der Ausbildungspraxis hinsichtlich der systematischen Planung und Durchführung der Ausbildung in den Betrieben. Laut Verordnung ist eine Lehre in Brasilien eine methodische technisch-berufliche Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene, die durch theoretische und praktische Aktivitäten und durch zunehmend komplexere Aufgaben, die sich auf Aktivitäten in den Ausbildungsunternehmen beziehen, organisiert wird. Allerdings existieren keine systematischen Ausbildungspläne, sodass die Betreuer – falls vorhanden – in den Unternehmen diese – wenn überhaupt – selbst erstellen. Die Einführung von betrieblichen Ausbildungsplänen sowie die Etablierung von betrieblichem Ausbildungspersonal sind deshalb die größten Notwendigkeiten in der brasilianischen Ausbildung. Falls es zur Weiterentwicklung der gesetzlichen Regelwerke kommen sollte, wäre es lohnenswert, diese Aspekte zu berücksichtigen.

Akzeptanz von nationalen Standards

Im Hinblick auf das Thema Standards kann angemerkt werden, dass in Brasilien eine Vielzahl von Standards im Berufsbildungsbereich existieren. Die allgemeinen Ziele für die verschiedenen Bildungsmodalitäten sind bereits im Bildungsgesetz sowie in den ergänzenden Verordnungen festgelegt. Für die Ausbildung zum Techniker und Technologen existieren nationale curriculare Richtlinien, die einige Standards festlegen (z.B. Berufsfamilien, Bezeichnungen, Berufsprofil, manchmal Aufgaben-, Funktions- und/oder Kompetenzbeschreibungen). Hier muss berücksichtigt werden, dass für die allgemeinbildenden Fächer des Sekundarbereiches ebenfalls nationale curriculare Richtlinien (mit Fächern und Themen) existieren, die ggfs. durch regionale Richtlinien in den Bundesstaaten präzisiert werden. Die S-Organisationen entwickeln meist in der nationalen Einheit eigene Curricula, die sich an den nationalen Richtlinien orientieren. Der SENAI verfügt in diesem Zusammenhang über ein etabliertes Verfahren mit fest installierten sektoralen technischen Komitees und einer dezidierten Entwicklungsmethode. Die regionalen Einheiten agieren jedoch autonom und können eigene Curricula entwickeln. In der Regel findet zwischen den Regionaleinheiten ein Austausch über neue Programme statt.

Für die Ausbildung wurde ebenfalls durch das Arbeitsministerium ein nationales Verzeichnis der Ausbildungskurse veröffentlicht, das sich am brasilianischen Klassifikationssystem der Berufe Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) orientiert. Dort sind in Anlehnung an das CBO die Berufsfamilien, die Berufsbezeichnung und andere Elemente beschrieben (z.B. Profil, Dauer). Allerdings liegt kein Ausbildungsplan mit Beschreibung von Aufgaben, Kompetenzen, Fertigkeiten oder Wissen u.a. für den betrieblichen Teil vor. Hier wäre es sinnvoll, die vorliegenden Standards weiterzuentwickeln. Durch konkretere curriculare Vorgaben oder Orientierungshilfen kann potenziell die betriebliche Ausbildung gefördert werden. Allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass dies allein kein Anlass sein wird, das Engagement der Betriebe zu steigern, welche die Betreuung der Auszubildenden durch qualifiziertes Personal zunächst als zusätzliche Kosten deuten werden, zumal sie an die S-Organisationen bereits durch die Steuerabgabe einen Beitrag leisten und so diesen Organisationen die Ausbildungsverantwortung zuschreiben.

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Das Thema qualifiziertes Berufsbildungspersonal spielt – wie in vielen Ländern – in Brasilien eine wichtige Rolle. Die Qualität der Lehrerarbeit hat für das Bildungsministerium eine hohe Bedeutung. So werden u.a. im Nationalen Bildungsplan für 2014-2024 die Ziele und Strategien für die Lehrerbildung definiert. Dort werden u.a. die Verbesserung der Wertschätzung der Lehrer, die Erhöhung der Gehälter sowie die Sicherstellung der Lehrerausbildung und -fortbildung genannt. Allerdings führte die Wirtschaftskrise dazu, dass die Lehrergehälter nur geringfügig erhöht worden sind.

In formaler Perspektive gelten für die Lehrkräfte an den öffentlichen Einrichtungen des Bundes und der Bundesstaaten die gleichen Vorgaben wie für alle Lehrkräfte. Für die Lehrerausbildung und -fortbildung, für die Unterrichtsfächer und für die pädagogischen Themenbereiche hat das Bildungsministerium in Abstimmung mit dem Nationalen Bildungsrat 2015 nati-

onale curriculare Richtlinien veröffentlicht. Für die Studienprogramme sind zeitliche und inhaltliche Vorgaben definiert (z.B. Graduiertenprogramme zum Lehramt mit mind. 3.200 Stunden bzw. vier Jahren). Die neuen Bundesinstitute IF sollen nun Aus- und Fortbildungsprogramme für Berufsschullehrer einführen. So gibt es neue grundständige Programme für die Lehrerausbildung für Sekundarschulen und pädagogische Weiterbildungskurse auf dem höheren Niveau. Allerdings handelt es sich bei den Ausbildungsprogrammen in der Regel um allgemeinbildende Fächer, wie Naturwissenschaften und Mathematik. Berufliche Fachrichtungen werden (noch) nicht angeboten.

Die S-Organisationen verfügen bei der Rekrutierung ihres Personals über größere Freiräume und haben selbst zahlreiche pädagogische Maßnahmen in den letzten Jahrzehnten durchgeführt. Der SENAI hat bereits in den 1990er Jahren Kurse für Berufsschullehrer in den Bereichen Elektronik, Metalltechnik, Informatik und Automatisierungstechnik angeboten. Ferner schult der SENAI (und SENAC) auf Basis eines eigenen pädagogischen Konzeptes seine neuen Lehrkräfte.

Insgesamt führten weder die Gesetze noch die daraus abgeleiteten Maßnahmen zur Etablierung von eigenen Studienprogrammen für die beruflichen Fachrichtungen. Die Rekrutierung der Lehrkräfte für berufliche Schulen erfolgt überwiegend durch Fachexperten aus den Ingenieur-, Natur-, Wirtschaftswissenschaften und anderen Fächern, die eine zusätzliche pädagogische Fortbildung erhalten. So kann konstatiert werden, dass das Thema der Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals einen besonderen Schwerpunkt in der Berufsbildungspolitik und möglicherweise in einer internationalen Kooperation bilden könnte. Insbesondere sollte dabei auch das Thema betriebliches Bildungspersonal berücksichtigt werden.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Forschung in den Bereichen Bildung, Berufsbildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt findet in vielen Universitäten und Forschungsinstituten statt. So gibt es das INEP, ein nationales Institut der Bildungsforschung im Bildungsministerium, das überwiegend Bildungsmonitoring mittels indikatorengestützter Datenerhebungen durchführt sowie nationale Examen der Sekundarbildung entwickelt. Ferner arbeiten an einzelnen Universitäten Berufsbildungsexperten und -forscher, die in der Regel individuelle Forschung betreiben. Erwähnenswert ist, dass der SENAI über eine eigene Abteilung zur Prognose von Beschäftigung verfügt, die z.B. Untersuchungen zur Arbeit, zum Fachkräftebedarf und zu den Qualifikationsanforderungen durchführt.

Für die Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung besteht ein sehr gutes Kooperationspotenzial, das von deutschen und brasilianischen Forschungsinstituten intensiver genutzt werden könnte. So könnten Vorhaben zur Früherkennung von Qualifikationen oder zu Prognosen von Qualifikationsentwicklungen und -bedarfen, Studien zur Industrie 4.0, digitalen Wirtschaft und Arbeit, Vorhaben zum Lernen mit digitalen Medien usw. durchgeführt werden. Ferner könnten Projekte zur Einführung dualer Ansätze bzw. die Weiterentwicklung dualer Modelle mit einer wissenschaftlichen Begleitforschung besser gestützt werden. Der SENAI hat hierzu sein Interesse artikuliert.

Quelle: In Anlehnung an https://www.bq-portal.de/db/berufsbildungssysteme/5160 sowie UNESCO UNEVOC https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvet-database_bra_en.pdf (Letzter Zugriff: 12.09.2018)

emerkungen:

- Sonderschulen: In Brasilien gibt es Sonderschulen, allerdings besucht ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf normale Schulen (Inklusionskonzept).
- Bildungsmodalität EJA: Diese Modalität ist die Bildung für Jugendliche und Erwachsene Educação de Jovens e Adultos (EJA), die für alle Schularten angeboten wird. Traditionell bedienen Abendschulen diese für Brasilien wichtige Bildungsmodalität.
- 11 Angebote der beruflichen Bildung: Verschiedene Kurse oder Programme der beruflichen Qualifizierung, Fortbildung und Weiterbildung sind in der Abbildung nicht dargestellt. In diesen sind vor allem im S-System die meisten Teilnehmer anzutreffen.

Bildung	Idungssystem in Brasilien						
Post-Sekundarbereich und Tertiärbereich	Master Mestrado (acâdemico/ profissional) (Diplom) Hochschulstudium 1. Stufe Graduiertenprogramme Cursos de graduação 3-6 Jahre Bachelor Bacharelado (Diplom) Weiterbildung Spezialisierung Especialização z.B. MBA (Zertifikat) Lehramt Lizenziat (Licenciatura)	Höhere berufliche Bildung Technologe Cursos Superiores de Tecnologia 1-3 Jahre (Diplom) Nivel Tecnólogo				16 15 14	21 20 19
ich	Ensino Médio Allgemeinbildende Sekundarschulen	Ensino Técnico Mittlere berufliche Bildung (Educação Profissional) Nível Técnico	Berufliche Lehre ¹¹ [Aprendizagem] 14/18-24 Jahre			12	17
Sekundarbereich	(einschl. Pflichtschullehrer) (Certificado de Conclusão de Ensino Médio)	Technikerausbildung (integriert, parallel oder im Anschluss) an Bundesinstituten IF, technischen Schulen der Bundesstaaten oder Sekundarschulen in Kooperation	Sistema S, Bundesinstitute, technische Schulen der Bundesstaaten Nível Básico		ene ¹⁰	11	16
		mit Sistema S, 3-4 J. (Technikerzertifikat/ -diplom)	INIVEL BASICO		endliche und Erwachsene ¹⁰	10	15
				hulen ⁹	che und	9	14
				Sonderschulen ⁹	ugendli	8	13
Ę					EJA Bildung für Jug	7 6	12
Primarbereich		Ensino Fundamental Grundbildung					10
Prime		Grunabilaung				4	9
						3	8
						2	7
						1	6
Elementar- bereich		Educação Infantil					
Elementa		orschulen (Pré-escola) 4-5 Jahre inderkrippen (Creche) 0-3 Jahre					

Sondierungsbericht zu Peru

Enrique Angles und Michael Gessler Stand: Oktober 2017

Zentrale Themen

Landeskontext

Die peruanische Wirtschaft hat in den letzten Jahren einerseits erhebliche Fortschritte bei der Steigerung seiner Wirtschaftsleistung erzielt. Die Steigerung ist mit dynamischen Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukts (BIP), einer niedrigen Inflation und zurückgehenden Schulden bei gleichzeitig stabilen Wechselkursen verbunden. Im Zeitraum zwischen 2002 und 2017 verzeichnete das Land ein kontinuierliches BIP-Wachstum von durchschnittlich 5,4%. Vor allem die solide Finanz- und Geldpolitik sowie das beachtliche Wachstum in den Bereichen Dienstleistung, Bergbau, Energie und Industrie trugen zu der positiven Entwicklung bei. Ein Freihandelsabkommen zwischen der Europäischen Union und Peru wurde 2012 unterzeichnet (GTAI 2018. DESTATIS 2018. INEI 2018).

Andererseits steht Peru vor großen entwicklungspolitischen Herausforderungen, die sich in der schlechten Infrastruktur für den Export, dem Innovationsmangel in der Wirtschaft und der geringen Attraktivität für Privatinvestitionen zeigen. Peru ist nicht Mitglied der OECD. Auch im öffentlichen Dienstleistungssektor sind die Herausforderungen groß, unter anderem in der Wasserversorgung, aber auch im Gesundheitsbereich und beim Aufbau eines funktionierenden Rechtsstaates (World Bank 2017). Korruption und Misswirtschaft gehören zur politischen Tagesordnung in Peru (World Bank 2018). Auf dem Korruptionswahrnehmungsindex (CPI) von Transparency International (2017) hat Peru 37 von 100 Punkten erreicht (0=sehr korrupt; 100=keine Korruption) und rangiert zusammen mit Panama und Thailand auf Position 96 (Chile hat im Vergleich dazu Rang 26 inne). 12 Die Regierung unter Präsident Vizcarra leidet zudem unter dem Korruptionsskandal des brasilianischen Bauunternehmens Odebrecht. Der Korruptionsskandal von Odebrecht hat sowohl den Staat als auch die Privatwirtschaft erschüttert. Bisher werden vier Präsidenten Verbindungen zum Odebrecht-Korruptionsskandal vorgeworfen. Auf der politischen Agenda des Präsidenten Vizcarra, dessen Regierung im Juli 2021 endet, stehen folgende Ziele: (1) Integrität und Bekämpfung der Korruption; (2) institutionelle Stärkung der Governance; (3) gerechtes, wettbewerbsfähiges und nachhaltiges Wirtschaftswachstum; (4) soziale Entwicklung und Wohlergehen der Bevölkerung; und (5) effektive Dezentralisierung der Entwicklung (Presidencia del Perú 2016). Ein weiteres Ziel der Regierung ist, bis 2021, dem 200. Jahrestag der peruanischen Unabhängigkeit, in die OECD aufgenommen zu werden.

Der informelle Wirtschaftssektor ist in Peru mit einem Anteil von knapp 20% des BIP sowie durchschnittlich ca. 55% informell Beschäftigten sehr hoch. Im Bereich Landwirtschaft liegt der Anteil deutlich höher (ca. 64%). Prognosen gehen davon aus, dass sich die durchschnittliche Quote bis 2050 zwar von 55% auf 30% reduzieren, der informelle Sektor jedoch weiterhin bedeutsam bleiben wird (CEPLAN 2016). Andere Quellen gehen davon aus, dass die Beschäftigungsquote im informellen Sektor noch höher ist. Demnach seien 72% informell beschäftigt mit einem Anteil von 18,4% am BIP. Der informelle Sektor ist gesellschaftlich (u.a. niedriges Einkommen, Arbeitsschutzrechte finden keine Anwendung, ein Zugang zur Sozialversicherung ist nicht gegeben) und wirtschaftlich hoch problematisch (INEI 2017).

Berufliche Bildung

Die Berufsausbildung erfolgt in Peru nach Abschluss der Schulpflicht (16 Jahren) und zumeist vollschulisch in einem Instituto de Educación Superior (IES). Über 400.000 Lernende sind hier registriert. Knapp drei Viertel dieser Einrichtungen sind privat. In der Studie "Nationales Bildungsprojekt" (Proyecto Educativo Nacional) (CNE 2016a), die vom Ministerio de Educación (MINEDU) durchgeführt wurde, wird festgestellt, dass das Wachstum der IES in den 2000er außergewöhnlich hoch war und die Bildungsziele des Landes im Hinblick auf Qualität verfehlt wurden. Unter der schlechten Ausbildung leidet auch das Ansehen der beruflichen Ausbildung. Eine Ausnahme stellt die 1961 gegründete zentrale und heute private Berufsbildungseinrichtung, das Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), dar. SENATI wird teilweise über eine staatliche Ausbildungsabgabe (Levy) finanziert



Ausbildungsstätte von SENATI, Lima



Ausbildungsstätte von SENATI, Lima

und von einem Industrieverband autonom gesteuert. Der überwiegende Anteil der Finanzierung stammt aus den Teilnehmergebühren. Die Regierung ist zwar im Aufsichtsrat von SENA-TI vertreten, sodass zumindest der Informationsfluss gewährleistet ist, allerdings verfügen die Regierungsvertreter im Aufsichtsrat über keinen faktischen Einfluss auf die Arbeit von SENA-TI. Für SENATI existieren eigene gesetzliche Regelungen wie z.B. das Gründungsgesetz Nr. 13771 von 1961, das Gesetz Nr. 17045 von 1968, welches den Status der Selbstverwaltung festschreibt, das Gesetz Nr. 26272 von 1993, das die Levy-Finanzierung regelt, sowie das Gesetz Nr. 29672 von 2011, das SENATI das Recht überträgt, staatliche Titel - títulos a nombre de nación - zu verleihen. SENATI nimmt damit in Peru eine ähnliche Stellung ein wie SENAI in Brasilien. SENA in Kolumbien ist hingegen eine staatliche Einrichtung.

SENATI verfügt über eine gute infrastrukturelle Ausstattung mit landesweit 83 Ausbildungszentren und genießt einen guten Ruf bei den Arbeitgebern und in der Gesellschaft. In 2016 waren 87.045 Schüler in einem der 70 Bildungsgänge mit einer dualisierten Ausbildung (formacíon profesional) eingeschrieben. 9.805 Firmen beteiligen sich am dualen Ausbildungsmodell, dem sog. "Aprendizaje DUAL SENATI-Empresa". Weitere 437.119 Personen nahmen an einem der 3.800 "curso de capacitación" mit dem Ziel der beruflichen Fortbildung teil (SENATI 2017). Es handelt sich hierbei um Kurzzeitkurse (Dauer zwischen 10 und 30 Stunden) oder um Spezialausbildungen (Dauer > 300 Stunden), welche in Kooperation mit einem Unternehmen angeboten werden und mit einem firmenspezifischen SENATI-Zertifikat abschließen (z.B. Especialización en Mantenimiento Preventivo de Maquinaria Pesada= Spezialisierung auf die vorbeugende Wartung von Schwermaschinen).

Bedarfe und Herausforderungen

In Peru herrscht ein Mangel an qualifizierten Facharbeitern. Laut SENATI (2016) benötigt das Land jährlich rund 300.000 Facharbeiter, aber nur 110.000 würden pro Jahr ausgebildet. Von diesen 110.000 sei nur ein kleiner Teil ausreichend qualifiziert und deshalb dazu in der Lage, einen Arbeitsplatz zu finden, und zwar trotz des Defizits zwischen Angebot und Nachfrage im gesamten Land. Durch diese Mismatch-Arbeitslosigkeit verschärft sich der Fachkräftemangel im Land weiter. Laut einer Umfrage von Manpower Group aus dem Jahr 2015 hatten 67% der befragten Firmen (N=309) aus dem Privatsektor Probleme, ihre Stellen richtig zu besetzen (Manpower Group 2015). Laut einer Befragung von Geschäftsführern erhalten die meisten Bewerber keine Stelle, weil sie nicht über die für die Position unabdingbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Derselben Umfrage zufolge möchten zwei von drei jungen Menschen, welche die Sekundarschule abgeschlossen haben, sich weiterbilden. Von dieser Gruppe bevorzugen allerdings 70% eine Universitätslaufbahn und nur 30% würden sich bei freier Wahl für eine Berufsausbildung entscheiden (Alfageme und Guabloche 2014).

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Die sozialen Akteure auf der nationalen Ebene verfügen in den wichtigen Entscheidungen des Bildungsministeriums über kein Mitspracherecht. Da die peruanischen Gewerkschaften nur einen geringen Einfluss ausüben, sind diese nicht in der Lage, die Berufsbildung aktiv mitzugestalten. Die Internationale Gewerkschaftsbund (IGB) stellt fest, dass gewerkschaftsfeindliche Diskriminierung gesetzlich zwar untersagt ist, allerdings kein angemessener Schutz besteht, weshalb gewerkschaftsfeindliche Diskriminierung weitverbreitet ist (ITUC CSI IGB 2018).

Lernen im Arbeitsprozess

SENATI hat die Grundlage für die Akzeptanz einer dualen Ausbildung in der Wirtschaft und in der Gesellschaft geschaffen. Im ländlichen Bereich ist durch die Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) eine dual-alternierende Ausbildungsstruktur auf der Ebene der Sekundarstufe eingeführt worden. Die Motivation, duale Ausbildungsgänge zu eröffnen, ist insbesondere bei privaten Bildungsanbietern (z.B. Asiste) sehr hoch. Seit dem 2. November 2016 gilt in Peru ein neues Gesetz, das "Ley 30512: Ley de Institutos y escuelas de educatión superior y de la carrera pública de sus docentes". Artikel 13 ermöglicht die landesweite Einführung einer dualen und alternierenden Ausbildung (Congresso de la republica 2016). Am 25. August 2017 wurde das ausführliche "Reglamento" bzw. "decreto supremo" zur Umsetzung des Gesetzes genehmigt (El presidente de la república 2017). Der politische Reformprozess ermöglicht eine Ausweitung des dualen Modells. Die Wirtschaftsverbände ziehen es bislang allerdings vor, Kooperationen mit privaten Instituto de Educación Superior (IES) einzuge-

¹² Vgl. https://www.transparency.de/korruptionsindizes/cpi-2017/cpi-ranking-2017/?L=0 (Letzter Zugriff.

hen, da die privaten Anbieter schneller auf die Anforderungen der Unternehmen reagieren können und im Vergleich mit den staatlichen IES besser ausgestattet sind.

