

Wirtschaftliche Untersuchungen,
Berichte und Sachverhalte



IW-Report 48/2020

Potenziale beruflicher Anerkennung bei der Fachkräfteeinwanderung

Eine Analyse der beruflichen Bildung in dreizehn Fokusländern

Annette Baczak / Nora Rohr / Olesia Schmetzer / Kristina Stoewe / Dirk Werner / Daniel Wörndl / Luena Zifle

Köln, 15.09.2020

Kontakt Daten Ansprechpartner

Kristina Stoewe
+49 (0)221 / 4981 – 852
Stoewe@iwkoeln.de

Dirk Werner
+49 (0)221 / 4981 – 712
Werner@iwkoeln.de

Daniel Wörndl
+49 (0)221 / 4981 – 864
Woerndl@iwkoeln.de

Institut der deutschen Wirtschaft Köln
Postfach 10 19 42
50459 Köln

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	6
1 Einleitung	7
2 Anerkennung beruflicher Abschlüsse in Deutschland	9
2.1 Das Anerkennungsgesetz: Ein Überblick	9
2.1.1 Allgemeines Vorgehen beim Anerkennungsverfahren und zuständige Stellen	10
2.1.2 Ablauf des Anerkennungsverfahrens für Berufsausbildungen	10
2.1.3 Mögliche Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens	11
2.1.4 Besonderheiten bei der Anerkennung von Referenzberufen im dualen System	13
2.2 Neuerungen im Rahmen des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes	14
3 Berufsbildung weltweit – Länder-Fallbeispiele	15
3.1 Lateinamerika	17
3.1.1 Mexiko	20
3.1.2 Brasilien	24
3.1.3 Kolumbien	27
3.1.4 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland	30
3.2 Nordafrika	31
3.2.1 Marokko	35
3.2.2 Tunesien	39
3.2.3 Ägypten	42
3.2.4 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland	45
3.3 Indien und Südostasien	46
3.3.1 Indien	49
3.3.2 Indonesien	53
3.3.3 Philippinen	56
3.3.4 Vietnam	60
3.3.5 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland	64
3.4 Westbalkan	65
3.4.1 Albanien	68
3.4.2 Bosnien und Herzegowina	71

3.4.3	Kosovo	74
3.4.4	Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland	78
4	Besonderheiten bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Hinblick auf duale Referenzberufe in Deutschland	79
5	Potentiale der Fachkräfterekrutierung aus den untersuchten 13 Fokusländern	85
5.1	Ländercluster Lateinamerika	85
5.2	Ländercluster Nordafrika	86
5.3	Ländercluster Indien und Südostasien	87
5.4	Ländercluster Westbalkan	88
6	Fazit und Handlungsempfehlungen	89
	Literatur	93
	Abstract	106
	Tabellenverzeichnis	107
	Abbildungsverzeichnis	107
	Anhang	108

JEL-Klassifikation:

I02 – Bildung

J01 – Demographische Entwicklung

J06 – Mobilität, Arbeitslosigkeit und offene Stellen

Zusammenfassung

Der Wirtschaftsstandort Deutschland ist langfristig auf internationale Fachkräfte angewiesen. Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz ermöglicht seit März 2020 auch für beruflich Qualifizierte aus Drittstaaten die Zuwanderung zu Erwerbszwecken nach Deutschland. Eine Voraussetzung dafür ist, dass der ausländische Berufsabschluss in Deutschland anerkannt wurde.

Im vorliegenden Report wird die Berufsbildung in 13 Fokusländern analysiert, aus denen potenziell zahlreiche Fachkräfte einwandern könnten, differenziert in die vier Ländercluster „Lateinamerika“, „Nordafrika“, „Indien und Südostasien“ sowie „Westbalkan“. Die Fokusländer decken eine große Bandbreite an unterschiedlich strukturierten Berufsbildungssystemen ab. Sie wurden ausgewählt, weil für sie ein Fachkräftepotenzial für die Zuwanderung in nennenswertem Umfang anzunehmen ist.

Zudem zeigt dieser Report die Besonderheiten bei der Anerkennung unterschiedlich geregelter Berufsabschlüsse aus anderen Ländern auf, etwa für schulische und praktische Ausbildungen oder für kurze und lange Ausbildungszeiten. Aus der Analyse der ausländischen Berufsbildungssysteme und Berufsabschlüsse werden die Potenziale der Fachkräfterekrutierung aus den untersuchten Fokusländern unter Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsanerkennung in Deutschland abgeleitet. Der Fokus liegt hierbei auf der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen, die in Deutschland in den Bereich der dualen Berufsausbildung fallen. Es ergeben sich konkrete Erkenntnisse dazu, welche Berufsabschlussarten große Anerkennungspotenziale und somit Zuwanderungsmöglichkeiten mit sich bringen.

Die Länderanalyse verdeutlicht, dass die meisten betrachteten Länder zwar Bestrebungen aufweisen, duale Ausbildungselemente zu etablieren, diese aber in vielen Fällen noch nicht weit verbreitet sind. Daher lohnt sich für die Fachkräfterekrutierung auch der Blick auf anders organisierte Bildungsformate, die strukturell der dualen Ausbildung nahekommen. Dazu gehören zum Beispiel schulische Ausbildungen mit hohen Praxisanteilen sowie stufenweise aufgebaute Ausbildungen. Aber auch einige im Ausland im hochschulischen Bereich angesiedelte Abschlüsse bergen Potenziale der Anerkennung für (duale) Ausbildungsberufe in Deutschland.

Die Analyse der 13 betrachteten Fokusländer bietet insgesamt eine erste Orientierung für die Fachkräfterekrutierung aus dem Ausland, insbesondere aus Drittstaaten, und die Anerkennungspotenziale verschiedenartiger Berufsabschlüsse.