Akzeptanz von nationalen Standards

Der informelle Sektor ist sehr groß, weshalb auch Maßnahmen mit Fokus auf diesen Sektor (u.a. Anerkennung früher erworbener Kenntnisse) von landesweiter Bedeutung sind. Entsprechende Standards existieren nicht. Die Lehrpläne werden allein vom Bildungsministerium konzipiert. Bis dato besteht nur ein geringes Interesse seitens der staatlichen IES und Unternehmen, gemeinsam an der Verbesserung der Qualität der Berufsbildung zu arbeiten. Die Unternehmen vertreten weitgehend die Ansicht, dass Berufsausbildung eine Aufgabe des Staates sei (Ausnahme: SENATI). Ein weiteres Problem besteht im Misstrauen der Unternehmen hinsichtlich der Qualität der Ausbildung an den staatlichen IES, die vollschulisch erfolgt, jedoch ohne betrieblich orientierte Curricula und Lehrmittel sowie ohne entsprechendes Fachpersonal.

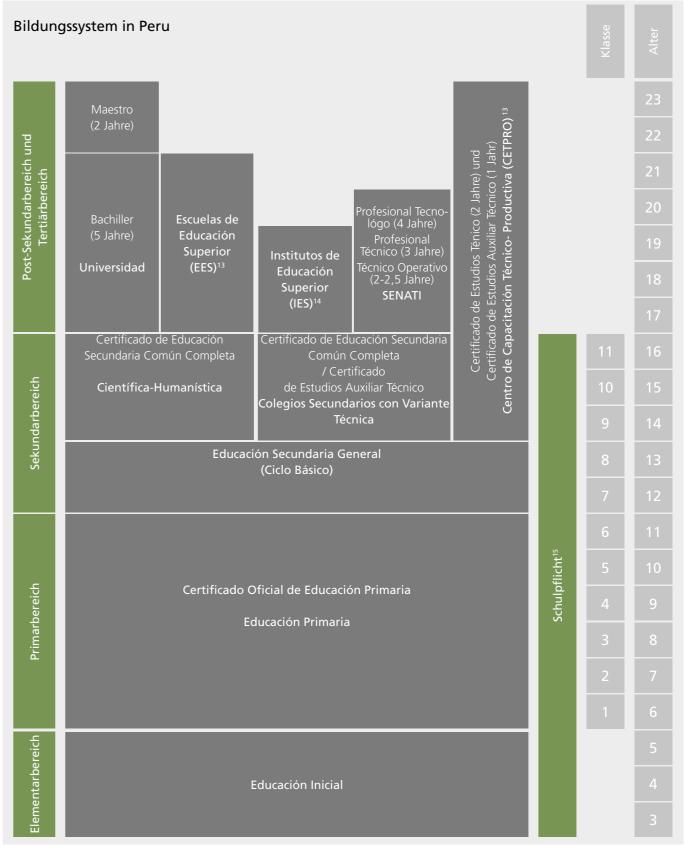
Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

In Peru existiert keine spezifische Fortbildung für Berufsschullehrer. Sie besuchen ein allgemeines akademisches Programm (Bachelor oder Masterprogramm) in Erziehungswissenschaft an einer Universität oder an einer Höheren Pädagogischen Schule (EES). Projekte, die auf die Weiterbildung von Lehrenden ausgerichtet sind, sind national erforderlich. Eine solche Weiterbildung sollte betriebspraktische Erfahrungen enthalten.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Es existiert keine institutionalisierte Berufsbildungsforschung. Die Förderung des Aufbaus entsprechender Strukturen und Kapazitäten ist gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen bedeutsam.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an bq Portal, Peru. https://www.bq-portal.de/db/berufsbildungssysteme/5418 sowie Gesetz 30512 der Berufsbildung in Peru vom 20.11.2016. Gesetze 28044 vom 29.07.2003 und 28329 vom 23.07.2004 der Bildung in Peru. Gesetz 30220 der Hochschulbildung in Peru vom 09.07.2014



¹³ Die Ausbildung an einem CETPRO kann zu jeder Zeit aufgenommen werden, selbst ohne abgeschlossene Primar- oder Sekundarausbildung.

¹⁴ EES (bzw. EEST: Escuela de Educación Superior Tecnológica) und IES vergeben in gleicher Weise die Titel "Auxiliar Técnico" (40 créditos = 1 Jahr), "Técnico" (80 créditos = 2 Jahre), "Bachiller Técnico" (120 créditos = 3 Jahre) und "Profesional Técnico" (120 créditos = 3 Jahre). Die EES dürfen zusätzlich den Titel "Profesional" (200 créditos = 5 Jahre) und "Bachiller" (200 créditos = 5 Jahre) vergeben. EES und IES sind "Escuelas de Educación Superior Tecnológica Públicos", zu diesen zählen auch: Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP), Instituto de Educación Superior Tecnológica (IEST), Gobierno Regional (GORE). Quelle: Aprueban Reglamento de la Ley N° 30512, 25.08.2017: http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf (letzter Zugriff: 31. August 2018).

¹⁵ Laut Informationsportal des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie dauert die Schulpflicht 11 Jahre und beginnt im Alter von 6 Jahren; https://www.bq-portal.de/de/db/berufsbildungssysteme/5418. Laut Informationsportal der UNESCO dauert die Schulpflicht 14 Jahre und beginnt mit der Vorschule im Alter von 3 Jahren; http://uis.unesco.org/country/PE (letzter Zugriff: 31. August 2018).

Sondierungsbericht zu Costa Rica

Fabienne-Agnes Baumann und Daniel Láscarez Smith Stand: August 2018

Zentrale Themen

Die Berufsbildung, vor allem die duale Erstausbildung, erfährt in Costa Rica gegenwärtig große Aufmerksamkeit seitens der Politik, Wirtschaft und Vertretern von Jugend und Arbeitnehmern. Die prominente Rolle der Berufsbildung auf der politischen Agenda ist dem Fachkräftebedarf in diversen Sektoren, dem Wunsch des Ausgleichs sozio-ökonomischer Ungleichheiten und dem Ziel der wirtschaftlichen Diversifizierung geschuldet. Darüber hinaus befindet sich das zentralamerikanische Land in Beitrittsverhandlungen mit der OECD, was ebenfalls zu Reformbestrebungen u.a. in Bildungs-, Wirtschafts- und Finanzpolitik beiträgt. Hinsichtlich der Berufsbildung sind für Costa Rica aktuell folgende Entwicklungen zentral: Die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens für die berufliche Bildung und die Einrichtung eines nationalen Runden Tischs des sozialen Dialogs über die duale Berufsbildung. Zudem wurden jüngst mehrere Gesetzesentwürfe zur Einführung einer dualen Ausbildung im Parlament eingebracht, die diverse Ebenen des Bildungssystems einbinden und von der beruflichen Erstausbildung bis zum dualen Studium reichen könnte.

Nationaler Qualifikationsrahmen für berufliche Bildung

Im September 2015 beschloss der Präsidialrat für Innovation und Talent unter dem Vorsitz des Vizepräsidenten der Republik Costa Rica die Erarbeitung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für die berufliche Bildung (Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación y Formación Técnico Profesional de Costa Rica MNC-EFTP-CR). Seitdem arbeiten das Ministerium für Arbeit und soziale Sicherung, das Ministerium für öffentliche Bildung, das nationale Ausbildungsinstitut (INA), der nationale Rektorenrat (CONARE), die Vereinigung der costa-ricanischen Kammern und Assoziationen des privaten Unternehmenssektors (UCCAEP) und die Vereinigung der Rektoren privater Universitäten (UNIRE) am Aufbau des MNC-EFTP-CR. Ziel dieses Projekts ist es, das Teilsystem der beruflichen Bildung durch die Festlegung von Deskriptoren, Lernergebnissen, Qualifikationsstandards, Dauer, Ein- und Austrittsprofilen u.a. zu regeln. Mit dem MNC-EFTP-CR soll eine Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erreicht werden, um das Bildungsangebot auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes auszurichten.

Im Jahr 2017 wurde mit der Entwicklung eines Pilotplans zur Ausarbeitung nationaler Qualifikationsstandards begonnen, zunächst für Kfz-Mechaniker der Stufen 3 und 4, dann im Jahr 2018 für die Stufen 1, 2, 3, 4 und 5 nach dem MNC-EFTP-CR.

In Tabelle 1 sind die für den MNC-EFTP-CR vorgeschlagenen Qualifikationsniveaus dargestellt

Qualifikations- niveau	Minimales Bildungsniveau für den Zugang	Dauer des Bildungsgangs	Minimales Bildungsniveau für den Abschluss/Titel
Técnico 1	II. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung	400 – 700 Stunden	ll. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung
Técnico 2	II. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung	1200 – 1600 Stunden	ll. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung
Técnico 3	III. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung	2300 – 2800 Stunden	III. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung
Técnico 4	III. Zyklus der allgemeinen Grund- bildung	2840 Stunden	Sekundarstufe II (Educación Diversificada)
Técnico 5	Abschluss Sekundar- stufe II (Bachillerato)	60 – 90 Credits	Diploma (para- universitär)

Tab. 1: Qualifikationsniveaus, Ausbildungsdauer und minimale Voraussetzungen für den Zugang und Abschluss nach den Vorschlägen des Nationalen Qualifikationsrahmens für Bildung und berufliche Bildung in Costa Rica (MNC-EFTP-CR) (eigene Darstellung in Anlehnung an den Nationalen Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung Costa Rica 2015)

Nationaler Runder Tisch für sozialen Dialog über die duale Berufsbildung

Der Runde Tisch ist als Diskussionsraum für die duale Ausbildung entstanden und gilt als derzeit wichtigstes nationales, drei-Parteien ('tripartites')-Forum, das vom Ministerium für öffentliche Bildung (Ministerio de Educación Pública MEP) einberufen wird, um ein 'Modell zur Förderung der technischen und beruflichen Bildung im dualen Modus in Costa Rica' festzulegen. Dieser Dialog begann im März 2017 mit der Beteiligung der Regierung, der Wirtschaft und den Gewerkschaften. Das Regionalbüro für Zentralamerika und die Karibik der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) begleitet den Prozess. Letzterer wurde zwischenzeitlich ebenfalls durch den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) im Rahmen des internationalen Strategieprojekts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)- "Unions4VET" – unterstützt.

Das Ziel des Dialogs ist es, die Leitprinzipien für die Förderung einer qualitativ hochwertigen dualen Ausbildung in Costa Rica gemeinsam festzulegen. Der Konsens soll sich in den konzeptionellen und rechtlichen Prinzipien widerspiegeln, die ein duales Ausbildungsmodell für Costa Rica definieren.

In der ersten Phase des Dialogprozesses Anfang 2018 beschlossen die politischen Instanzen, die bisher getroffenen Vereinbarungen mit den festgelegten Zielen zu formalisieren und

- a) das duale Berufsbildungsmodell in Costa Rica einzuführen,
- b) die Maßnahmen für die einzelnen Akteure festzulegen, um den Prozess der praktischen Umsetzung des Modells einzuleiten,
- c) einen Fahrplan zu erstellen, um die noch ausstehenden Vereinbarungen zu erreichen das sind im Wesentlichen diejenigen, die sich auf den rechtlichen Rahmen und das Finanzierungssystem beziehen,
- d) ein Dekret auszuarbeiten, das den Vereinbarungen Nachhaltigkeit und rechtliche Grundlagen verleiht.

Bedarfe und Herausforderungen

In Zusammenhang mit den Reformen der letzten Jahre wurden in Costa Rica diverse Faktoren identifiziert, die speziell die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems erschweren. Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass einige der identifizierten Handlungsbedarfe bereits erkannt und angegangen werden.

Im dritten Bericht zum Status der Bildung wurde 2013 u.a. festgestellt, dass es der Verbesserung der Ausstattung in den Ausbildungszentren und eines Ausbaus der Infrastruktur bedarf. Hinsichtlich der Infrastruktur hat das Bildungsministerium (MEP) in den letzten Jahren bereits gehandelt und den Bau neuer Ausbildungszentren voran getrieben, um der starken Zentralisierung der Angebote rund um die Hauptstadt San José entgegen zu wirken. Auf diese Weise soll auch die Binnenmigration von ländlichen Gebieten in Regionen mit mehr beruflichen und Bildungsperspektiven gesteuert werden.

Im Jahr 2017 haben zentrale Berufsbildungsakteure weitere Handlungsfelder identifiziert (OEI 2017). So sollten Zertifizierungsprozesse für berufliche Kompetenzen generiert werden, inklusive der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen und Zwischenzertifizierung für jede Ausbildungsebene, sowie eine Vereinfachung des Übergangs zwischen den Ebenen erfolgen.

Da die berufliche Bildung derzeit nur eine untergeordnete Rolle in den Bildungswegen junger Menschen in Costa Rica gespielt hat, und die Berufswahl häufig nicht mit Bedarfen des Arbeitsmarkts übereinstimmt, muss eine Stärkung der beruflichen Orientierung erfolgen. Benötigt wird eine rechtzeitige und qualitativ hochwertige Berufsberatung auf allen Ebenen des Bildungssystems. Es wird auch eine Verbesserung der Qualität der Ausbildungsangebote angestrebt, die durch ein noch zu entwickelndes Verfahren der Akkreditierung von Programmen und Institutionen unterstützt werden soll.

Die Festlegung eines Profils des Lehrpersonals für die berufliche Bildung wird als zentral dafür angesehen, dass Lehrpersonen auf dem neuesten Stand und angemessen ausgebildet sind. Ebenso bedarf es einer Förderung der regelmäßigen Zertifizierung der Lehrkräfte in pädagogischer und technischer Hinsicht. Weiterhin kann sich eine Harmonisierung der Qualifikationsanforderungen für das Lehrpersonal in den Ausbildungsinstituten des Bildungsministeriums und des Nationalen Ausbildungsinstituts (Instituto Nacional de Aprendizaje INA) als förderlich erweisen, um den Austausch zwischen den Institutionen zu erleichtern und den Personalmangel auf beiden Seiten zu beheben.

Derzeit fehlt es in Costa Rica an starken und effizienten Institutionen, um in enger Abstim-



mung mit der Privatwirtschaft die Berufsbildung auf nationaler Ebene sowie die Relevanz und Qualität von Angebot und Nachfrage kontinuierlich zu überwachen und mittel- und langfristige Qualifizierungsziele zu definieren.

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Voraussetzung für die Etablierung einer Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern und Staat ist, dass im Rahmen der Weiterentwicklung der costa-ricanischen Berufsbildung Modalitäten für eine Partizipation der Sozialpartner explizit festgelegt werden, d.h. eine entsprechende Governance-Struktur angelegt wird.

Der Runde Tisch für den nationalen sozialen Dialog zu dualer Ausbildung ist momentan die zentrale Plattform, um die Sozialpartner zusammen zu bringen. Jedoch sind bezüglich bestimmter Themen derzeit nur schwer überbrückbare Differenzen zwischen den organisierten Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen zu verzeichnen.

Gewerkschaften als potenzielle Akteure in der beruflichen Bildung in Costa Rica äußern Vorbehalte gegenüber dualen Modalitäten der Berufsausbildung. Sie fürchten um die Ausnutzung junger Erwachsener in Unternehmen als gering entlohnte Arbeitskräfte. Diese Befürchtung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass der Status "Auszubildender" derzeit nicht Gegenstand von Tarifverhandlungen ist und in Teilen nicht kompatibel mit Bestimmungen des Jugendschutzgesetzes zu sein scheint. Unsicherheiten bestehen auch bezüglich der Sozialversicherungsbestimmungen von Auszubildenden in Unternehmen.

Ebenso sorgen die Gestaltung des Ausbildungsvertrags und die Entlohnung der Auszubildenden für Meinungsverschiedenheiten zwischen Gewerkschaften und Unternehmensvertretern

Weiterhin ist zu bemerken, dass die Gewerkschaftslandschaft in Costa Rica vornehmlich die Interessen von Lehrpersonal und Angestellten in der öffentlichen Verwaltung wahrnimmt und die Arbeitnehmer in den übrigen Beschäftigungssektoren kaum organisiert sind. Dies erschwert die Repräsentation der Interessen der Lernenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Lernen im Arbeitsprozess

In der Vergangenheit war das Lernen am Arbeitsplatz vor allem Bestandteil der durch das INA koordinierten Lehrlingsausbildung. ¹⁶ Jedoch wurden seit Anfang der 2000er die Regularien für das berufliche Lernen in Unternehmen zunehmend als nicht mehr realisierbar empfunden, weil die Vorgaben nicht mit den veränderten Realitäten des Arbeitsmarkts, den Bedürfnissen der Auszubildenden und den Produktionsformaten der Wirtschaft des Landes übereinstimmten. An die Stelle einer praktischen Ausbildungseinheit als Lehrling in einem Unternehmen ist daher ein in der Regel bezahltes, 'didaktisch begleitetes Praktikum' (práctica didáctica supervisada) gerückt. Dieses Praktikum beruht auf einem Kooperationsvertrag, der zwischen Auszubildendem, dem INA und dem Unternehmen abgeschlossen wird. Dabei wird der Status 'Schüler' (anstelle eines Angestellten) während der Zeit des Praktikums beibehalten.

Diese Regelungen sollen die Realisierung eines praktischen Anteils während der beruflichen Ausbildung vereinfachen und mehr Lernenden auch in den nicht durch das INA angebotenen Ausbildungsgängen die Möglichkeit geben, ein solches Praktikum zu absolvieren. Auf Grundlage dieser Neuregelungen bezüglich des Lernens am Arbeitsplatz sind kürzlich zwei unterschiedliche Gesetzesentwürfe zur Einführung einer dualen Ausbildung in Costa Rica in das Parlament eingebracht worden. 17 Diese Entwürfe unterscheiden sich zwar in ihren Details, sehen jedoch beide die Ausweitung einer Ausbildung vor, die theoretische und praktische Anteile im Unternehmen über die Angebote des INA hinaus vereint. Diese Ausweitung soll freiwillig erfolgen, d.h. Bildungseinrichtungen könnten entscheiden, inwieweit sie sich an einer dualisierten Ausbildung beteiligen.

Neben Fragen der Modalität des Lernens am Arbeitsplatz war zuletzt der Status des Lernenden im Betrieb immer wieder Diskussionsgegenstand für die Akteure der beruflichen Bildung. So sind Unternehmen in der Vergangenheit davor zurückgeschreckt, sich an Ausbildung zu beteiligen, da sie negative Konsequenzen im Falle von Inspektionen des Betriebs fürchteten.

¹⁶ Die berufliche Ausbildung, die dem Ministerium für öffentliche Bildung (MEP) untersteht, stellt einen gesonderten Zweig des Berufsbildungssystems im Rahmen der Sekundarstufe II dar.

¹⁷ Proyecto de Ley. Ley de Educación Dual, Expediente N.º 20.786 sowie Proyecto de Ley. Ley para la Regulación de la Educación o Formación Profesional-Técnica en la Modalidad Dual en Costa Rica, Expediente N.º 20.705.

Hier hat es seitens der Sozialversicherungskasse Costa Ricas (Caja Costarricense de Seguro Social) kürzlich eine Orientierung gegeben, auf der zukünftige Initiativen aufbauen können. 18 So werden Lernende, die während ihrer Ausbildung ein obligatorisches Praktikum bzw. eine Praxisphase in einem Unternehmen durchlaufen, nicht als Angestellte eingestuft und unterliegen nicht der Sozialversicherungspflicht der Unternehmen. Dies soll einen Anreiz für Unternehmen darstellen, sich an Ausbildung zu beteiligen.

Neben der Reform von gesetzlichen Regelungen, die eine bessere Einbettung von Auszubildenden in Betrieben ermöglicht, muss die Rolle festgelegt werden, die von Unternehmen in einer dualen Berufsausbildung erwartet wird. Pilotprogramme dualer Ausbildung, wie sie bereits im Automobilsektor durchgeführt werden, können hier eine starke Signalwirkung haben.

Akzeptanz von nationalen Standards

Derzeit gibt in es Costa Rica über 500 verschiedene Ausbildungsprogramme und über ein Dutzend verschiedene Bezeichnungen für die zu erlangenden Abschlüsse. Dies sorgt für Verwirrung und Unsicherheit bei Lernenden und Arbeitgebern. Bereits existierende Ausbildungsprofile werden oftmals als obsolet empfunden, da sie wenig an den Bedarfen des Arbeitsmarkts orientiert sind.

Vor dem Hintergrund der Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Berufsbildung in Costa Rica (MNC-EFTP-CR) ist zu erwarten, dass die Standards für die Aus- und Weiterbildung grundlegend reformiert werden. Anfang 2018 ist bereits ein Pilotvorhaben zur Entwicklung von nationalen Standards für den Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien gestartet.

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Die Ausbildung von Lehrpersonal erfolgt in Costa Rica über verschiedene Wege, es gibt kein einheitliches Profil etwa für Lehrkräfte in den Ausbildungszentren. Eine Ausbildung der Ausbilder in Unternehmen wird nicht systematisch und flächendeckend durchgeführt. Eine Harmonisierung der Qualifikationsanforderungen für das Lehrpersonal in den Ausbildungsinstituten des Bildungsministeriums und des INA könnte den Austausch erleichtern und Personalmangel beiderseits beheben.

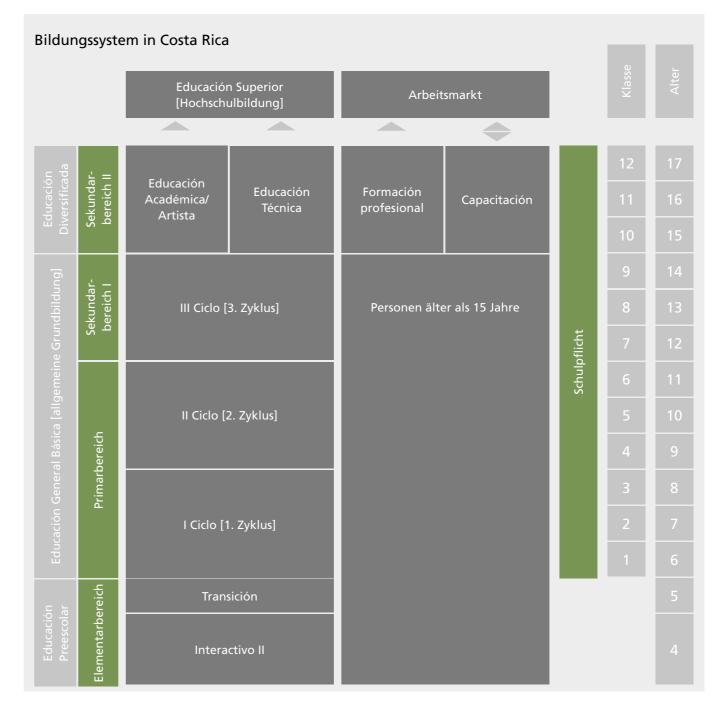
Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Die Berufsbildungsforschung in Costa Rica steht noch am Anfang. Bisher gibt es keine akademische Einrichtung, die über einen entsprechenden Lehrstuhl verfügt oder Nachwuchswissenschaftler in der Disziplin qualifiziert. Auch gibt es keine anderen Institutionen im Sinne eines Berufsbildungsinstituts o.ä., die diese Rolle übernehmen könnten. Eine regelmäßige Berufsbildungsberichtserstattung oder Politikberatung seitens der Wissenschaft in Fragen der beruflichen Bildung scheint momentan nicht realisierbar.

Erläuterungen zum Bildungssystem in Costa Rica

Das costa-ricanische Bildungssystem ist im Allgemeinen in einen formalen und einen nichtformalen Bildungszweig unterteilt. Ersterer umfasst die Vorschulerziehung über eine breit gefächerte akademische und technische Ausbildung bis hin zur para-universitären und universitären Ausbildung. Der formalen Bildung wird die Technische Bildung (Educación Técnica ET) unter Verantwortung des Ministeriums für öffentliche Bildung (Ministerio de Educación Pública, MEP) zugeordnet. Die nicht-formale Bildung wird vom Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) angeboten und ist in die Berufsausbildung (Formación Profesional FP) und die capacitación unterteilt. Die capacitación umfasst z.B. Angebote zur Verbesserung der Unternehmensführung für KMU und Kleinstunternehmen.

In den beruflichen Sekundarschulen (Colegios Técnicos) des Ministeriums für öffentliche Bildung (MEP) absolvieren die Schüler gleichzeitig ein Angebot der Educación Diversificada und einen beruflichen Bil-dungsgang. Dies ermöglicht ihnen, das Abitur und den mittleren Technikergrad (Técnico Medio) also eine berufliche Qualifikation zu erwerben, die der Stufe 4 des Nationalen Qualifikationsrahmens für Bildung und berufliche Bildung in Costa Rica (Marco



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an MEP (Ministerio de Educación Pública) (2018).

Nacional de Cualificaciones para la Educación y Formación Técnico Profesional de Costa Rica MNC-EFTP-CR) entspricht. Absolventen dieses Angebots wird ermöglicht, in die Arbeitswelt einzusteigen, mit einem Studium fortzufahren oder beides gleichzeitig anzugehen. Es ist zu beachten, dass in einer solchen Educación Diversificada Técnica (berufliche Sekundarstufe II) die Jugendlichen ein Jahr mehr als in der Educación Diversificada Academica (allgemeinbildende Sekundarstufe II), d.h. 12 Jahre absolvieren müssen.

Das nationale Ausbildungsinstitut INA (Instituto Nacional de Aprendizaje) ist die Entität, die die Berufsausbildung auf den Stufen 1, 2 und 3 des Nationalen Qualifikationsrahmens anbietet. Die Bildungsgänge des INA sind für Personen ohne abgeschlossene allgemeine Grundausbildung (EGB), die über 15 Jahre alt sind bestimmt. Zudem werden berufliche Programme für Personen, die die EGB abgeschlossen haben angeboten, um ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Darüber hinaus koordiniert sich das INA mit den verschiedenen Unternehmenssektoren, um Weiterbildungen für Arbeitnehmer bedarfsgerecht durchzuführen.

¹⁸ Caja Costarricense de Seguro Social. Instructivo sobre el Aseguramiento de Estudiantes de Educación Técnica que realizan Prácticas Profesionales y Pasantías. Veröffentlicht am 22 August 2018.

Sondierungsbericht zu Kolumbien

Susanne Peters und Michael Gessler Stand: März 2018

Zentrale Themen

Landeskontext

Kolumbien ist mit nur 49,0 Mio. Einwohnern der Staat mit der zweithöchsten Bevölkerung in Südamerika (nach Brasilien und vor Argentinien). Zu den wichtigen Wirtschaftszweigen Kolumbiens zählen Landwirtschaft und Industrie, Tourismus und Dienstleistungen, Bergbau sowie Öl- und Erdgasförderung. Vor allem die Bauindustrie hat in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen, während die Öl- und Erdgasförderung an Bedeutung verlor – sie dominiert aber nach wie vor den Außenhandel (Auswärtiges Amt 2018). Kolumbiens informeller Arbeitsmarkt weitet sich seit den 1960er Jahren weiter aus, daher stehen Reformen zur Formalisierung der Wirtschaft seit einigen Jahren auf der politischen Agenda (Wald 2013, Pacheco 2017)

Prägend für Kolumbien in der aktuellen Zeit ist nach wie vor die einstmals vorherrschende zivilherrschaftlich-violente Gesellschaftsordnung samt Bürgerkrieg (z.B. La Violencia 1948-1958), Guerillas, Paramilitärs und Drogenkartellen (Zinecker 2002). Zwar verbesserte sich die Sicherheit des Landes zunehmend während der letzten Legislaturperioden, jedoch bleiben die Sicherung eines nachhaltigen Friedens und die Bekämpfung des Drogenhandels die zentralen Herausforderungen (IQAS 2010).

Bildungssystem und Berufsbildungssystem

Bildung hat für Kolumbianer einen hohen Stellenwert, was sowohl am Anteil privater als auch öffentlicher Ausgaben für Bildung festgemacht werden kann (Schuchard 2015). Während der letzten Jahrzehnte fand eine umfassende Umstrukturierung des Bildungssektors statt (Mora 2015). Dazu gehörten die Ermöglichung eines flächendeckenden Schulbesuchs (bspw. durch institutionelle Reorganisation) und die Verbesserung der Qualität und der Chancengleichheit (z.B. wurden Evaluationsstandards für das gesamte Land eingeführt). Die besseren Zugangsmöglichkeiten zu Bildung zeigten einerseits Erfolge: "[Colombia's] Education has gone through a silent revolution" (OECD Direktor Andreas Schleicher, 29.04.2015), denn die Schulbesuchsrate im Primarbereich konnte von ca. 65% im Jahr 1985 auf ca. 90% in 2010 gesteigert werden. Im Sekundarbereich verdoppelte sich die Zahl (von ca. 30% in 1985 auf 76% in 2010). Andererseits ist es der Bildungspolitik Kolumbiens generell kaum gelungen, einen Beitrag zur Reduzierung der sozialen Ungleichheit zu leisten (Peters 2012). Trotz des ansteigenden Zugangs zu Bildung schlagen sich nur geringe positive Effekte auf dem Arbeitsmarkt nieder: Jugendliche und junge Erwachsene sind überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen (ebd., S. 70). Es besteht Einigkeit darüber, dass sich die Bildung in Kolumbien in einer Dauerkrise befindet (Gentili 2009, Peters 2012, Wehr 2011). Die OECD attestiert Kolumbien "absence of clear pathways and qualifications" (2016, S. 13). So widmet sich der Nationale Entwicklungsplan 2014-2018 (NDP) der Santos-Regierung mehr denn je dem Thema Bildung. "Colombia, the Most Educated" titelt das Kapitel des NDP, das Tertiärbildung, Forschung sowie eine Verknüpfung zwischen Industrie und Hochschulen priorisiert (Pacheco 2017).

Um die seit den 1950er Jahren sinkende Wertschätzung der beruflichen Bildung aufzuhalten, berät das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) seit 2011 den kolumbianischen Nationalen Dienst für Berufsbildung SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje; gegründet 1957), eine staatliche Berufsbildungseinrichtung, bei der Durchführung von Pilotprojekten zur dualen Ausbildung (Mora 2015, BIBB 2018a).

SENA dominiert den Bereich der beruflichen Bildung in Kolumbien: In 2015 gab es 3.334.205 Auszubildende und 1.275.791 Absolventen (SENA 2016, S. 14 und S. 24). Die Zuständigkeit von SENA erstreckt sich von der Erstellung der Programmatik und Strategie bezüglich beruflicher Bildung über die Zulassung und Zertifizierung von Ausbildungsgängen und Betrieben bis hin zur Beratung von Auszubildenden und Unternehmen (Kammann 2012). Im Jahr 2015 wurden 465 verschiedene Berufsbildungsprogramme von SENA angeboten, darunter 285 technisch und 180 technologisch orientierte Programme (SENA 2016). SENA verfügt über 33 regionale Büros, über 116 Ausbildungszentren (centros de formación),

die landesweit verteilt sind, sowie über 18.000 Lehr- und 3.800 Verwaltungskräfte (SENA 2018). Zwar verfügt SENA über ein Monopol in Berufsbildungskontext, allerdings werden dennoch ca. 40% der berufsbildenden Angebote außerhalb von SENA realisiert. Ein Großteil der Jugendlichen ist hierbei noch nicht erfasst (Beschäftigung im informellen Sektor). Das Kooperationsabkommen zwischen BIBB und SENA wurde 2016 für weitere vier Jahre verlängert und beinhaltet als Schwerpunkt unter anderem die Unterstützung beim Aufbau eines rechtlichen Rahmens für die kolumbianische duale Ausbildung (BIBB 2018b). Überdies legt der "SENA-Strategieplan 2015-2018" die Verankerung eines kolumbianischen Modells dualer Ausbildung auf nationaler Ebene mit Unterstützung des BIBB fest. Beteiligte Akteure in der beruflichen Bildung haben in den Gesprächen innerhalb der Sondierungsreise eine gesetzliche Regelung des dualen Systems für Kolumbien angeregt.

Bedarfe und Herausforderungen

Eine der größten Herausforderungen wird von Experten in der Durchlässigkeit und somit in der Abstimmung zwischen Subsystemen und in der Gestaltung von Übergängen innerhalb des Bildungssystems gesehen (z.B. OECD 2016). Hohe Abbruchquoten weisen ebenso auf den Bedarf struktureller Veränderungen innerhalb des (Berufs-)Bildungssystems hin. Hinzu kommt, dass die Qualität der Bildung stark divergiert und insgesamt als unzureichend bezeichnet werden kann, dies erscheint besonders vor dem Hintergrund eines branchenübergreifenden Fachkräftemangels relevant.

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Der kolumbianische Staat interveniert auf drei Ebenen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Schuchard 2015). Zum einen finanziert er unmittelbar öffentliche Bildungseinrichtungen der Sekundar- und Tertiärbildung. Des Weiteren werden Subventionen und Kredite für technische sowie technologische Studiengänge und öffentlich-private Ausbildungsprogramme finanziert. Schließlich obliegt das Monitoring der beruflichen Bildung dem Staat. SENA organisiert Sektorgruppen (runde Tische bzw. mesas redondas), die in den Prozess der Curriculumentwicklung involviert sind. Hier werden Normas de Competencias Laborales (Kompetenzstandards für die Arbeit) entwickelt. Arbeitgeber- sowie Arbeitnehmervertreter sind hier beteiligt. Weiterhin gibt es hinsichtlich der Einbindung der Wirtschaft in die berufliche Aus- und Weiterbildung seit 2013 eine Regelung, die jeden Arbeitgeber verpflichtet, auf den Gesamtbetrag der Gehaltskosten Sozialabgaben (2% der Gehaltskosten; levy; "CREE") an SENA abzuführen (BIBB 2018b, Schuchard 2015). Dennoch ist auf eine geringe Beteiligung seitens der Unternehmen an der dualen Ausbildung hinzuweisen (acht Unternehmen in 2016, SENA 2016).

Kolumbien hat einen äußerst niedrigen gewerkschaftlichen Organisationsgrad aufzuweisen und so spielen Gewerkschaften auch im Zusammenhang mit beruflicher Bildung keine Rolle (Bottländer 2013).

Lernen im Arbeitsprozess

In Kolumbien existieren verschiedene Berufsbildungsmodalitäten, sodass diese Lernkonzepte differenziert betrachtet werden sollten.

Die Techniker- und Technologen-Programme sowie alle Programme bei SENA sehen eine (betriebliche) Praxisphase vor, in denen in authentischen Kontexten Kompetenzen für die Arbeitswelt erworben werden sollen. Die Dauer hängt vom spezifischen Beruf und Programm ab. Bei einem zweijährigen Technologenprogramm ist in der Regel ein Praxisanteil von sechs Monaten vorgesehen. Auch bei einem einjährigen Technikerprogramm kann der praktische Anteil bis zu sechs Monate betragen. Die Qualität der Praxisphasen hängt entscheidend von den Akteuren der Bildungsinstitutionen ab.

Die traditionelle Ausbildung bei SENA setzt sich aus einer theoretischen und einer praktischen Komponente zusammen. Traditionell finden die Praxisphasen in den SENA-Bildungseinrichtungen statt, die von den SENA-Ausbildern selbst durchgeführt werden. SENA bzw. die Ausbilder haben die Aufgabe, den direkten Kontakt mit den Betrieben zu pflegen und den sinnvollen Einsatz der Auszubildenden zu organisieren. Eine spezifische Betreuung von betrieblichem Lernen findet kaum oder nur in größeren Unternehmen statt.

Es besteht ein Bedarf in der systematischen Organisation, Planung und Bewertung des betrieblichen Lernens.

Akzeptanz von nationalen Standards

Trotz einer generell hohen Standardisierung Kolumbiens soll angemerkt werden, dass die von SENA ausgestellten Zertifikate (título de bachiller) ein Eigenuniversum darstellen (BIBB 2018c). Die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt wird grundsätzlich als gut bewertet, doch werden die Abschlüsse, insbesondere im tertiären Bildungssektor, nicht allgemein akzeptiert. Im Moment entwickelt SENA darum exemplarisch einen Nationalen Qualifikationsrahmen (Pacheco 2017). Damit ist die Hoffnung verbunden, eine bessere Transparenz zu schaffen und vor allem die Durchlässigkeit im System zu erhöhen.

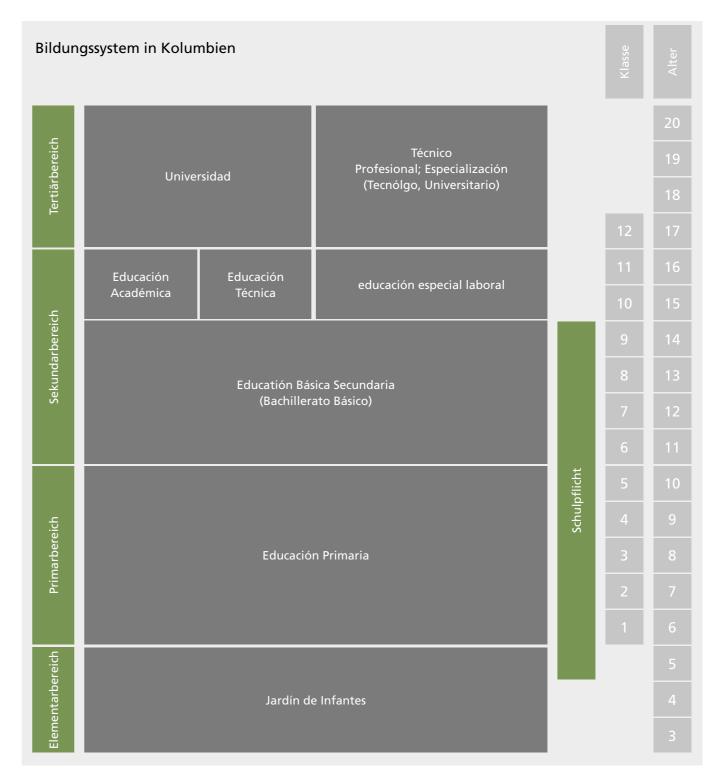
Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Wie auch in anderen Systemen der Region ist in Kolumbien zwischen Lehrern oder Dozenten in den staatlichen Schulen oder höheren Bildungseinrichtungen, und Ausbildern bei SE-NA zu unterscheiden, deren formale Qualifikationen verschieden sind. Während in den ersten Schularten und in der höheren Bildung normale Qualifikationsanforderungen (in der Regel akademische Abschlüsse) bestehen, hat der überwiegende Anteil der Lehrer oder Ausbilder bei SENA keinen Hochschulabschluss. SENA bereitet seine Ausbilder, oft Fachexperten oder eigene Absolventen, selbst auf die Ausbildertätigkeit vor. Hierzu existiert eine eigene Einrichtung (Escuela Nacional de Instructores), in der auch verschiedene Fortbildungen angeboten werden. Es wird angestrebt, ein standardisiertes Fortbildungsprogramm für SE-NA-Ausbilder einzuführen, das berufspädagogische und fachdidaktische Themen fokussiert. Im Hinblick auf die Bemühung, ein duales Modell einzuführen, ergibt sich ein zusätzlicher Bedarf für das betriebliche Bildungspersonal. Ein duales Modell benötigt eine systematische betriebliche Ausbildung und somit betriebliche Ausbilder. Die Ausbildung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals wurden von den Gesprächspartnern als wichtige Handlungsfelder genannt.

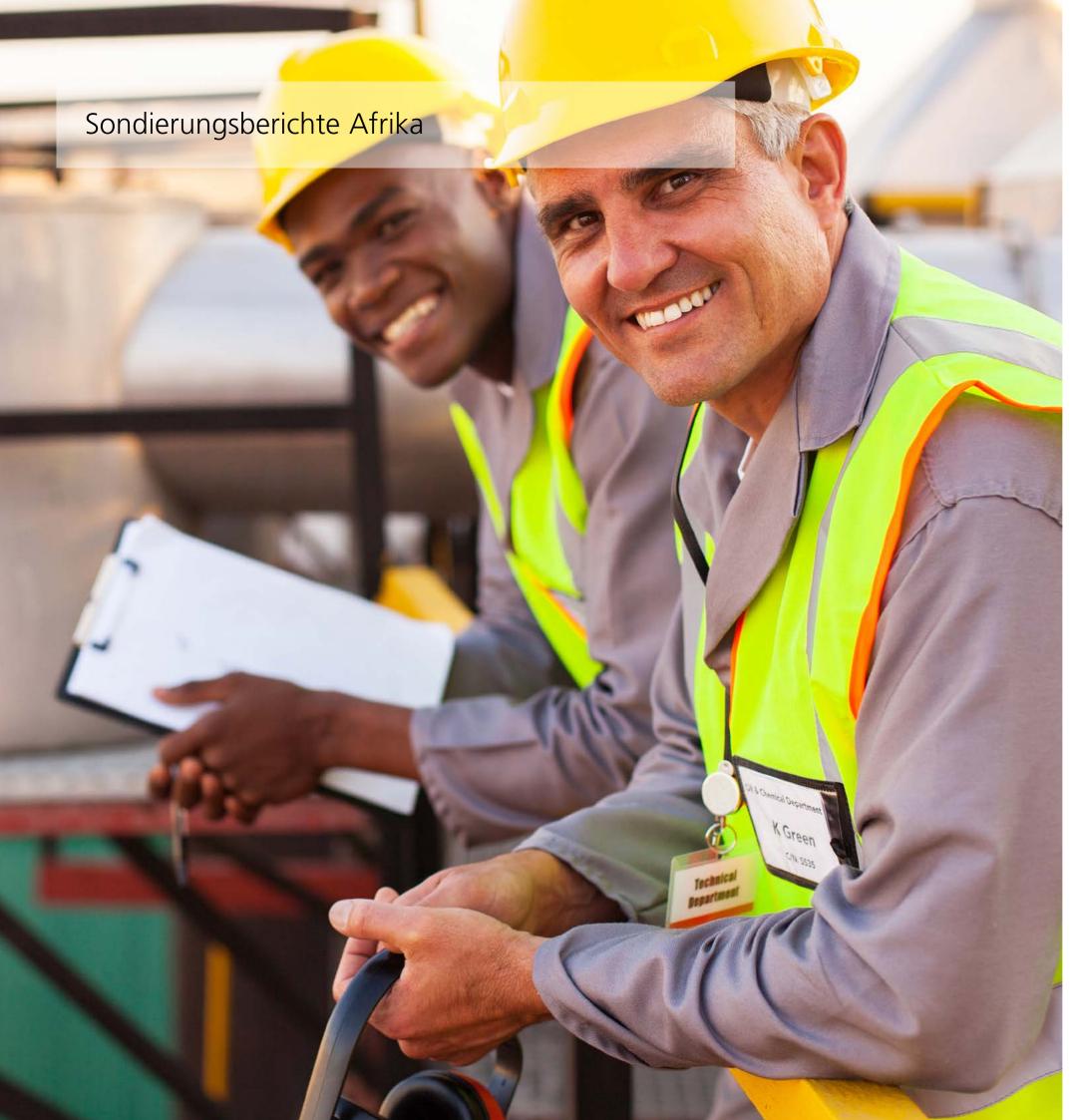
Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Die Berufsbildungsforschung an Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist in Kolumbien wenig entwickelt. In der Modalität "berufliche Bildung für die Arbeit" hingegen kann von einer etablierten Forschungsorganisation gesprochen werden. SENA gründete 2012 ein eigenes Forschungszentrum. Das SENNOVA (Sistema Nacional de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación) ist ein Zentrum zur Förderung, Sichtbarmachung und Verbreitung von Forschung bzw. Erkenntnisgewinnung in der beruflichen Bildung, für angewandte Forschung, technologische Entwicklung und Innovation in SENA. In der Vergleichs- und Transferforschung könnten mit SENNOVA verschiedene Dimensionen und Merkmale von Berufsbildungssystemen untersucht und international verglichen werden.

Im Zusammenhang der Forschung ist zudem die Beobachtungsstelle des SENA für Arbeit und Beschäftigung (Observatorio Laboral y Ocupacional) zu nennen. Dort werden Trendanalysen und Prognosen zur Beschäftigung und Qualifikationsentwicklung durchgeführt. Es werden Daten zu Arbeitsmarkt, Stellenvermittlung, nationaler und regionaler Entwicklung von Berufen, Berufsorientierung usw. erhoben. Hier bieten sich Kooperationen oder Forschungsprojekte zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung an.



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mora 2015, S. 172



Sondierungsbericht zu Botswana

Janis Vossiek Stand: Februar 2018

Zentrale Themen

Politische und wirtschaftliche Situation

Im Vergleich zu anderen Ländern der Region gilt Botswana seit seiner Unabhängigkeit im Jahr 1966 als Musterbeispiel für gelungene Demokratisierung und politische Stabilität. Zudem blieb das Land zu Zeiten des Status als britisches Protektorat als einziger Staat der südwestafrikanischen Region von der Apartheit verschont: Konflikte zwischen Bürgern verschiedener Ethnien und Hautfarben waren infolge dessen geringer ausgeprägt als beispielsweise in Südafrika oder Namibia. Seit der Unabhängigkeit stellt die Botswana Democratic Party (BDP) die Regierung und Mehrheit am alle fünf Jahre gewählten Parlament. Zudem ist die Korruption im Vergleich zu regionalen Vergleichsfällen gering ausgeprägt und zählt zu den niedrigsten in Afrika (Transparency International 2017). Diese politischen Kontextfaktoren machen Botswana zu einem relativ sicheren Land für ausländische Investoren. Nach der Unabhängigkeit ist Botswanas Wirtschaft rasant gewachsen: Zum Zeitpunkt der

Unabhängigkeit war es noch der Gruppe der weltweit ärmsten Länder zuzurechnen, wies seitdem jedoch ein überdurchschnittlich hohes Wirtschaftswachstum auf und entwickelte sich zu einem Land auf mittlerem Einkommensniveau. Die wirtschaftliche Entwicklung fußte zunächst auf dem Export von Rohdiamanten, deren Vorkommen bereits kurz nach der Unabhängigkeit entdeckt worden waren. Im weiteren Verlauf kam der ökologische, nachhaltige und hochpreisige Tourismus vor allem im Bereich vieler Nationalparks und Tierreservate hinzu. Botswana war 2008 zunächst stark von der weltweiten Rezession betroffen, weist aber mittlerweile wieder überdurchschnittliche Wachstumsguoten auf.

Herausforderungen der wirtschaftlichen Entwicklung

Ungeachtet der Entwicklung hin zu einem Land der mittleren Einkommensgruppe steht die Wirtschaft Botswanas vor großen sozio-ökonomischen Herausforderungen. Aus wirtschaftlich-struktureller Sicht ist hier zunächst eine Verbreiterung der wirtschaftlichen Basis zu nennen, um die Abhängigkeit der nationalen Wirtschaft vom Minen- und Tourismussektor abzumildern. Der Entwicklungsplan des Human Resource Development Council (HRDC) fokussiert dabei auf 12 Sektoren, unter anderem auf die Bereiche ICT und produzierendes Gewerbe. Die Planung für die sektorale Entwicklung soll dabei in enger Abstimmung mit Sector Human Resource Development Committees (SHRDCs) erfolgen, die von staatlichen Repräsentanten, Firmen, Arbeitnehmern, Lehrkräften und Akteuren der Zivilgesellschaft gebildet werden (HRDC k.A.).

Eng verknüpft mit der Frage der wirtschaftlichen Weiterentwicklung ist der Ausbau und die Diversifizierung des Berufsbildungssystems, dessen Inhalte und Angebote für die Entwicklung moderner Dienstleistungs- und Produktionsstrukturen nicht adäquat sind: Trotz eines hohen Wirtschaftswachstums ist Arbeitslosigkeit, insbesondere bei Jugendlichen, ein großes Problem. Von der Industrieseite wird im Hinblick auf junge Berufsbildungsabsolventen häufig bemängelt, dass deren Qualifikationen und berufsfachliche Kenntnisse unzureichend auf betriebliche Bedarfe ausgerichtet sind. Ein weiteres Problem ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil von HIV-Infizierten, der eine große Belastung für den Gesundheitssektor darstellt und auch den langfristigen Aufbau von Humankapital erschwert, da der gesundheitsbedingte Ausfall von Lernenden und Arbeitnehmern Lern- und Arbeitsprozesse maßgeblich verzögern kann .

Struktur des Berufsbildungssystems

Das Bildungssystem in Botswana hat seit 2013 einen neuen nationalen Qualifikationsrahmen (National Credit and Qualifications Framework NCQF), in dem der höchste Berufsabschluss auf Level sechs angesiedelt ist. Die Berufsausbildung in Botswana wird von schulischer, allgemeinpraktischer Ausbildung dominiert, und duale Strukturen sind nur unterdurchschnittlich entwickelt. Es gibt "klassische" apprenticeships, die neben schulischen auch betriebliche Anteile umfassen und unter dem ministeriellen Mandat des Ministry of Employment, Labour Productivity and Skills Development (MELSD) von 36 Berufsfachschulen (Brigades) sowie vier

Vocational Education Colleges (VECs) angeboten und mit einem National Craft Certificate (NCC) abgeschlossen werden. Allerdings ist das Engagement von Betrieben in diesen Programmen zurückhaltend und es gibt ein Unterangebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen. Dies gilt, obwohl es eine Ausbildungsumlage gibt, die über den Human Resource Development Fund (HRDF) wieder an aus- und weiterbildende Firmen ausgeschüttet wird. Die Ausbildungsqualität wird von Gesprächspartnern als nicht zeitgemäß und nicht den aktuellen Fertigkeitserfordernissen angemessen bewertet. So wird nach wie vor vielen zukünftigen Fachkräften eine als "höherwertig" angesehene Ausbildung im Ausland – etwa Südafrika oder den Vereinigten Staaten – finanziert. Neben praktischen Anteilen in der allgemeinen Schulbildung, die momentan beim Ministry of Basic Education (MoBE) weiterentwickelt werden, gibt es noch vier dem Ministry of Tertiary Education, Research, Science and Technology (MoTE) unterstehende VECs, die Berufsausbildungen und Abschlüsse auf einem fachlich höheren Niveau (Diploma und Degree) anbieten sollen – diese Abschlüsse sind momentan noch in Entwicklung, könnten aber ein höherqualitatives (Aus-) Bildungsangebot darstellen und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der beruflichen Bildung bieten.

Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass die Berufsbildung mit dem Imageproblem eines niedrigen Prestiges zu kämpfen hat, da die universitäre Ausbildung die präferierte Bildungsoption für Schüler und Eltern darstellt. Der Fokus auf universitäre Bildung spiegelt sich auch darin wieder, dass für die Finanzierung tertiärer Bildungsangebote mehr staatliche Mittel bereitgestellt werden, Lehrer dort mehr verdienen und Lernende dort mit höheren Zuschüssen gefördert werden als an Brigades oder Technical Colleges.

Dynamiken im Berufsbildungssystem und Berufsbildungsreformen

Momentan befindet sich das Berufsbildungssystem sowohl institutionell als auch inhaltlich in einer wichtigen Umbruchsphase. Eine Reihe von Reformen sind in den letzten fünf Jahren erfolgt, auch vor dem Hintergrund, dass berufliche Bildung innerhalb der Regierungspolitik in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist (Morris 2015). Als erste wichtige Reformen sind die Schaffungen des Human Resource Development Council (HRDC) und der Botswana Qualifications Authority (BQA) im Jahr 2013 zu nennen. Während der erstere vor allem für die Verwaltung der Ausbildungsumlage und die strategische Beratung für die Entwicklung von Bildungsangeboten und Bedarfsanalysen zuständig ist, hat die BQA die Aufgabe, Bildungsträger und -angebote zu zertifizieren und letztere im nationalen Qualifikationsrahmen zu verorten. In 2016 erfolgte darüber hinaus eine Neuausrichtung der ministeriellen Zuständigkeiten für die Bildungspolitik, so dass die Aufgaben der Bildungspolitik nun von drei Ministerien wahrgenommen werden: MoBE - primar- und sekundarschulische Ausbildung, MELSD - sekundare und postsekundare berufsschulische Ausbildung, sowie MoTE - höhere Berufsausbildung und Universitäten.

Die Reformen haben für einige nicht intendierte Effekte gesorgt. So ist ein Großteil der älteren NCC Kurse noch nicht bei der BQA akkreditiert und die VECs und Brigades können in diesen Kursen momentan keine neuen Schüler aufnehmen. Zum anderen ist bisher noch ungeklärt, wer im Rahmen der institutionellen Neuausrichtung für die Entwicklung neuer Curricula zuständig sein wird, und auf welche Art und Weise die Sozialpartner, Berufsschullehrer und Fachpraktiker eingebunden werden sollen. Des Weiteren ist bisher noch nicht entschieden, ob es für einzelne Berufsausbildungen einen verbindlichen nationalen Standard geben wird, oder ob ein Ausbildungsmarkt zugelassen wird, auf dem private und öffentliche Anbieter unterschiedliche Programme für einen Berufsabschluss vorhalten dürfen, was die Gefahr fragmentierter Ausbildungsstandards implizieren könnte.

Bedarfe und Herausforderungen

Alle staatlichen und privaten, neuen und bestehenden Ausbildungsprogramme sind derzeit bei der neu geschaffenen BQA zu registrieren, allerdings fehlen die notwendigen Curricula für eine solche Registrierung. Da auch Institutionen fehlen, um diese Curricula zu entwickeln, befindet sich das Berufsbildungssystem derzeit in einem Stillstand. Neueinschreibungen sind nicht möglich. Obwohl es in der jüngeren Zeit viele Reformen auf der Ebene von Politiken (policies) gab, ist bisher noch nicht abzusehen, ob diese policy-Reformen auch zu institutionellen Wandel führen, so dass die neugeschaffenen Regulierungen auch Wirksamkeit für die Veränderungen des Berufsbildungssystems entfalten (vgl. Vossiek 2017).

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Die Verzahnung zwischen dem staatlichen Ausbildungssystem und einzelnen Betrieben sowie deren Verbänden ist ausbaufähig. So gibt es abgesehen von einigen Pilotprojekten – etwa einem Projekt zur dualen Ausbildung im Minensektor in Kooperation und gemeinsamer Finanzierung von GIZ und der Botswana Chamber of Mines – sehr wenig Beispiele für lernortübergreifende Kooperationen. Eine stärkere Rolle soll in Zukunft den parastaatlichen sogenannten Sector Skills Committees zukommen, die für die sektorale Bedarfsanalyse im Hinblick auf zukünftig benötigte Fachkräfte zuständig sind. Die Zusammenarbeit zwischen Firmen, Sozialpartnern und dem Staat könnte möglicherweise gestärkt werden, sofern ein Teil der Ausbildungsumlage für priorisierte Ausildungsbereiche und die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildungsinfrastruktur reserviert wird und die Sozialpartner bei der Verteilung mitentscheiden können.

Lernen im Arbeitsprozess

Eine große Herausforderung für die Entwicklung des botswanischen Berufsbildungssystems ist die Stärkung der praktischen Anteile an der Berufsausbildung, sowohl was die Bereitstellung von Fachpraktikern als Lehrkräfte (siehe unten: Qualifiziertes Berufsbildungspersonal) als auch die Ausgestaltung der überwiegend schulisch/staatlich getragenen Ausbildungsprogramme anbelangt. So bieten die VECs und Brigades zwar auch fachpraktische Komponenten an; deren Anteile an der Gesamtausbildung sind jedoch gering und die Ausstattung veraltet, so dass praktische Vertiefungen zur Ausbildung auf dem aktuellen Industriestandard nur schwer zu leisten sind. Zudem mangelt es für die betrieblichen Phasen der Ausbildung oder Betriebspraktika sowohl an spezifizierten Lehrplänen als auch an qualifiziertem, betrieblichem Ausbildungspersonal.

Akzeptanz von nationalen Standards

Obwohl Botswana einen nationalen Qualifikationsrahmen besitzt und mit der BQA und dem HRDC strategische Institutionen zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung geschaffen worden sind, ist im Zuge der momentanen Reformen noch unklar, inwiefern einzelne Berufsabschlüsse sich an einem spezifischen, verbindlichen Standard orientieren werden, oder ob es zu einer Dopplung von Qualifikationen durch unterschiedliche Ausbildungsanbieter kommen wird, wie sie in den "markt- und assessment-basierten" Systemen angelsächsischer Länder und Südafrikas zu finden sind. Hier könnte eine strategische Beratung der Sector Human Resource Development Committees (SHRDCs) und von Berufsbildungseinrichtungen durch deutsche Berufsbildungsanbieter in Beispielberufen erfolgen und Curriculums- und Standardentwicklung aus einer Hand liefern.

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

In Botswana Fachpraktiker für die Berufsausbildung zu gewinnen, ist ein schwieriges Unterfangen, da Lehrtätigkeiten in der Regel schlechter vergütet sind als produktive Tätigkeiten oder Lehrtätigkeiten an einer universitären Einrichtung. Gleichzeitig wird der Bedarf an qualifiziertem Ausbildungspersonal häufig als eine Notwendigkeit zur Weiterentwicklung der Berufsbildung genannt: Demnach bedürfe es Ausbildungspersonal, das eine eigene Berufsausbildung durchlaufen oder eine Industriekarriere vorzuweisen hat, gerade um die fachpraktische Komponente beruflicher Ausbildungsgänge zu stärken. Innovative Weiterbildungsangebote, die möglicherweise auch den Zugang zu höheren Berufsabschlüssen ermöglichen könnten sowie von der Industrie mitentwickelt und anerkannt sein sollten, sind ein möglicher Ansatzpunkt für die Gewinnung von Fachpraktikern für Lehrtätigkeiten oder den Ausbau des fachpraktischen Wissens von Berufsschullehrern.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Es gibt in Botswana keine genuine Berufsbildungsforschung und Berufs-/Wirtschaftspädagogik. Zudem wenden sich auch Nachbardisziplinen wie etwa die allgemeine Pädagogik oder die Sozialwissenschaften dem Thema höchstens randständig zu. Die fehlenden Kapazitäten im Bereich der Berufsbildungsforschung wirken auch direkt auf das Berufsbildungssystem zurück, da es keine von staatlichen und privatwirtschaftlichen Akteuren unabhängigen Expertisen zu Reformbedarfen von Ausbildungsstrukturen und -inhalten gibt. Ein Beispiel dafür ist, dass die Datenbasis für die Bedarfsermittlung zum Ausbau beruflicher Fertigkeiten durch die SHRDCs von der BQA als unzureichend beschrieben wird. Aufgrund der demokratischen Stabilität des Landes und dem hohen politischen Interesse an der Weiterentwicklung der Be-

rufsausbildung ist der Kooperationsaufbau zwischen internationalen und botswanischen Forschungseinrichtungen bzw. Forschern ein möglicher Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung der genuinen Berufsbildungsforschung in Botswana.

Bildun	gssystem in Botswana				
	General and Higher Education Technical and Vocational Education				
Tertiärbereich	University	Post-secondary Vocational Education Technical Brigades/ Colleges/Vocational Apprenticeship Education Colleges (National Craft Certificate)		Klasse	18+
reich	Senior Secondary School		12	17	
Sekundarbereich	Junior Seco		10 9 8	15 14 13	
Primarbereich	Primar	Schulpflicht	7 6 5 4 3 2	12 11 10 9 8 7	
Elementarbereich	Pre-p	rimary	_		5

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an UNESCO Institute for Statistics (2010/2011). In: Morris (2015), S.30.



Sondierungsbericht zu Namibia

Michael Gessler, Christoph Heil und Larissa Freund Stand: Februar 2018

Zentrale Themen

Landeskontext

Das Bruttonationaleinkommen (BIP) pro Kopf (BNE) betrug 2015 in Namibia 9.770 US\$. Der Export von Uran und Diamanten erhöht das BIP pro Kopf. Im Landeskontext ist dieser Wirtschaftszweig jedoch ungeeignet, um Wertschöpfungsketten aufzubauen und qualitativ hochwertige Arbeitsplätze zu schaffen. In der Landwirtschaft ist die klimatische Entwicklung in der Region spürbar. Dürren, wie sie in den letzten Jahren zu verzeichnen waren, rauben der Landwirtschaft den Charakter der beschäftigungswirksamen Leitfunktion. Zusätzlich ist in den letzten Jahren aufgrund von Überfischung und Fangverboten auch der Fischereiwirtschaftssektor des Landes geschrumpft. Die Abhängigkeit vom Wirtschaftszweig Tourismus wächst. Industrielle Fertigung existiert kaum. Über 90% der Maschinen und Anlagen werden importiert. Entsprechender Bedarf wird aus bzw. über Südafrika gedeckt. Die traditionelle wirtschaftliche Abhängigkeit von Südafrika im Hinblick auf Importe von höherwertigen und auch vielen landwirtschaftlichen Gütern bedeutet eine große Herausforderung für das Land. Hierzu zählt auch die fehlende Finanzhoheit des namibischen Dollars; er ist an den Rand gebunden. Der seit 2016 sich fortsetzende wirtschaftliche Abschwung in Namibia ist im Zusammenhang mit der Entwicklung in Südafrika zu sehen. Im Norden des Landes zur angolanisch/sambischen Grenze besteht insbesondere eine traditionelle, informelle Wirtschaftsstruktur ohne Möglichkeiten für ein formales Beschäftigungsverhältnis.

Berufliche Bildung

Zuständig für die berufliche Bildung ist das Ministry of Higher Education, Training and Innovation (MHETI). Das MHETI beaufsichtigt die Hochschulbildung und den Bereich der beruflichen Bildung. Im Ministerium ist neben dem Staatssekretär ein Direktorat für die berufliche Bildung verantwortlich. Das Direktorat hat die Aufgabe, Richtlinien für die Berufsbildung zu entwickeln. Unter dem Ministerium ist eine Reihe von Unterbehörden (State Owned Enterprises - SOE) angeordnet, von denen sich einige teilweise oder ausschließlich mit der beruflichen Bildung beschäftigen. Zu den Institutionen mit Berufsbildungsbezug gehören:

- Namibische Ausbildungsbehörde (Namibia Training Authority NTA);
- Namibische Qualifikationsbehörde (Namibia Qualifications Authority NQA);
- Studentenhilfsfond (Namibia Students Financial Assistant Fund NSFAF);
- Höherer Bildungsrat (Higher Education Council HEC);
- Nationaler Bildungsrat (National Commission NC).

Das MHETI steuert diese nationalen Behörden. Der Aufbau und Betrieb des CBET-Ansatzes wurden insbesondere von zwei SOE umgesetzt: NTA und NQA. Die gesetzlichen Verpflichtungen der NTA, gegründet in 2008 auf Basis des Vocational Education and Training Act (VETA 2008), umfassen u.a. folgende Aufgaben:

- Einen strategischen Plan zur beruflichen Bildung in Namibia zu entwickeln und umzusetzen;
- Unternehmen, Gewerkschaften, Ausbildungsanbieter und andere relevante Akteure am Aufbau des Berufsbildungssystems zu beteiligen;
- Entwicklung von Berufsstandards, Lehrplanstandards und Qualifikationen;
- Akkreditierung von Ausbildungsanbietern und -programmen;
- Registrierung von Prüfern, die Durchführung von Bewertungen, einschließlich der Anerkennung von früherem Lernen und Qualitätsaudits;
- die Bereitstellung von finanzieller und technischer Unterstützung für Arbeitgeber, Berufsbildungsanbieter, Arbeitnehmer, Lernende und andere Personen oder Einrichtungen;
- die Finanzierung von Programmen und Projekten im Bereich der beruflichen Bildung;
- die Durchführung von Forschung und Untersuchungen, um die Berufsbildung zu fördern; Verwaltung des Levy (siehe unten: Lernen im Arbeitsprozess).

Zu den Beschäftigten der NTA zählen die Mitarbeiter im Head Office (in Windhoek) sowie die Beschäftigten der Vocational Training Centers (VTC). Im Head Office sind derzeit 30 Personen beschäftigt.

Die NQA entstand nach einer ILO Konferenz in Südamerika im Jahr 1996 und ist legitimiert durch den Namibia Qualification Authority Act, ebenfalls aus dem Jahr 1996 (NQAA 1996). Die gesetzlichen Aufgaben der NQA sind:

- Einrichtung und Verwaltung eines nationalen Qualifikationsrahmens (umgesetzt in 2006):
- Festlegung beruflicher Standards für jeden Beruf, jeden Arbeitsplatz, jede Stelle oder Position in jeder Laufbahnstruktur:
- Festlegung der Lehrplanstandards, die zur Erreichung der beruflichen Standards für einen bestimmten Beruf, einen bestimmten Arbeitsplatz, eine bestimmte Stelle oder Position in einer Laufbahnstruktur erforderlich sind;
- Etablierung von Einrichtungen für die Sammlung und Verbreitung von Informationen im Zusammenhang mit Qualifikationen.

Die NQA hat zur Zeit ca. 50 Beschäftigte. Die zentrale Aufgabe der Prüfung von Programmen und Qualifikationen wird oftmals von externen Consultants übernommen. Etwa 20% des Gesamthaushalts der Behörde werden nach Auskunft der NQA hierfür aufgewendet. Die UNESCO stellt in einem Reviewbericht von 2016 fest, dass die Aufgaben der NQA und NTA nicht klar voneinander abgegrenzt sind und sich überschneiden: "Existing governance and financing arrangements, involving MHETI, the Namibia Training Authority (NTA), the Namibia Qualifications Authority (NQA), the National Training Fund (NTF) and the National Students Financial Assistance Fund (NSFAF) are complex, with five key features: non-separation of key functions, duplication and overlaps of mandates, difference between an institution's legal mandate and actual responsibilities, lack of capacities and actions regarding the evaluation of impact of VET, and lack of autonomy of VET institutions. Meanwhile the involvement of the private sector in the VET system appears insufficient, in terms of governance, contribution to curriculum development and contribution to delivery." (UNESCO 2016, S. 13)

Die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) führte in Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgemeinschaft von Consultingunternehmen (INTEGRATION, Scottish Agricultural Center, MANSTRAT Agricultural Intelligence Solutions) von 2012 bis 2017 ein Programm zur Entwicklung von Rahmenbedingungen aus (u.a. Entwicklung von Berufsbildern und Curricula), um das Berufsbildungssystem und die berufliche Ausbildung zu verbessern. Das Programm wurde von 2018 bis 2020 verlängert (ProVET II). Zielsetzung von ProVET II ist insbesondere die Qualifizierung von Lehrkräften.

Bedarfe und Herausforderungen

Nach der Unabhängigkeit in 1990 wurde in Namibia damit begonnen, eine für alle zugängliche allgemeine und berufliche Bildung aufzubauen. Die Bildungsungleichheit ist geringer als die Einkommensungleichheit. Beschäftigungsrelevant wird diese positive Entwicklung aufgrund der oben beschriebenen Wirtschaftssituation jedoch nicht. In der beruflichen Bildung dominiert der aus Südafrika/Australien/Großbritannien importierte Ansatz Competency Based Education and Training (CBET). Die Ausbildung ist schulbasiert, jedoch fehlt die Ausrüstung sowie qualifiziertes Personal, um berufspraktische Fertigkeiten zu vermitteln. Die Vermittlung von Teilqualifikationen, die dem CBET-Ansatz eigen ist, verschärft die Problematik mit dem Ergebnis, dass die berufliche Ausbildung wenig geeignet ist, die Anforderungen des Arbeitsmarkts zu erfüllen.

Derzeit bestehen Ansätze insbesondere seitens des Arbeitgeberverbandes und der GIZ, duale Ausbildungsstrukturen aufzubauen. Im Aufbau befindet sich auch eine universitäre Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (VTC) an der Namibia University of Science and Technology (NUST)¹⁹. Bislang absolvieren angehende VTC-Lehrkräfte in der Regel nur einen Online-Kurs in Pädagogik als Zertifikatsstudiengang. Formal hat Namibia die im CBET-Ansatz üblichen Institutionen (National Training Authority NTA, National Qualification Authority NOA) und Instrumente (Namibian Qualifications Framework, Sector Skills Plan)

geschaffen. Die berufliche Bildung erfährt einerseits politische Unterstützung und hat Priorität. Der aktuelle nationale Entwicklungsplan NDP5 hebt die Bedeutung der beruflichen Bildung hervor: "Vocational Education and Training (VET) is critical for expanding manufacturing and value addition." (Republic of Namibia 2017, S. 9)

Im Zuge der notwendigen Finanzkonsolidierung wurde das Budget in 2018 andererseits erheblich gekürzt. Institutionen der beruflichen Weiterbildung existieren nicht. Entsprechende Schulungen übernehmen in der Regel Trainingsanbieter aus Südafrika oder Consultants.

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Die formale Wirtschaft betreibt in der Regel betriebseigene Ausbildungen abseits vom staatlich-schulischen Berufsbildungssystem, was insgesamt das staatliche Berufsbildungssystem erheblich schwächt. Die Namibian Employers' Federation ist derzeit bemüht, für ihre Mitgliedsunternehmen eine eigenständige duale Ausbildung aufzubauen. Die Gewerkschaften wiederum unterhalten enge Beziehungen zur Regierungspartei, engagieren sich jedoch wenig im System der beruflichen Bildung. Die NTA wird durch ein Board geführt, das durch den zuständigen Minister (MHETI) berufen wird. Die gesetzliche Regulierung zur Besetzung des Gremiums schreibt die Beteiligung des Staates (drei Personen), der Unternehmen (fünf Personen), der Gewerkschaften (drei Personen) sowie der NOA (eine Person) vor. Der Minister bestimmt Vorsitzenden und Stellvertreter. Trotz dieser Struktur besteht eine Teilung der Berufsausbildung: Die staatlich-schulische und die privat-betriebliche Berufsausbildung führen eine weitgehende Parallelexistenz. Erschwert wird die Zusammenarbeit zudem durch die ethnisch-kulturelle Teilung der Wirtschaft in einen formalen und einen informellen Sektor. Wenn in Namibia von "der Industrie" gesprochen wird, ist in der Regel unklar, was und wer genau gemeint wird. Häufig übernehmen privatwirtschaftliche Consultants die Rolle "der Industrie".

Lernen im Arbeitsprozess

Die Namibische Wirtschaft hat als ursprünglicher Teil der Südafrikanischen Union ein durchaus praktisch orientiertes Berufsbildungsverständnis aus dieser Zeit bewahrt. Es gibt unter den großen Firmen eine sehr ausgeprägte Motivation, die Berufsbildung über praxisgebundene Modelle von Apprenticeships durchzuführen und den eigenen Nachwuchs auszubilden.

Durch eine am 1. April 2014 eingeführte gesetzlich geregelte Ausbildungsabgabe (Levy²º) sollen die Unternehmen dazu angehalten werden, ihre Aus- und Fortbildungsaktivitäten zu intensivieren. Gleichzeitig sollen nach den Regeln des Fonds besondere staatliche Ausbildungsaufgaben finanziert werden (insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Budgetkürzungen im Bildungsresort). Jeder Arbeitgeber mit einer jährlichen Lohnsumme von mindestens N\$ 1.000.000 (ca. 60.000 Euro) muss eine Berufsbildungsabgabe in Höhe von 1% der Lohnsumme an den Namibischen Trainingsfond (NTF) abführen. Über die Effekte des Levy gibt es bislang keine Untersuchung.

Die zunehmend in das öffentliche Bewusstsein tretende Problematik der fehlenden Praxiserfahrung und der mangelhaften Ausbildung an den öffentlichen und teilweise auch privaten Einrichtungen haben die NTA 2017 dazu veranlasst, ein neues Modell für Apprenticeships zu entwickeln. In vielen Details ist dieses Modell aus früher vorhandenen Strukturen hergeleitet. Bemerkenswert ist die Festlegung innerhalb des sogenannten Work Integrated Learning (WIL),²¹ dass kein Schüler abschließend in einer Qualifikation beurteilt werden kann, wenn er nicht entsprechende Praxisanteile nachweisen kann. Die Realisierung wird jedoch schwierig, da die Zahl der verfügbaren Praxisarbeitsplätze nicht ausreicht und die CBET-Curricula auf diesen Ansatz nicht ausgerichtet sind. Die Regelung umzusetzen, wird vor dem Hintergrund der angestrebten Verdopplung der Zahl der Teilnehmer im System der beruflichen Bildung (NDP5) besonders schwierig. Einzelne betriebliche Initiativen bestehen bereits (z.B. CATS, eine durch die AHK Johannesburg im Logistiksektor in 2005 initiierte dual-kaufmännische Ausbildung). Über den Stand des Informal Apprenticeship ist nichts bekannt. Aufgrund der hohen Bedeutung des informellen Sektors wären Initiativen in diesem Bereich besonders wichtig.

^{19 2019} soll der erste Durchgang des "Diploma in Technical and Vocational Education and Training: Trainer" (Level 6) starten. Für 2020/2021 ist der Start des Bachelor-Studiengangs (Level 7) geplant.

²⁰ Weitere Informationen zum Levy: http://www.nta.com.na/?page_id=897 (Letzter Zugriff: 31.08.2018)

²¹ Der Begriff "Work Integrated Learning = Arbeitsplatz integriertes Lernen" (als Regelwerk der NTA derzeit ein Entwurf) umfasst alle Formen der Praxiserfahrung für Lernende im TVET System.

Akzeptanz von nationalen Standards

Die staatlichen Standards werden in der Berufsausbildung in den staatlichen VTC umgesetzt. Auch wenn diese Standards kritisiert werden (fehlende Übereinstimmung mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts), werden sie doch umgesetzt. Die Probleme sind nicht die Akzeptanz, sondern die Qualität der Standards (Curricula, Prüfungsstandards). Ausbildungspläne aus Deutschland (Dual VET Standards von GOVET) wurden in Einzelfällen (Kfz-Mechatroniker/in) zur Entwicklung oder zum Vergleich verwendet. Die Entwicklung der Standards erfolgt in Namibia in der Regel nach der DACUM-Methode²²⁴ unter Beteiligung "der Industrie" und angeleitet von CBET-Consultants bzw. DACUM-Facilitators. Die Ausbildungsstandards orientieren sich nicht an betrieblichen Arbeitsprozessen. Sie bestehen aus einer Summe kleinerer Einheiten (sog. "Units" – der Begriff "Modul" wird zur Beschreibung des Curriculums vor Einführung von CBET verwendet) mit entsprechenden Teilprüfungen (Assessment), welche die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz erschweren.

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Die Bildungsexperten Namibias (u.a. NTA) haben die Bedeutung der Lehrer(fort-)bildung erkannt. Der regulatorische Qualifikationsrahmen (Namibian Qualifications Framework NQF) wirkt allerdings hinderlich beim "Upgrading", da fortgeschrittene Kompetenzen zunächst fachlich vorhanden sein müssen und sodann formal nachzuweisen sind, um diese im System zu verbreiten. Die Fortbildung der Lehrkräfte, die in der Regel nur über Level 3-4 auf der 10er NQF-Skala verfügen und daher nur bis Level 2-3 (= Level 1-2 EQF) unterrichten dürfen, erfolgt häufig über externe Anbieter (zumeist aus Südafrika), ohne jedoch das limitierende Level-Problem zu lösen, da die Trainings in der Regel ohne anerkennungsfähige Zertifizierung enden. Eine Ausnahme bildet eine Fortbildung der Universität Bremen im Kfz-Sektor (2016-2017), welche mit einem Hochschulzertifikat abschloss und von der NQA als formale Höherqualifizierung anerkannt wurde. Eine weitere Möglichkeit wäre die Einbindung der privat-betrieblichen Ausbildungskompetenz vor Ort, was jedoch aufgrund der ethnisch-kulturellen Teilung der Wirtschaft in einen formalen und in einen informellen Sektor schwierig ist und das formale NQF-Levelproblem nicht löst. Der regulatorische NQF erschwert einen inhärenten Entwicklungsprozess. Die Lehr-/Lernmaterialien und Fachbücher (falls vorhanden) sind zumeist veraltet. Unterricht fällt aufgrund der extensiven CBET-Assessments häufig aus und die Ausstattung an den staatlichen Berufsschulen ist wenig geeignet, Fertigkeiten zu vermitteln. Das Problem des qualifizierten Bildungspersonals ist im Kontext zu betrachten und nur in diesem lösbar.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Angesichts der hohen Abhängigkeit des Systems von privatwirtschaftlichen Consultant-Leistungen ist die Entwicklung einer unabhängigen Berufsbildungsforschung dringend erforderlich, Diesen Bedarf hat das zuständige Ministerium erkannt. In den kommenden vier Jahren soll an der NUST eine Fakultät für Berufsbildung geschaffen werden.

Bildungssystem	ı in Namibia			Klasse	Alter
10					23
9 5 Universit	ty of Namibia Namibia Universi	ty of			22
	JNAM) Science and Techn (NUST)				21
و ية		_			20
5					19
3	Level 4-5 werden an o noch nicht angeb	oten 24			
p g g Upper	Vocational Train Centers (Level 1 Secondary und	-3) Berufl. Basisausbildung/		12	18
	ucation akkreditierte pri Programme ²⁵	wate Kurzzeitlehrgänge außerhalb des NQF (COSDEC)		11	17
undar erufsa				10	16
S e B	Lower Secondory Ed	lucation		9	15
				8	14
			9	7	13
	Upper Primary Edu	cation	Schulpflicht ²⁶	6	12
reich			Schulp	5	11
Primarber				4	10
Prir	Lower Primary Edu	ration		3	9
				2	8
				1	7
Elementar- bereich	Pre-Primary Educ				6
Elem	(freiwillig - kostenp	flichtig)			5

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung UNESCO UNEVOC. https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabase_nam_en.pdf (Letzter Zugriff: 12.09.2018).

²² Die DACUM-Methode (Developing A Curricula) wurde in den 1960er Jahren in Kanada entwickelt und ist heute weltweit im Einsatz. Zentrales Ziel von DACUM ist die Erstellung von Aufstellungen (Listen) kleinteiliger beruflicher Verantwortungs- und T\u00e4tigkeitsbereiche (duties und tasks) als Basis f\u00fcr die Entwicklung berufsbildender Curricula.

²³ Nicht alle Schülerinnen und Schüler, die die höhere Sekundarstufe mit Erfolg abschließen, erhalten auch einen Studienplatz an der Universität. Die Nachfrage übersteigt das Angebot. Die Universitäten haben deshalb ein Selektionssystem eingeführt, nach dem die Mindestanforderung für einen Studienplatz der Abschluss der zwölften Klasse ist. Zusätzlich sind 25 Leistungspunkte in insgesamt fünf Fächern nachzuweisen. Eine Hürde, die viele nicht schaffen. Die Universitäten bieten Kurse an, die, insofern erfolgreich bestanden, zusätzliche Punkte generieren, und nach einer gewissen Wartezeit gelingt dann teilweise doch der Einstieg in ein Studium. Dieser Modus beeinflusst wiederum die Arbeit an den Berufsschulen. Der Wechsel in ein Studium ist neben der finanziellen Problematik ein häufiger Grund, warum eine Berufsausbildung abgebrochen wird.

²⁴ Ein Zugang zu den Universitäten ist nicht möglich.

²⁵ Eine Übersicht aller akkreditierten Institutionen und Programme (inkl. der staatlichen VTC) findet sich in nachfolgender Übersicht der Namibia Qualification Authority (NQA): http://www.namqa.org/files/files/Accredited_Namibian_Institutions(1).pdf (letzter Zugriff: 31.08.2018)

²⁶ Die Schulpflicht ist im Education Act von 2001 (§ 53) festgelegt (https://www.moe.gov.na/files/downloads/ba0_Education%20Act%2016%20of%202001.pdf). Tatsächlich findet die Einschulung im Alter von 5 bis 7 Jahren statt.

Sondierungsbericht zu Nigeria

Léna Krichewsky-Wegener und Janis Vossiek Stand: Januar 2018

7entrale Themen

Politische und Wirtschaftliche Situation

Das in Westafrika gelegene, englischsprachige Nigeria ist das bevölkerungsreichste Land und die größte Volkswirtschaft des afrikanischen Kontinents, seitdem es 2014 Südafrika hinsichtlich der Wirtschaftsleistung überholt hat. Die Bevölkerung von rund 190 Millionen Einwohnern ist vergleichsweise jung, der Anteil der unter 24-Jährigen liegt bei über 60%. Aufgrund seines Bevölkerungs- und Ressourcenreichtums ist Nigeria ein wichtiges Land für die ganze westafrikanische Region, steht allerdings vor großen politischen und wirtschaftlichen Herausforderungen.

Nach der Unabhängigkeit im Jahr 1960 folgte eine instabile Phase mit Bürgerkriegen, Militärdiktaturen und Konflikten zwischen verschiedenen ethnischen Bevölkerungsgruppen, bevor 1990 ein bis heute andauernder Demokratisierungsprozess einsetzte. Hinsichtlich der Regierungsperformanz ist kritisch anzumerken, dass Nigeria im internationalen Vergleich zur Ländergruppe gezählt werden muss, die mit starker Korruption zu kämpfen hat. So belegt Nigeria im Corruption Perception Index von Transparency International einen der hinteren Plätze (Platz 148 von 180 Ländern, Transparency International 2018)²⁷ Neben der Korruption werden auch schlechte Governance, eine Legitimitätskrise des politischen Systems sowie die Verschwendungssucht von politischen Eliten als Probleme benannt (Fagbadebo 2007). So führte neben dem Verfall des Ölpreises in Folge der globalen Wirtschaftskrise auch die "Plünderung des Staates" (Bergstresser 2018) unter dem vormaligen Präsidenten Goodluck Jonathan zur schwersten Rezession in Nigeria seit etwa 30 Jahren.²⁸ Die seit 2015 im Amt befindliche Regierung unter Muhammadu Buhari steht vor vielfältigen Herausforderungen, wie dem Konflikt mit der islamistischen Boko Haram im Norden des Landes, der Diversifizierung der Wirtschaft zur Verminderung der Abhängigkeit vom Erdöl- und Rohstoffexport sowie der politischen Koordinierung zwischen regionaler und föderaler Ebene. Neben diesen Herausforderungen ist auch das Berufsbildungssystem reformbedürftig.

Mangelnde Qualität und Attraktivität der Berufsbildung

Nigerianische wie ausländische Unternehmen leiden unter der mangelnden Qualität und Attraktivität der Berufsbildung. Es fehlen qualifizierte Fachkräfte in vielen Sektoren (etwa Bau, Öl- und Gasindustrie, Agrar- und Lebensmittelindustrie, Möbelbau). Zugleich sind die Absolventen der entsprechenden Ausbildungen oder entsprechender Studiengänge nicht ausreichend auf die Herausforderungen am Arbeitsplatz vorbereitet. Allein die Managerausbildung wird als gut befunden, so dass auch die Niederlassungen ausländischer Unternehmen hauptsächlich von lokalem Personal geleitet werden.

Die informelle Wirtschaft spielt in Nigeria eine sehr große Rolle. Auch Großunternehmen der formellen Wirtschaft sind auf Leistungen aus der informellen Wirtschaft angewiesen, z.B. im Agrarbereich. Daher ist ein Denken entlang der Wertschöpfungskette für die Reform der Berufsbildung bzw. für einzelne Berufsbildungsprojekte in den meisten Sektoren unerlässlich. Ebenso müssten die spezifischen Qualifizierungsbedarfe der informell Beschäftigten berücksichtigt werden (z.B. basic skills, Entrepreneurship). Darüber hinaus wird es einiger Überzeugungsarbeit hinsichtlich der lokalen Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Dienstleistungen und Produkten bedürfen, an die man auf Grund der meist mit niedrigeren Standards einhergehenden, informellen Angebote nicht gewöhnt ist.

Der Reformwille und die Reformfähigkeit des Berufsbildungssystems sind auf nationaler Ebene kaum vorhanden, so dass erfolgsversprechende Ansätze eher auf lokaler bzw. auf der Ebene vor allem der (wirtschaftlich dynamischen) Bundesländer angesiedelt sind (z.B. Lagos, Ogún State). Darüber hinaus fehlen für eine effiziente Steuerung bzw. Reform der Berufsbildung vielfach die nötigen Forschungskapazitäten und statistischen Daten. Es gibt keine regelmäßige Berichterstattung zu berufsbildungsbezogenen Themen oder eine regelmäßige Analyse von Fachkräftebedarfen. Selbst wenn adäguate, v.a. statistische Daten erhoben wer-



Berufsbildungszentrum des Industrial Training Funds in Ikeja, Lagos



Werkstatt Kälte-Klima-Technik, Industrial Skills Training Centre in Ikeja, Lagos



Werkstatt Automechanik, Industrial Skills Training Centre in Ikeia, Lagos



Privates Berufsbildungszentrum ETIWA Inc., Lagos



Werkstatt für die Bauberufe, ETIWA Inc., Lagos



Werkstatt für die Elektroberufe, ETIWA Inc., Lagos

den, werden diese nicht in Publikationen aufgearbeitet und veröffentlicht. Ein weiteres Problem für die Attraktivität der Berufsausbildung ist die fehlende Durchlässigkeit von berufsfachlichen Schulen und Colleges in die universitäre Bildung. Die Berufsausbildung genießt traditionell einen geringeren gesellschaftlichen und politischen Stellenwert als die universitäre Hochschulbildung (Akanbi 2017, Okoye und Arimonu 2016).

Erfahrungen mit dualer Ausbildung und Kooperation mit deutschen Akteuren

Noch bis Ende 2018 wird ein erstes Pilotvorhaben zu dualer Ausbildung (Nigerian-German Dual Vocational Training Partnership Program DVT) in den Bereichen Industrial Electrician, Industrial Mechanic, Technical Facility Management und Office Administration implementiert. Das Programm wird durch das BMZ im Rahmen einer Berufsbildungspartnerschaft (BBP) gefördert und involviert die sequa GmbH, die Auslandshandelskammer (AHK) in Lagos, die IHK Gießen-Friedberg sowie nigerianische Partner aus der Wirtschaft. Dieses Projekt wird von der AHK als sehr erfolgreich angesehen. Jedoch ist es auf Armutsreduzierung ausgerichtet und berücksichtigt nicht die Bedarfe der Unternehmen vor Ort.

Aktivitäten der (lokalen) Wirtschaft

Besonders in dynamischen Sektoren wie dem Baugewerbe sind Unternehmen und die sie repräsentierenden Verbände bereit, in Ausbildung zu investieren. Die Federation of Construction Industries (FOCI) etwa plant die Errichtung eines eigenen Ausbildungszentrums. Auch deutsche Unternehmen, bei denen die Ausbildung derzeit jeweils separat im eigenen Haus organisiert wird, möchten Kräfte bündeln und ein überbetriebliches Ausbildungszentrum aufbauen, dessen Management die AHK übernehmen könnte. Es fehlt jedoch derzeit an der Finanzierungsbereitschaft für die Errichtung des Gebäudes.

Die Ausbildungseinrichtung ETIWA in Lagos bietet Kurzzeittrainings in Trainingswerkstätten nach internationalen Standards in verschiedenen gewerblich-technischen Berufen an. Sie wird von Unternehmen in Eigeninitiative finanziert, die ihre Angestellten zu Weiterbildungen und Anpassungsfortbildungen zu ETIWA schicken. Ein Problem ist jedoch, dass die Einrichtung nicht ausgelastet ist, da sich einzelne Personen eine Teilnahme an den kostenpflichtigen Trainings oft nicht leisten können.

Über eine verpflichtende Umlage gibt es in jedem Bundesstaat Ausbildungszentren des Industrial Training Fund (ITF), doch obwohl die ITF-Bildungsangebote quantitativ im Land gut erreicht werden können, sind die Trainingszentren schlecht ausgestattet, und die Mittel des Fonds reichen nicht für flächendeckende, qualitativ hochwertige Angebote.

Bedarfe und Herausforderungen

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Potenzial für Kooperationen auf Systemebene gibt es nur eingeschränkt, da es aktuell keine großen Bestrebungen zur Reform des Berufsbildungssystems auf nationaler Ebene gibt. Die fragmentierten, teilweise durch Korruption geschwächten Strukturen erschweren eine Zusammenarbeit zwischen dem Staat, der Wirtschaft und den Sozialpartnern.

Deutsche, aber auch andere ausländische sowie nigerianische Unternehmen haben einen hohen Fachkräftebedarf, der vom staatlichen Berufsbildungssystem nicht gedeckt wird. Sie qualifizieren ihr Personal daher mehrheitlich eigenständig, wobei betriebliche Anforderungen im Vordergrund stehen. Damit ist eine gewisse Bereitschaft der Wirtschaft zu erkennen, sich finanziell an der Berufsbildung zu beteiligen. Das private Berufsbildungszentrum ETIWA baut auf diese Bereitschaft, um im Rahmen eines Corporate Social Responsibility-Programms die Unternehmen soweit an der Finanzierung von beruflichen Erstausbildungen zu beteiligen, dass der Mangel an staatlicher Finanzierung kompensiert wird. Auch die Initiative von FOCI zeigt, dass sich langsam ein Bewusstseinswandel bei den Unternehmen hinsichtlich ihrer Rolle bei der Finanzierung beruflicher Ausbildung vollzieht. Bei der Finanzierung von Bildungsinfrastrukturen besteht jedoch eine Lücke, und es fehlen weitgehend Mechanismen, die eine gemeinsame Finanzierung institutionalisieren können. Die durch den ITF verwaltete Ausbildungsumlage reicht nicht aus, um eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung zu gewährleisten.

Ein weiterer Ansatz institutionalisierter Zusammenarbeit zwischen dem Staat und der Wirtschaft sind die nach britischem Modell gegründeten Sector Skills Councils, die nationale Ausbildungsstandards entwickeln und validieren. Über deren Effekte auf eine bessere Passung zwischen Curricula und Arbeitsmarktanforderungen ist noch wenig bekannt.

²⁷ Vgl. https://www.transparency.org/country/NGA [Letzter Zugriff am 08.05.2018]

²⁸ Vgl. http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/176466/nigeria (Letzter Zugriff: 08.05.2018)

Lernen im Arbeitsprozess

In Nigeria ist die Bereitschaft der Wirtschaft, in Ausbildung zu investieren, vergleichsweise hoch. Bisher erfolgte die Ausbildung jedoch, von der informellen Lehrlingsausbildung abgesehen, vollzeitschulisch, teils mit zeitlich begrenzten Praktika in Firmen und insgesamt nur gering auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes ausgerichtet.

Eine 'Dualisierung' der Ausbildung über zeitlich begrenzte Praktika hinaus wird dadurch erschwert, dass es z.B. für die Ausbildungsgänge des ITF keine Ausbildungsordnungen für Betriebe gibt und Betriebe in der Regel kein qualifiziertes Ausbildungspersonal haben; den Status eines 'Auszubildenden', der langfristig in einem Betrieb lernt, gibt es bisher nicht (siehe unten: Qualifiziertes Berufsbildungspersonal).

Weiterhin mangelt es an einer Koordination der verschiedenen Ausbildungsinitiativen aus der Wirtschaft (nigerianische Verbände, ETIWA, deutsche Unternehmen), die nebeneinander her existieren. Empfohlen wird daher die Eruierung von Potenzialen für ein Format ,Verbundausbildung', welches die verschiedenen bereits existierenden Initiativen möglicherweise zusammenbringen könnte.

Akzeptanz von nationalen Standards

Bisher gibt es keine rechtlichen Grundlagen, die den Status 'Auszubildender' in Unternehmen vorsehen oder regeln. Hier besteht Beratungsbedarf zur Entwicklung entsprechender Regularien, der an die Erfahrungen des DVT-Projekts anknüpfen kann.

Die Zertifizierung von Qualifikationen erfolgt teilweise durch externe Dienstleister (bspw. City und Guilds). Laut Aussagen von Experten²⁹ ist nicht gesichert, dass die Zertifikatsbesitzer auch wirklich das können, was zertifiziert wurde. Andererseits wurden die Qualifikationen, die im DVT-Projekt erlangt werden, bisher nicht national anerkannt.

Für staatliche Qualifikationen der technischen und beruflichen Bildung sind das National Board for Technical Education (NTE) und das National Business and Technical Examination Board (NABTEB) zuständig. Die Standards sind jedoch bisher nicht am Arbeitsmarkt orientiert. Inwieweit die aktuell neu gegründeten Sector Skills Councils hier zu einer größeren Akzeptanz und Arbeitsmarktorientierung der Qualifikationsstandards und Curricula führen werden, bleibt abzuwarten. Auch die Wirkungen des im Februar 2018 verabschiedeten National Vocational Qualifications Framework (NVQF) können wegen des geringen zeitlichen Abstandes noch nicht eingeschätzt werden.

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Bisher gibt es noch keine kritische Masse an Ausbildern in Betrieben, die Ausbildungsordnungen – sofern vorhanden – umsetzen und Auszubildende oder auch Praktikanten adäquat betreuen könnten. Eine systematische und standardisierte Ausbildung von Ausbildern gibt es noch nicht. Abgesehen davon führen ITF und ETIWA sowie das Projekt DVT jeweils eigene Qualifizierungsprogramme für die Lehrkräfte ihrer Ausbildungszentren durch. Einheitliche Standards gibt es bisher nicht.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Der Aufbau von Forschungskapazitäten zählt zu den grundlegenden Handlungsbedarfen für die Reform der Berufsbildung in Nigeria, neben der Etablierung einer regelmäßigen Berufsbildungsberichterstattung und der Schaffung von entsprechenden Formaten der Publikation von Daten und Forschungsergebnissen zum Nutzen von Politik und Wirtschaft. Insbesondere werden Tracer Studies zur Aufwertung des Images der Berufsbildung benötigt; sowie Arbeitsmarktforschung, um belastbare Daten für die Planung und die Curriculumentwicklung zu generieren. Des Weiteren bedarf es einer pädagogischen Forschung, um die Qualität der Ausbildung voranzubringen. Polytechnics oder der ITF, die zumindest laut Mandat auch Forschung betreiben, wären mögliche Partner/Anschlussstellen.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Nuffic (2017). The Nigerian education system described and compared with the Dutch system. https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-nigeria.pdf (Letzter Zugriff: 15.04.2018.)

Bildungssystem in Nigeria General and Higher Education Technical and Vocational Education University Polytechnic College of Education (Technical Technical Senior Secondary School Innovative Colleges Enterprise Enterprise Institutions Junior Secondary School **Primary School Pre-Primary**

²⁹ Workshop an der AHK Lagos

Sondierungsbericht zu Kenia

Fabienne-Agnes Baumann Stand: August 2018

Zentrale Themen

Im vergangenen Jahrzehnt ist durch die Verfassungsreform des Jahres 2010 und den Langzeitentwicklungsplan Kenya Vision 2030³⁰ viel Bewegung in die Berufsbildungslandschaft Kenias gekommen. Aufeinanderfolgende Regierungen haben der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund wachsender Bevölkerungszahlen und sozio-ökonomischer Entwicklungsziele eine Schlüsselrolle zugewiesen. Dies schlägt sich in der großen Zahl von Gesetzesreformen, Strategiepapieren und neuen Programmen nieder, die in den letzten Jahren verabschiedet worden sind. Neue Akteure im Prüfungswesen, der Curriculumentwicklung und Steuerung der beruflichen Bildung suchen derzeit ihre Rolle im Berufsbildungssystem. Auch internationale Geberorganisationen und andere ausländische Kooperationspartner sind verstärkt in die Neuordnung und anvisierte Expansion des Sektors involviert und versuchen Impulse u.a. durch Projektinitiativen zu setzen. Gebremst wird die Erreichung von strategischen Zielen und die Implementation gesetzlicher Vorgaben jedoch häufig durch einen Mangel an finanziellen und personellen Kapazitäten. Die Dopplung von Zuständigkeiten auf der operationellen und Steuerungsebene sowie die fragmentierte Gesetzeslage stellen weitere Hindernisse dar. Weiterhin bestimmen die Einführung von kompetenzbasierten Standards (Competence Based Education and Training CBET) sowie die daran angeschlossene graduelle Implementierung einer neuen Struktur für das kenianische Bildungswesen die derzeitige Agenda von politischen und Bildungsakteuren.

Im Jahre 2015 folgte die Reform des nationalen Curriculums mittels der National Curriculum Policy. Ziel der Reformen ist es, Kenias Bevölkerung mit relevantem und qualitativ hochwertigem Wissen auszustatten, sodass die Entwicklung nationaler Werte und sozialer Kompetenzen, wie in der Verfassung von 2010 gefordert, ermöglicht wird. Weiteres Ziel ist die Entwicklung der "Fähigkeiten und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts" zur Erreichung der Kenya Vision 2030. Grundpfeiler der Reform ist die Einführung von kompetenzbasierter Bildung und Ausbildung (CBET). Für die berufliche Bildung gibt es aktuell bereits 13 neue CBET-Curricula.³¹

Bedarfe und Herausforderungen

Trotz der Neuordnung und Impulse der letzten Jahre muss festgestellt werden, dass eine Diskrepanz zwischen gesetzlichen Vorgaben und deren Implementierung besteht; dies vor allem durch den Mangel an finanziellen Mitteln und an Humanressourcen im Sektor, ebenso aufgrund von lückenhafter Infrastruktur (TVETA 2018).

Der Mangel an finanziellen Mitteln wird vielerorts deutlich: bei der Rekrutierung von Mitarbeitern für die Berufsbildungsbehörden, bei der Rekrutierung von Lehrern, bei der Anschaffung von Lehrmaterialien und der Ausstattung von Bildungseinrichtungen. Schlechte Ausstattung der Berufsbildungseinrichtungen und inadäquat ausgebildete Lehrkräfte und Ausbilder sorgen dafür, dass curriculare Vorgaben selten eingehalten werden können (Republic of Kenya 2016).

Die kenianische Regierung hat erhoben, dass für das Haushaltsjahr 2017/2018 der beruflichen Bildung 9.557 Millionen KSH zur Verfügung stehen müssten, jedoch sind nur 6.825 Millionen KSH für den Sektor vorgesehen (Republic of Kenya 2016).

Neben der Unterfinanzierung kennzeichnet den Berufsbildungssektor auch die Unterversorgung. Die geographische Abdeckung von Berufsbildungseinrichtungen wird als unzureichend empfunden, vor allem ländliche Gebiete werden wenig erreicht. Die kenianische Regierung hat dieses Problem erkannt und bemüht sich um die Expansion des Sektors, die auch mit steigenden Schülerzahlen einhergeht. Allerdings stockt die Expansion regelmäßig wegen finanziellen Engpässen. Es wird auch bemerkt, dass Universitäten in der Vergangenheit berufsbildende Einrichtungen inkorporiert haben und diese effektiv in der Hochschulstruktur

aufgegangen sind. So wurde die Anzahl von Institutionen, die berufliche Qualifikationen an-

bieten, weiter reduziert. Durch die stetig wachsende Bevölkerung Kenias wird ferner erwartet, dass der Druck auf das gesamte Bildungssystem weiter anwächst.

Die Berufsbildung in Kenia hat noch immer einen schlechten Ruf bei Eltern und jungen Menschen. Berufsbildung gilt als Weg für in der Allgemeinbildung schwächer abschneidende Schüler. Insgesamt ist die Wissenslage zu den Qualifizierungswegen und Karrieremöglichkeiten in der beruflichen Bildung noch gering, eine systematische Berufsorientierung, etwa an kenianischen Schulen, erfolgt aktuell nicht.

Kritisiert werden auch die niedrigen Raten von Mädchen in vielen Ausbildungszweigen und der Mangel an Angeboten für junge Menschen mit Behinderung.

Das Berufsbildungssystem in Kenia ist hoch komplex, fragmentiert und geprägt von der Überlappung der Kompetenzen und Aufgaben verschiedener Akteure und Einrichtungen, ebenso von mangelnder Harmonisierung und Standardisierung. Es fehlt der beruflichen Bildung noch an einer allgemeinen Regulierungsstruktur für die Überwachung der Ausbildung, Curricula, Standards, Qualifikationen und Finanzierung (TVETA 2018).

Weiterhin wird Personal für Positionen des Bildungsmanagements benötigt, welches die Qualitätssicherung und Durchführung der Ausbildung unterstützt, sowie Führungspersonal für wichtige Schnittstellen der Steuerung und Ausbildungsinstitutionen.

Die politische Dezentralisierung auf Basis der im Jahr 2010 verabschiedeten neuen Verfassung hat in diesem Zusammenhang teils noch verschärfend gewirkt, da die neu geschaffenen 47 Bezirke (Counties) des Landes zwar für Teilbereiche der beruflichen Bildung zuständig sind, allerdings noch wenig Kenntnis von Fragen der Berufsbildungsgovernance haben. Zudem mangelt es den Bezirken an finanziellen Ressourcen, ihre Berufsbildungsstrukturen zu unterhalten oder gar auszubauen.

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Die Zusammenarbeit verschiedener Akteure, vor allem aus der Wirtschaft, den Ministerien und Nichtregierungsorganisationen erfolgt in einer Permanent Working Group (PWG) und in diversen Gremien (Boards, Councils) verschiedener Einrichtungen des Berufsbildungssystems. Ein National Skills Council ist derzeit in Planung.

Obwohl Vertreter von Arbeitnehmerorganisationen für Gremienarbeit vorgesehen sind, werden Gewerkschaften aktuell nicht als gewinnbringende Partner für die Berufsbildung wahrgenommen. Die Aktivitäten von Gewerkschaften konzentrieren sich vornehmlich auf Tarifverhandlungen für Lehrkräfte und anderes Bildungspersonal. Damit sind in Gremien oft Lehrergewerkschaften involviert und nicht die Gewerkschaften der Arbeitnehmer und Lernenden aus den jeweiligen Beschäftigungssektoren.

Die Interessen und Erfahrungen der informellen Wirtschaft werden bisher nicht systematisch in den formalen Berufsbildungssektor einbezogen.

Lernen im Arbeitsprozess

Mangelnde Abstimmung mit der Wirtschaft sorgt dafür, dass Ausbildungsprogramme nicht mit der Nachfrage von Unternehmen übereinstimmen. Dies wiederum führt dazu, dass berufliche Bildung nicht als positive Alternative z.B. zur Universität wahrgenommen wird und wenig attraktiv ist. Zwar sind Wirtschaftsverbände recht weitreichend in Gremien und in die Entwicklung der kompetenzbasierten Curricula eingebunden. Dieser Mitbestimmung über intermediäre Assoziationen folgte allerdings bisher keine weitreichende Bereitschaft seitens einzelner Unternehmen, aktiv in der Ausbildung, d.h. als Lernort zu wirken. Durch einzelne Pilotvorhaben wurde und wird aktuell auf den Betrieb als Ausbildungsort bei lokalen und ausländischen Unternehmen aufmerksam gemacht. Zu verfolgen ist, ob und wie eine Verstetigung dieser Erfahrungen hin zu einer erhöhten Akzeptanz von bzw. Investitionsbereitschaft in duale Aus- und Weiterbildungsstrukturen führen wird.

Darüber hinaus besteht die Unternehmensstruktur Kenias größtenteils aus Kleinst-, Kleinund mittelständischen Betrieben (KMU), die mehrheitlich in der informellen Wirtschaft agieren. Dies erschwert eine systematische Einbindung von Betrieben in die durch staatliche Instanzen angebotene berufliche Ausbildung.

Verbundausbildung und eine engere Verzahnung zwischen formeller Wirtschaft und dem formellen Berufsbildungssektor sowie der informellen Wirtschaft und ihren Qualifizierungswegen könnte hier gewinnbringend sein. Die formelle Berufsbildung kann von der Ausbildung am Arbeitsplatz in der sog. traditionellen Berufsausbildung (vgl. Greinert 2008) der informellen Wirtschaft profitieren; die informelle Wirtschaft konnte durch erhöhte Standardisierung und Qualitätssicherungsmaßnahmen aufgewertet werden.

³⁰ Mehr Informationen unter: http://vision2030.go.ke/

³¹ Die Berufsbildungsbehörde TVETA bietet eine Übersicht über CBET-Curricula und Zertifikate: http://www.tvetauthority.go.ke/approved-cdacc-curricula/

Akzeptanz von nationalen Standards

Die Umstellung auf CBET erfordert die Neugestaltung von Ordnungsmitteln und des Prüfungswesens. Derzeit schreitet die Entwicklung dieser Grundlagen vor allem auf Grund eines Mangels an CBET-geschultem Personal aus Bildung, Wirtschaft und Politik nur langsam voran. Aktivitäten im Bereich der Entwicklung von CBET-Ordnungsmitteln werden momentan von verschiedenen kenianischen Akteuren und von Partnern der Entwicklungszusammenarbeit durchgeführt. Ob diese Diversität von Vorteil oder von Nachteil ist, ist noch nicht absehbar. Weiterhin wird sich zeigen müssen, inwieweit CBET zu einer Vereinheitlichung von derzeit heterogenen Ausbildungsgängen und Abschlüssen führt. Letztere unterscheiden sich aktuell je nach Zuständigkeit verschiedener Ministerien. Eine positive Entwicklung, die der CBET-Einführung geschuldet ist, ist die Gründung diverser Gremien, die verschiedene Stakeholder zusammenbringen, um berufliche Standards und Profile zu erneuern. Erfahrungen aus diesen Kollaborationen können potenziell auch für andere Bereiche der beruflichen Bildung nutzbar gemacht werden.

Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Die Umsetzung kompetenzbasierter Curricula und Prüfungen sowie die Expansion des Berufsbildungssektors stellen besondere Herausforderungen dar.

Die Einrichtung neuer Trainingszentren und die von der Regierung geplante Erhöhung der Teilnehmerzahlen in den bestehenden Einrichtungen sorgen für einen Mehrbedarf an Lehrpersonal. Außerdem erfordert die CBET-Orientierung eine Reform der Ausbildung neuen Lehrpersonals und die entsprechende Weiterbildung der sich bereits im Dienst befindenden Lehrkräfte.

Eine umfassende Ausbildung für Ausbilder in Unternehmen der formellen Wirtschaft gibt es noch nicht. Dies ist auch darauf zurück zu führen, dass Lernende noch verhältnismäßig wenig Zeit in Unternehmen verbringen. Über die Qualifizierungswege von Ausbildern in den Betrieben der informellen Wirtschaft ist wenig bekannt.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Die Entwicklung politischer Programme in Kenia auch im Bereich der Berufsbildung wird erschwert durch den Mangel an Daten (Qualifikationsbedarf, Tracer-Studien, Arbeitsmarktinformationssystem usw.) und an Forschungsergebnissen. Außerdem fehlen prozessbegleitende Evaluierungen von politischen Programmen.

Benötigt werden Trainings für Datenerhebung und Auswertung sowie die Etablierung einer kontinuierlichen Berufsbildungsberichtserstattung (national und auf Bezirksebene), für das Mapping von Qualifizierungsbedarfen (v.a. in KMU) und von Kapazitäten für die Aufnahme von Fachkräften (Quantität, Ausbildungsniveau) in den verschiedenen Wirtschaftssektoren. Möglichkeiten der Politikberatung von Seiten der Wissenschaft, die evidenzbasiertes policymaking unterstützen könnten, sind begrenzt. An Universitäten führt das Outsourcing von Lehrpersonal und Professoren zu Qualitätsproblemen in der akademischen Ausbildung. Trainingsbedarf besteht im Bereich der Datenerhebung und Auswertung sowie der wissenschaftlichen Publikation für verschiedene Zielgruppen.

Den mit Berufsbildungsforschung beauftragten Einrichtungen fehlt es sowohl an geeignetem Personal, als auch an finanziellen Mitteln, mehr Personal einzustellen.

Bildung	gssysten	n in Kenia							Klasse	Alter
reich									15	20
Tertiärbereich			Tertiary Edu	cation and Train	ing				14	19
									13	18
	hool	e rts &	ence	e, ogy, ng & atics					12	17
-Si	Senior School	Arts, Sports & Science	Social Science	Science, Technology, Engineering & Mathematics			slls		11	16
Sekundarbereich	Ser	A	So	Te Eng	te		nal Ski		10	15
ekunda		media				Vocational Skills	9	14		
×	cation	Lower Secondary		′	d inter	Pre-vocational Skills	>		8	13
	ol Edu		Upper Primary		ion an				7	12
	Middle School Education				undat				6	11
	Middl				ion- Fc			flicht³⁴	5	10
oereich					ducati			Schulpflicht ³⁴	4	9
Primarbereich	_				Special Needs Education- Foundation and intermediate				3	8
ш.	ucation		Lower Primary		ecial N				2	7
	ars Edi				Sp				1	6
reich	Early Years Education									5
Elementarbereich	ŭ		Pre-Primary							4
Eleme			Age Based ³²		Stage Ba	sed ³³				3

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KICD (2017).

³² Voranschreiten in den Bildungsstufen soll dem Alter angepasst sein

³³ Voranschreiten jeweils von der Absolvierung einer Qualifikationsstufe abhängig, die zum Aufstieg in die nächste Stufe befähigt

³⁴ Schulpflicht nach Vorgaben des Basic Education Act von 2013, eine Reform, die der hier dargestellten neuen Bildungsstruktur entspricht, ist wahrscheinlich



Sondierungsbericht zu Ghana

Dietmar Frommberger und Léna Krichewsky-Wegener Stand: Januar 2018

Zentrale Themen

Arbeitslosigkeit und Fachkräftebedarf

Ghana ist in der Region Subsahara-Afrika ein politisch relativ stabiles und wirtschaftlich vergleichsweise fortgeschrittenes Land, das seit 2010 zur Kategorie der "lower middle income countries" zählt. Nach einer Phase niedrigen Wachstums zwischen 2014 und 2016 wächst das Bruttoinlandsprodukt (BIP) wieder stärker (ca. 5,89 % in 2017 und voraussichtlich 6,6 % in 2018). Dabei geht der Aufschwung jedoch recht einseitig auf die Öl- und Gasbranche zurück, während sich andere Branchen erst langsam wieder erholen. Das Wirtschaftswachstum der letzten Jahre hat nicht zu einer entsprechenden Zunahme von Arbeitsplätzen geführt. Vor dem Hintergrund demographischen Wachstums haben sich daher die Spannungen auf dem Arbeitsmarkt verstärkt. Laut Untersuchungen des Ghana Statistical Service (GSS) beträgt die Arbeitslosiakeit zurzeit rund 11.9 % und für die 15-24-Jährigen 25.9 %. Viele Menschen können sich jedoch keine Arbeitslosigkeit leisten und nehmen daher eine prekäre Beschäftigung in der informellen Wirtschaft auf. Rund 90 % der Beschäftigten arbeiten im informellen Sektor (Akah 2018). Insgesamt ist das Passungsverhältnis zwischen den Anforderungen am Arbeitsmarkt und den Qualifikationen der Beschäftigten in vielen Berufszweigen nicht gut. Insbesondere in den technischen Berufen (z.B. im Energiesektor, Recycling, im Bausektor und in der Automobilindustrie) und in der Landwirtschaft mangelt es den Beschäftigten an den geforderten Kompetenzen, während viele Beschäftigte in Büroberufen und einfachen Tätigkeiten überqualifiziert sind³⁵ (vgl. Sparreboom und Gomis 2015, S. 20-23).

Fragmentierung und negatives Image der Berufsbildung

Das Berufsbildungssystem in Ghana ist stark zersplittert. Neben dem formalen TVET-Angebot auf der Sekundar- und postsekundären Stufe, das dem Bildungsministerium untersteht, gibt es auch zahlreiche TVET-Institutionen im Verantwortungsbereich anderer Ministerien, ein großes Angebot von privaten Berufsbildungsanbietern sowie eine informelle Lehrlingsausbildung. Das informelle System ist der Ort, an dem die Mehrheit der nachwachsenden Generation (zurzeit ca. 400.000 Jugendliche pro Jahr) die für den Lebensunterhalt erforderlichen Fertigkeiten erwerben (COTVET 2018, S.21). Die traditionelle Lehrlingsausbildung, für die der Lehrling bzw. seine Familie dem Meister ein Lehrgeld zahlt, ist wenig standardisiert. Auch wenn Berufsverbände (Trade Associations) teilweise eine informelle Regulierungsfunktion erfüllen, fehlen allgemeine (curriculare und rechtliche) Vorgaben zu den Inhalten, Ausbildungszeiten, Qualitätsstandards, Prüfungsstandards etc. In jüngster Zeit zeigen Meister (MCPs), als die primären Anbieter informeller Lehrlingsausbildung, jedoch verstärktes Interesse an einer Neuausrichtung der Ausbildung durch die Einführung standardisierter Ausbildungsmodule. Von Seiten des Staates werden in jüngster Zeit ebenfalls verstärkte Bestrebungen deutlich, den Berufsbildungssektor als Ganzes zu begreifen und durch gezielte Interventionen zu standardisieren und neu zu strukturieren.

Die berufliche Erstausbildung leidet unter einem sehr negativen Image in der Gesellschaft. Sie wird von der Mehrheit der Bevölkerung nur als Reserveoption für diejenigen angesehen, die nicht in der Lage sind, die Noten für den Hochschulzugang zu erreichen (vgl. Baffour-Awuah und Thompson 2012). Dies hat traditionell die Zahl der Jugendlichen, die in die Berufsausbildung gehen, die Finanzierung des Sektors und die Qualität der Angebote begrenzt (Bortei-Doku Aryeetey, Doh und Andoh 2011).

Aktuelle Berufsbildungsreformen

Es gibt in Ghana einen stark ausgeprägten Reformwillen des Präsidenten, der sich in einer umfassenden Reformstrategie für das Berufsbildungssystem ausdrückt, dem "Strategic plan for TVET transformation 2018-2022". In diesem Reformplan nehmen auch kooperative Ansätze unter dem Stichwort "Progressive Adoption of a Modified German Dual TVET System" einen wichtigen Platz ein. Die Orientierung am angelsächsischen System in Form des "com-

³⁵ Die Berechnung erfolgt anhand einer ILO-Methode, die Bildungsniveaus anhand der ISCED-Klassifikation mit ausgesuchten Berufstypen normativ koppelt und das Passungsverhältnis auf der Grundlage des höchsten erreichten ISCED-Niveaus der Beschäftigten ermittelt.

petence-based-training" (CBT) dominiert jedoch. Noch fehlt ein einheitliches Verständnis auf den verschiedenen Systemebenen dafür, was CBT eigentlich ist und wie es mit einem kooperativen Ansatz zusammengehen kann. Grundsätzlich ist es aber selbstverständlich möglich, duale Berufsbildungsstrukturen mit dem CBT-Ansatz zu verbinden.

Die verschiedenen Zuständigkeiten im TVET-Sektor sollen zukünftig alle im Bildungsministerium gebündelt werden. Die Ausführung/Umsetzung der Reform erfolgt hauptsächlich durch das Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET), dessen Leiter Dr. Fred Asamoah ist, eine charismatische Persönlichkeit, die das Vertrauen des Präsidenten genießt. Die Umsetzung der Reformen wird durch die Unterfinanzierung jedoch stark gehemmt (nur 2% des Bildungshaushaltes fließt in TVET) und auch COTVET, das sich gegen konkurrierende Behörden behaupten muss wie dem tripartistischen National Vocational Training Institute (NVTI), leidet unter personeller Unterbesetzung. Die Berufsbildungsreform wird auf höchster Ebene stark von der deutschen GIZ mittels Beratung und Capacity Building unterstützt.

Duale Ansätze und deutsch-ghanaische Kooperationsprojekte in der Berufsbildung Seit 2012 wird schrittweise ein neues System der modernisierten Berufsbildung eingeführt, das Cooperative Apprenticeship Training - System (CAT). Das CAT-System verbindet das traditionelle und informelle Lehrlingsausbildungssystem mit dem formalen Berufsbildungssystem in Ghana. Die bestehende praktische Ausbildung bei einer Master Craft Person (MCP) wird durch strukturierte Module, die auf dem CBT-Ansatz basieren, an TVET-Schulen ergänzt. Die Einführung von Ausbildungsstandards nach dem CBT-Ansatz und die effektive Koordination der Stakeholder zielt darauf ab, die technische und berufliche Ausbildung im informellen Sektor zu verbessern. Damit soll der steigende Bedarf an Fachkräften gedeckt, die Qualität der Arbeit verbessert und die nachhaltige wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Landes unterstützt werden. Die Einführung des CAT-Systems wird durch die Ghana Skills Development Initiative (GSDI), einer Komponente des GIZ-Programms für nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung (PSED), in Zusammenarbeit mit COTVET umgesetzt.

Von Industrieseite hat Scania in Ghana die erste Berufsausbildung von Servicetechnikern für schwere Nutzfahrzeuge eingeführt und kooperiert in diesem Zusammenhang mit der GIZ. Im Rahmen der dreijährigen Ausbildung zum Servicetechniker haben ca. 25 Studenten pro Jahr die Möglichkeit, sich in ihrem letzten Studienjahr auf die Mechatronik für schwere Nutzfahrzeuge zu spezialisieren und beispielsweise in der systematischen Fehlersuche mit digitalen Diagnosesystemen geschult zu werden.

Bedarfe und Herausforderungen

Zusammenarbeit zwischen Sozialpartnern, Wirtschaftsorganisationen und Staat

Für die Entwicklung dualer Berufsbildungsstrukturansätze liegt die zentrale Herausforderung in der Einbeziehung von Ausbildungsbetrieben in ein System beruflicher Bildung. Einerseits ist die einzelbetriebliche Freiheit im Rahmen der Qualifizierung von Auszubildenden zu gewährleisten, andererseits ist eine überbetriebliche Standardisierung der Ausbildungsprozesse und Prüfungen erforderlich. Für die überbetrieblichen Standardisierungen der Ausbildungsprozesse und Prüfungen gibt es eine Vielfalt von Ansätzen. Entscheidend ist, dass die Regulierung betrieblicher Qualifizierungspraxis nur wirksam erfolgen kann, sofern die Ausbildungsbetriebe selbst (und/oder ihre Interessenvertretungen) angemessen in die Entscheidungen involviert werden. Notwendig ist daher eine systematische und institutionelle Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft. In Ghana ist COTVET die zentrale Einrichtung, die eine solche Zusammenarbeit realisieren soll. Hinzu kommen die Trade Associations und die (noch einzurichtenden) Sector Skills Councils (siehe oben). Die Herausforderung für COTVET wird darin liegen, die Akzeptanz in der Wirtschaft zu erreichen. Diese ist nicht selbstverständlich, da es sich durch die Ansiedlung beim Bildungsministerium um eine staatliche sowie eher schulbehördliche Einrichtung handelt. Auch ist abzuwarten, auf welche Akzeptanzprobleme die Zentralisierung der Zuständigkeiten bei COTVET und die Auflösung der Zuständigkeiten der einzelnen Fachministerien stoßen wird. Einerseits ermöglicht die Zentralisierung der Zuständigkeiten bei COTVET einen besseren Zugriff auf das Gesamtfeld der Berufsbildung. Andererseits führt die Auflösung der Zuständigkeiten der Fachministerien zu Akzeptanzproblemen in der Wirtschaft. Nachzudenken ist über ein differenziertes institutionalisiertes Gefüge, das die politischen Regulierungsabsichten und die notwendige Akzeptanz auf der Umsetzungsebene besser verbindet. Die Sector Skills Councils sind hierfür ein erster wichtiger Ansatz.

Lernen im Arbeitsprozess

In Ghana ist die Situation ähnlich der Situation in den meisten anderen Ländern. Die Beteiligung der Unternehmen an einer regulierten beruflichen Erstausbildung mit staatlichen Standards ist relativ gering. Schulische Berufsbildungsangebote und einzelbetriebliche Qualifizierungspraktiken liegen weit auseinander. Hinzu kommt ein typisches Problem, das auch in Ghana vorherrscht, die Parallelität staatlicher und privater Berufsbildungsansätze. Dort, wo die Wirtschaft also Bedarf an schulischen Partnerschaften hat, werden häufig private Einrichtungen präferiert. Durch die CBT-Standards kann die betriebliche Ausbildungsbereitschaft verbessert werden. Inhaltlich sind diese Standards auf anwendungsbezogenes Können bezogen, wodurch deren Einsetzbarkeit in der betrieblichen Ausbildungspraxis und in Prüfungen verbessert wird. Gleichwohl führt diese Ausrichtung der Standards wiederum zu Problemen bei der Umsetzung in den berufsbildenden Schulen. Dort fehlen die Möglichkeiten, kompetenzorientiert auszubilden, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich. Idealerweise ist das betriebliche und schulische Ausbildungspersonal weiter zu qualifizieren. Betriebliche Ausbildungsbeteiligung und damit die Förderung des beruflichen Lernens im Prozess der Arbeit kann durch Umlagefinanzierungsansätze gefördert werden. Damit können Unternehmen ihre Kosten refinanzieren. Hierzu gibt es vielfältige (positive und negative) internationale Erfahrungen.

Akzeptanz von nationalen Standards

Die CBT-Standards, die entwickelt und genutzt werden, treffen auf relativ hohe Akzeptanz in den schulischen Einrichtungen. Die Anlage der Standards wird insgesamt positiv eingeschätzt. Doch die Umsetzungsmöglichkeit wird massiv beklagt. Es fehlen insbesondere die technischen Ausstattungen, um berufliche Kompetenzen anforderungsnah zu unterrichten und auszubilden.

Auch für die Unternehmen - zumindest für die wenigen Unternehmen, die sich systematisch an Ausbildung beteiligen – sind die CBT-Standards besser als die alten Curricula, da sie zu den Arbeits- und Ausbildungsprozessen passen. Auch die modulare Struktur ist grundsätzlich vorteilhaft, weil ein Betrieb damit nicht verpflichtet ist, eine mehrjährige und vollständige Berufsausbildung zu leisten. Für die Auszubildenden kann dieser Ansatz zugleich von großem Nachteil sein. Auch die Kosten für die Lernenden für den Erwerb von Ausbildungsanteilen sind nicht geklärt.

Die Akzeptanz von nationalen Standards in der beruflichen Bildung kann langfristig nur durch eine systematische Beteiligung der Nutzer dieser Standards gewährleistet werden. Vertretungen der Ausbildungs- und Unterrichtspraxis müssen in die Curriculumentwicklung involviert werden.

Für die berufliche Bildung stellt die Akzeptanz rechtlicher Standards ein grundlegendes Problem dar, nicht nur in Ghana. Auch hier gilt, dass die Akzeptanz mit der Beteiligung von Unternehmen und Auszubildenden steigt. Jedoch ist eine Beteiligung auch in Ghana dadurch erschwert, dass es verfasste Organe der Wirtschaft (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) zwar gibt, diese jedoch selbst häufig nicht akzeptiert werden.

Grundsätzlich ist der CBT-Ansatz für Ghana der richtige Ansatz. Auf dieser Basis ist die Standardisierung beruflicher Bildung Stück für Stück weiterzuentwickeln. Eine wesentliche Funktion können hier die Prüfungen bzw. Kompetenzfeststellungen leisten. Diese sollten verbunden mit einem transparenten und staatlichen Zertifizierungssystem weiterentwickelt werden.

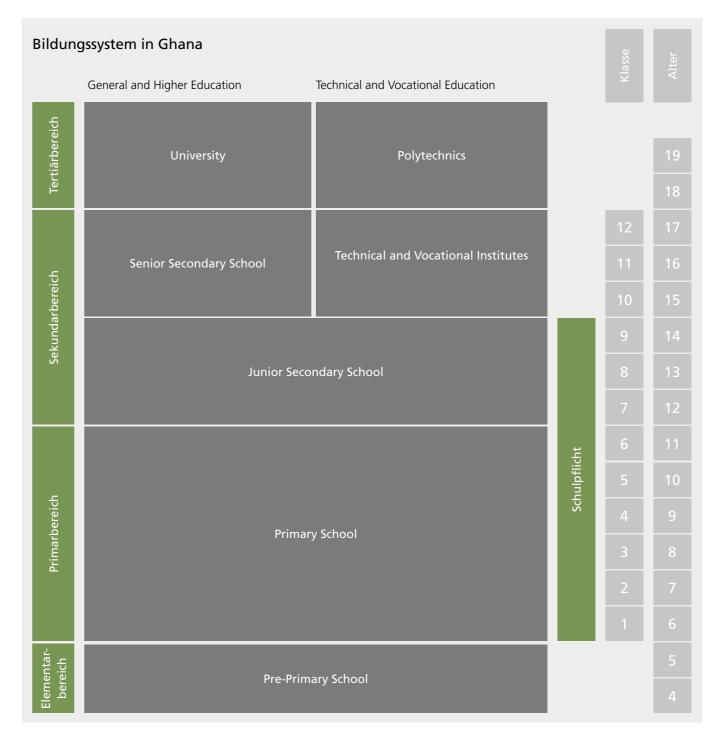
Qualifiziertes Berufsbildungspersonal

Für die Erfolge von Lehr-Lern-Prozessen gibt es einen engen Zusammenhang zum Ausbildungs- und Lehrpersonal. Dieser Zusammenhang gilt für alle Bildungsprozesse, so auch für die Berufsbildung in Schule und Betrieb. In sämtlichen Untersuchungen zur Qualität beruflicher Bildung wird festgestellt, dass das Lehr- und Ausbildungspersonal eine zentrale Größe darstellt. Insofern ist auch die Aus- und Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals von höchster Bedeutung, insbesondere im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung dualer Berufsbildungsstrukturansätze. In Ghana wird es mittel- bis langfristig für den nachhaltigen Erfolg der beruflichen Bildung darauf ankommen, das berufliche Bildungspersonal ausund weiterzubilden. Diese Aus- und Weiterbildung sollte an Hochschulen stattfinden. Nur dort ist die Mindestqualität für die notwendige berufsfachliche (und fachdidaktische) Ausbildung der Lehrkräfte gewährleistet. Zudem werden dadurch die gesellschaftliche Anerkennung und die notwendige Attraktivität des Lehrberufs an berufsbildenden Schulen ermöglicht. Inwieweit neben der erforderlichen berufsfachlichen (und fachdidaktischen) Ausbil-

dung der Lehrkräfte auch eine berufspraktische Ausbildung erforderlich ist, sollte davon abhängig gemacht werden, wie realistisch eine solche Kombination tatsächlich ist. Eine alternative Variante läge in der Aufteilung zwischen Lehrkräften in der Fachpraxis und Fachtheorie. Lehrkräfte für die Fachpraxis sollten eine berufspraktische Ausbildung und Erfahrung zwingend mitbringen. Die Inhalte der berufsfachlichen (und fachdidaktischen) Ausbildung wären genauer zu bestimmen. Hierfür gibt es viele internationale Beispiele. Grundsätzlich sind Fortbildungsangebote, auch berufsbegleitend, ebenso wichtig wie Ausbildungsangebote für die berufliche Lehrerbildung.

Institutionalisierte Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsberatung

Es gibt einen großen Bedarf für die wissenschaftliche Unterstützung des Reformprozesses, insbesondere bei der Durchführung von tracer studies zur Gewinnung von belastbaren Daten für den Berufsbildungsbereich, z.B. zur Ermittlung der Nachfrage und des Angebots an Berufsbildung im Land. Es liegen keine dokumentierten Ergebnisse über den Transfer von erworbenen Trainingskompetenzen in den Unterricht und die damit verbundenen Effekte vor. Viele Teilnehmer beklagen sich über mangelnde Unterstützung seitens der Schulleiter oder des Abteilungsleiters bei ihren Bemühungen, ihren traditionellen Unterricht auf CBT umzustellen. Auch hier wären entsprechende Untersuchungen für einen nachhaltigen Erfolg der Reform sehr förderlich. Ein Ansatz liegt auch hier in der Weiterentwicklung von Personal, das langfristig die Berufsbildungsforschung im Land vorantreiben kann.



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an COTVET (2018): Strategic Plan for TVET Transformation 2018-2022. Accra (unveröffentlicht))

Literaturnachweise

Literaturnachweise Sondierungsbericht Chile:

Arias E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). Educación técnico profesional en Chile. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/08/Educaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional-en-Chile.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

García, I. L. (2015). Human Capital and Labor Informality in Chile: A Life-Cycle Approach. Santa Monica: RAND Cooperation.

IAA Internationales Arbeitsamt (2014). Der Übergang von der informellen zur formellen Wirtschaft. Genf: IAA.

Lauterbach, U. (2001). Chile. In: W. Hellwig, U. Lauterbach, & B. von Kopp (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern (S. 75-79). Baden-Baden:

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). OECD Economic Survey Chile. https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-overview.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

United Nations (2016). Human Development Report 2016: Human Development for Everyone. New York: United Nations Development Program.

Literaturnachweise Sondierungsbericht Peru:

Alfageme, A., & Guabloche, J. (2014). Educación técnica en el Perú: Lecciones aprendidas y retos en un país en crecimiento. Revista Moneda, 157. Lima: Banco Central de Reserva del

BCRP (Banco Central de Reserva del Peru) (2017). Indicadores economicos. IV trimestre. http://www.bcrp.gob.pe/docs/Estadisticas/indicadores-trimestrales.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

CEPLAN (Centro Nacional de Planeamiento Estratégico) (2016). Economía informal en Perú: Situación actual y perspectivas. Avance de Investigación, 8. Lima: CEPLAN Ediciones. https:// www.ceplan.gob.pe/documentos_/peru-2021-oecd-member-country/ (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

CNE (Consejo Nacional de Educación) (2016a). Proyecto educativo nacional: Balance y recomendaciones Enero 2016 – Junio 2017. Lima. http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/balance-del-pen-enero-2016-junio-2017.pdf (Letzter Zugriff: 31. 08.2018). CNE (Consejo Nacional de Educación) (2016b). Líneas Prioritarias de Política Educativa al 2021, Año del Bicenenario. Acelerar el cambio educativo para el bienestar de todos y el desarrollo del país. Lima. http://www.cne.gob.pe/uploads/home/documentoprioridades160116.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

Congresso de la republica (2016). Ley de Institutos y escuelas de educatión superior y de la carrera pública de sus docentes. http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

DESTATIS Statistisches Bundesamt (2018). Peru: Statistisches Länderprofil. https://www.destatis. de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationales/Staat/Profile/Laenderprofile/Peru.pdf;jsessionid=3931C9E2960174145C578AD1ACECE8A9.InternetLive2?

blob=publicationFile (Letzter Zugriff 31.08.2018).

El presidente de la república (2017). Aprueban Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docente. http://www. minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018). GTAI Germany Trade & Invest (2018). Wirtschaftsdaten Peru. http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Weltkarte/Amerika/peru.html Letzter Zugriff 31.08.2018).

INEI (Instituto Nacional de Estadistica e Informatica) (2016). Produccion y empleo informal en el Peru. Cuenta Satélite de la Economia Informal 2007-2016. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1471/libro.pdf (Letzter Zugriff: 31. 08.2018)

INEI (Instituto Nacional de Estadistica e Informatica) (2018). Panorama de la Economia Peruana 1950 - 2017. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/ Est/Lib1523/Libro.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

ITUC CSI IGB (2018). Übersicht über die Verletzungen von Gewerkschaftsrechten in Peru. https://survey.ituc-csi.org/Peru.html?lang=de#tabs-3 (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

ManpowerGroup (2015). Talent Shortage Survey 2015. Milwaukee: ManpowerGroup. Presidencia del Perú (2016). Plan de Gobierno 2016-2021. https://www.presidencia.gob.pe/ plan-de-gobierno (Letzter Zugriff 31.08.2018).

SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) (2016). Aniversario 55 años. Suplemento contratado. Lima: SENATI. http://www.senati.edu.pe/sites/default/files/archivos/2017/publicaciones/09/aniversario_senati_55.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) (2017). Memoria Anual. Lima: SENATI. http://www.senati.edu.pe/sites/default/files/archivos/2017/publicaciones/09/senati_memoria_2016.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

World Bank (2017). Perú: Marco de asociación con los países para el período FY17-FY21 (inglés). Washington, DC: World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/ en/522711493949637279/Peru-Country-partnership-framework-for-the-period-FY17-FY21 (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

World Bank (2018). Global Economic Prospects – January – Economic outlook for the Latin America and Caribbean region. Washington, DC: World Bank Group. http://pubdocs.worldbank.org/en/125721512062602134/Global-Economic-Prospects-Jan-2018-Latin-Americaand-Caribbean-analysis.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

Literaturnachweise Sondierungsbericht Costa Rica:

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1971). Ley de Aprendizaje N° 4903. San José, Costa Rica.

Costa Rica- Gobierno de la República (2015). Marco Nacional de Cualificaciones Educación y Formación Técnica Profesional. Propuesta. http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/marco_ nacional_de_cualificaciones_ci_16_12.2015.pdf (Letzter Zugriff: 25.08.2018).

Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2017). La Educación y Formación Técnico Profesional en Costa Rica. Propuesta de Programa Nacional. San José, Costa Rica.

Tercer Informe Estado de la Educación (2013). Capítulo 5. Educación técnica y formación profesional en Costa Rica: avances y desafíos. Programa Estado de la Nación. CONARE, Costa Rica.

Literaturnachweise Sondierungsbericht Kolumbien:

Auswärtiges Amt (2018). Länderinformation Kolumbien. Berlin. Online verfügbar unter https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/kolumbien-node (Letzter Zugriff: 25.01.2018).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018a). Kooperation mit Partnerinstitut SENA. BIBB (Hrsg.). https://www.bibb.de/de/9580.php (Letzter Zugriff: 29.01.2018).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018b). Fallstudien: Kosten und Nutzen betrieblicher Ausbildung in Kolumbien. https://www.bibb.de/de/37295.php (Letzter Zugriff: 06.03.2018). BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018c). Das Berufsbildungssystem in Kolumbien -Status quo und Perspektiven. Ein Interview mit Juan Pablo Castro und Jorge Cruz. https:// www.bibb.de/de/56956.php (Letzter Zugriff: 22.02.2018).

Bottländer, Johannes (2013). Sozialpolitik im Spannungsfeld von Liberalismus und Konservatismus: Gewerkschaften und Kirche in Kolumbien. In: Markus Porsche-Ludwig, Wolfgang Gieler und Jürgen Bellers (Hrsg.), Sozialpolitik in Entwicklungsländern: Asien, Afrika, Lateinamerika, S. 78-83. Münster: LIT.

Gentili, Pablo (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. In: Revista Iberoamericana de Educación (49), S. 19-57.

IQAS (International Qualifications Assessment Service) (2010). International Education Guide. The Republic of Colombia. Alberta: Province of Alberta.

Kammann, Vera (2012). SENA Nationaler Berufsbildungsdienst. Kooperation International. (Hrsg.). http://www.kooperation-international.de/aktuelles/links-institutionen/detail/info/sena-nationaler-berufsbildungsdienst/ (Letzter Zugriff: 06.03.2018).

Mora, Helena Sanabria (2015). Das Bildungssystem Kolumbiens unter besonderer Berücksichtigung der Bildungs- und sozialen Ungleichheit. In: Verónica Oelsner und Claudia Richter (Hrsg.): Bildung in Lateinamerika, S. 165–183. Münster: Waxmann.

OECD (2016). Education in Colombia. Highlights. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/Education-in-Colombia-Highlights.pdf (Letzter Zugriff: 07.03.2018). Pacheco, Ivan F. (2017). Colombia: Challenges of Fast-Paced Change. International Higher Education 89, S. 24–26.

Peters, Stefan (2012). Soziale Ungleichheiten in Lateinamerika. In: Andreas Boeckh, Hans-Jürgen Burchardt, Anika Oettler und Nikolaus Werz (Hrsg.): Studien zu Lateinamerika 21. Baden-Baden: Nomos, S. 201–226.

Schuchard, Charlotte (2015). Marktstudie Kolumbien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. BiBB iMove (Hrsg.). Bonn: Brandt.

SENA (2016). Reporte de datos de formación profesional en Colombia 2016. Informaciones y análisis que contribuyen al desarrollo de la formación profesional colombiana. http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte_de_datos_bibb.pdf (Letzter Zugriff: 02.03 2018). SENA (2018). Regionales SENA. http://www.sena.edu.co/es-co/regionales/Paginas/default.as-px. (Letzter Zugriff: 06.03.2018).

Wald, Nina (2013). Auswirkungen des gewaltsamen Konflikts in Kolumbien auf den informellen Arbeitsmarkt der Selbständigen. In: DIW Wochenbericht (50), S. 24–31.

Wehr, Ingrid (2011). Einleitung zur problematischen Koexistenz von Demokratie und eklatanter sozialer Ungleichheit in Lateinamerika. In: Ingrid Wehr und Hans-Jürgen Burchardt (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten in Lateinamerika: Neue Perspektiven auf Wirtschaft, Politik und Umwelt. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 9–28.

Zinecker, Heidrun (2002). Regimewechsel ohne Pfadwechsel? — die unvollendeten Transitionen in Kolumbien und El Salvador. In: Petra Bendel, Aurel Croissant und Friedbert W. Rüb (Hrsg.): Zwischen Demokratie und Diktatur: Zur Konzeption und Empirie demokratischer Grauzonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–282.

Literaturnachweise Sondierungsbericht Botswana:

Human Resource Development Council (k.A.). Corporate Profile. Gaborone: HRDC. Morris, Ian D. (2015). Is there a role for Botswana Government Technical Colleges within a tertiary education and training market? Doctoral Thesis. University of Bath: Department of Education.

Transparency International (2017). Corruption perception index. https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2017.

Vossiek, Janis (2017). Wandel von Policies oder Institutionen? Politische Prozesse und die Rolle von Kammern in der Berufsbildung, in: Sack, D. (ed.): Wirtschaftskammern im europäischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS, 337-360. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-16934-3 14.

Literaturnachweise Sondierungsbericht Namibia:

NQAA (Namibia Qualification Authority Act) (1996). Parliament of the Republic of Namibia. http://www.namqa.org/files/files/NAMIBIA%20QUALIFICATIONS%20AUTHORITY%20 ACT%2029%200F%201996.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

Republic of Namibia (2017). Namibia's 5th National Development Plan (NDP5). Working together towards Prosperity (2017/18 - 2021/22). Windhoek: Government of the Republic of Namibia. https://www.npc.gov.na/?wpfb_dl=294 (Letzter Zugriff: 31.08.2018). UNESCO (2016). TVET, Higher Education, and Innovation: Policy Review Namibia. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245818e.pdf (Letzter Zugriff: 26.04.2018).

United Nations (2016). Human Development Report 2016: Human Development for Everyone. New York: United Nations Development Program.

VETA (Vocational Education and Training Act) (2008). Parliament of the Republic of Namibia. https://www.moe.gov.na/files/downloads/33a_Vocational%20Education%20Training%20 ACT%201%20of%202008.pdf (Letzter Zugriff: 31.08.2018).

Literaturnachweise Sondierungsbericht Nigeria

Akanbi, G. O. (2017):. Prospects for technical and vocational education and training (TVET) in Nigeria. Bridging the gap between policy document and implementation. In: The International Education Journal 16 (2), S. 1–15.

Bergstresser, H. (2018). Innerstaatliche Konflikte – Nigeria. http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/176466/nigeria (Letzter Zugriff: 01.05.2018).

Fagbadebo, O. (2007). Corruption, Governance and Political Instability in Nigeria. In: African Journal of Political Science an International Relations 1 (2), S. 28–37.

Okoye, R.; Arimonu, M. O. (2016). Technical and Vocational Education in Nigeria: Issues, Challenges and a Way Forward. In: Journal of Education and Practice (3), S. 113–118.

Literaturnachweise Sondierungsbericht Kenia:

Greinert, W.-D. (2008). Steuerungsformen von Erwerbsqualifizierung und die aktuelle Perspektive europäischer

Berufsbildungspolitik, in: Reihe Jugend und Arbeit – Positionen, Bertelsmann Stiftung (Hrsq.).

Kenya Institute of Curriculum Development (KICD) (2017): Presentation made on 13th KEP-SHA Annual Delegates Conference. https://kicd.ac.ke/news/presentation-made-on-13th-kep-sha-annual-delegates-conference/ (Letzter Zugriff: 25.04.2018).

Republic of Kenya (2016). Education Sector Report September 2016. http://www.treasury.go.ke/component/jdownloads/send/127-2017/231 education-sector-report.html (Letzter Zugriff: 26.04.2018).

Technical and Vocational Education and Training Authority (TVETA) (2018): Strategic Plan 2018-2022. http://www.tvetauthority.go.ke/wp-content/uploads/2018/06/TIVETA-STRATE-GIC-PLAN-2-e-pub_2-Compressed.pdf (Letzter Zugriff: 23.08.2018).

Literaturnachweise Sondierungsbericht Ghana:

Akah, C. (2017). ISSER 2018 post-budget analysis: Putting Ghana back to work. https://thebftonline.com/business/isser-2018-post-budget-analysis-putting-ghana-back-to-work/(Letzter Zugriff: 29.04.2018).

Baffour-Awuah, D. und Thompson, S. (2012). A Holistic Approach to Technical and Vocational Skills Development (TVSD) Policy and Governance Reform: The Case of Ghana. Triennale on Education and Training in Africa, Ouagadougou, Burkina Faso, November 27 - December 2, 2011. Association for the Development of Education in Africa (ADEA).

Bortei-Doku Aryeetey, F.; Doh, D. und Andoh, P. (2011). From prejudice to prestige: Vocational education and training in Ghana. London, Accra: City and Guilds Center for Skills Development (CSD) and Council for Technical and Vocational Training (COTVET).

COTVET (2018). Strategic Plan for TVET Transformation 2018-2022. Accra (unveröffentlicht). Sparreboom, T. und Gomis, R. (2015). Structural change, employment and education in Ghana. ILO, Geneva. Verfügbar unter http://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/do¬cu¬ments/pub-lication/wcms_444515.pdf (Letzter Zugriff: 29.04.2018).

Autorenverzeichnis

Enrique Angles ist Gastwissenschaftler am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Er arbeitete zwölf Jahre im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit in Peru, E-Mail: eeangles@yahoo.com

Prof. Dr. Waldemar Bauer ist Professor an der Universität Erfurt, Didaktik der Technik und gewerblich-technischer Fachrichtungen, E-Mail: waldemar.bauer@uni-erfurt.de

Fabienne-Agnes Baumann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, E-Mail: fabienne.baumann@uni-osnabrueck.de

Dr. Carolina P. Barrientos Delgado ist Directora de Progresión Académica bei INACAP CFT, IP und Universidad Tecnológica de Chile, Santiago de Chiele. E-Mail: carolina.barrientos@gmail.com

Dr. Larissa Freund ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), E-Mail: I.freund@uni-bremen.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger ist Professor an der Universität Osnabrück, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, E-Mail: dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Michael Gessler ist Professor an der Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), E-Mail: mgessler@uni-bremen.de

Christoph Heil ist Berater bei INTEGRATION International Management Consultants und Component Manager im GIZ-Berufsbildungsprogramm Promotion of Vocational Education and Training (ProVET) in Namibia, E-Mail: cheil@integration.org

Léna Krichewsky-Wegener ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Innovation und Technik (iit) Berlin, E-Mail: krichewsky@iit-berlin.de

Dr. Susanne Peters ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), E-Mail: speters@uni-bremen.de

Daniel Láscarez Smith ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universidad Técnica Nacional, Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa (CFPTE), E-Mail: dlascarez@utn.ac.cr

Dr. Janis Vossiek ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, E-Mail: janis.vossiek@uni-osnabrueck.de



Impressum

Herausgeber

DLR Projektträger Europäische und Internationale Zusammenarbeit Arbeitsgruppe "Internationalisierung der Berufsbildung"

Redaktion

Antje Wessels

Druck

M&E Druckhaus GmbH & Co. KG, Belm

Bonn, Oktober 2018

Bildnachweis

Titel © Shutterstock

Seite 8 © Shutterstock

Seite 15 © Shutterstock

Seite 26 © Shutterstock

Seite 34 © Shutterstock

Seite 40 © Shutterstock

Seite 54 © Shutterstock

Seite 66 © Shutterstock

Seite 11, 16, 21, 46, 47 Quelle: WB-IBB

ISBN 978-3-949245-00-8

DLR Projektträger

Der DLR Projektträger hat sich auf Dienstleistungen zur Förderung von Forschung, Bildung und Innovation spezialisiert. Er unterstützt Landes- und Bundesministerien bei der Umsetzung von Forschungsförderprogrammen und bildet eine Brücke zwischen Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft. Weitere Auftraggeber sind die Europäische Kommission, Wissenschaftsorganisationen, Verbände und Stiftungen. Sein Themenspektrum reicht von Bildung, Gesellschaft, Innovation und Technologie über Gesundheit, Umwelt und Nachhaltigkeit bis hin zu europäischer und internationaler Zusammenarbeit. Dabei setzt der Projektträger Schwerpunkte in den Bereichen Innovation, Interdisziplinarität und Internationalität.

Der DLR Projektträger hat mehr als 40 Jahre Erfahrung in der Konzeption, Bewertung, Betreuung und Finanzkontrolle von Fördervorhaben. Unter anderem berät er seine Auftraggeber strategisch-programmatisch bei der Konzeption von Fördermaßnahmen, begleitet Vorhaben fachlich und administrativ und unterstützt weltweit bi- und multilaterale Kooperationen. Er begleitet den gesamten Förderprozess: vom Begutachten der Anträge bis zum Bewerten von Erfolg und Verwertungsmöglichkeiten. Als professioneller Dienstleister steht er für Verfahrens- und Prozesssicherheit (zertifiziert nach ISO 9001) sowie für strikte Neutralität. Als einer der größten Projektträger Deutschlands betreut er derzeit rund 10.000 Vorhaben und mehr als eine Milliarde Euro Forschungsgelder jährlich. Der DLR Projektträger ist Teil des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt (DLR) und zentrale Säule des DLR-Geschäftsfeldes Wissenschafts-, Innovations- und Bildungsmanagement.

DLR-PT.de