Weiterhin zeigt der vorliegende Report Handlungsoptionen für eine noch effizientere Umsetzung des Anerkennungsverfahrens aus dem Ausland auf: die verstärkte Nutzung digitaler Formate, die Ausweitung der Zuwanderungsmöglichkeiten im Rahmen des Anerkennungsverfahrens, die Prüfung von finanzieller Unterstützung für Antragstellende aus dem Ausland sowie eine Überprüfung der vorhandenen Ressourcen der zuständigen Stellen.

1 Einleitung

Am Wirtschaftsstandort Deutschland bestehen – trotz der Corona-bedingten geringeren Arbeitskräftenachfrage in einigen Berufen – nach wie vor in zahlreichen Regionen und Berufen beträchtliche Fachkräfteengpässe (vgl. KOFA-Kompakt: Fachkräftereport für Juli 2020 – Corona-Spezial). Diese betreffen aktuell insbesondere die sogenannten versorgungsrelevanten Berufe, aber auch zahlreiche Industrie- und Handwerksberufe (Malin et al., 2020).

In den vergangenen Jahren hat auch die EU-Binnenwanderung zum hohen Wirtschaftswachstum in Deutschland beigetragen (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2019). Die Zuwanderung aus EU-Staaten wird jedoch auf absehbare Zeit nur einen vergleichsweise kleinen Beitrag zum deutschen Fachkräfteproblem leisten können, auch da osteuropäische Länder wie Polen, Ungarn, Bulgarien und Rumänien ebenfalls stark vom demografischen Wandel betroffen sind (Geis-Thöne, 2019). Daher ist Deutschland in den nächsten Jahren verstärkt auf die Zuwanderung von Fachkräften – also Personen mit beruflichen Abschlüssen oder Hochschulabschlüssen – aus Drittstaaten angewiesen. Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG) bildet seit 1. März 2020 eine neue rechtliche Grundlage für die Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten. Während bisherige Regelungen zur Fachkräfteeinwanderung aus Drittstaaten (zum Beispiel die Blaue Karte EU) auf hochschulisch qualifizierte Personen ausgerichtet waren, können durch die gesetzlichen Neuregelungen nun auch Fachkräfte mit beruflicher, nicht-akademischer Ausbildung leichter nach Deutschland zu Arbeitszwecken einwandern. Unter anderem entfällt für ausländische Arbeitnehmer mit dem FEG die Vorrangprüfung vor Antritt einer Arbeitsstelle, sofern ein Arbeitsvertrag in Deutschland vorliegt und die ausländische Qualifikation anerkannt wurde.

Die Voraussetzung einer beruflichen Anerkennung zum Zwecke der Einwanderung ist ein Alleinstellungsmerkmal Deutschlands. Zwar bildet diese Eigenheit im Vergleich mit anderen Ländern, in denen die berufliche Anerkennung nur in regulierten Berufen (zum Beispiel im Gesundheitsbereich) notwendig ist, zunächst einmal eine zusätzliche Hürde für motivierte Fachkräfte. So erfordert zum Beispiel die Anerkennung beruflicher Abschlüsse aus dem Ausland einen Ausbau bestehender Verwaltungsabläufe und behördlicher Kooperationen, welcher sich erst etablieren muss (vgl. Plünnecke, 2020). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich durch das FEG mittelfristig die Zuwanderung aus Drittländern zum Zwecke der Erwerbstätigkeit sowie die Anerkennung beruflicher Abschlüsse aus diesen Ländern erhöht. Zudem könnte das Gesetz dafür sorgen, dass sich der Fokus auf andere Herkunftsländer verschiebt, mit denen mitunter nur begrenzt Erfahrungen bei der Anerkennung beruflicher Abschlüsse gesammelt wurden (siehe Kapitel 2). Hinzu kommt, dass die berufliche Anerkennung zur Integration in Deutschland beiträgt und ein effektives Matching am Arbeitsmarkt im Hinblick auf zueinander passende Beschäftigungswünsche und Arbeitsmarktanforderungen von Arbeitgebern beiträgt. An diesen beiden Punkten setzt dieser Report an.

- Zum einen soll er **vergleichende Einblicke in die Berufsbildungssysteme von 13 verschiedenen Ländern**¹ geben, aus denen künftig und auf langfristige Sicht verstärkt Fachkräfte zuwandern könnten. Die Länderbeispiele bilden gleichzeitig die Vielfältigkeit von

¹ Zur Vorauswahl der Länder siehe Kapitel 3.

Berufsbildungssystemen bezüglich Variablen wie der Struktur und Steuerung der Berufsbildung sowie vorhandener Lernorte und Praxisanteile ab. Zugleich überschneiden sie sich mit Ländern, die im Rahmen einer Potenzialanalyse der Bundesagentur für Arbeit (BA) derzeit zur Identifizierung von Fokusbändern für die Fachkräfteeinwanderung intensiv betrachtet werden. Mit diesen Ländern bestehen bereits Berufsbildungskoooperationen. Zudem wurden für die Länderauswahl Kriterien wie „Affinität zu Deutschland“ und „Migrationspotenzial für die erwerbsbezogene Einwanderung“ herangezogen.

- Zum anderen wirft der Report einen **Blick auf die Anerkennung beruflicher Abschlüsse und analysiert die Möglichkeiten und Herausforderungen der Berufsanerkennung** je nach System und Art der Berufsausbildung im Herkunftsland. Der Fokus liegt hierbei auf der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen, die in Deutschland in den Bereich der dualen Berufsausbildung fallen, da in Deutschland besonders viele Fachkräfte mit einer abgeschlossenen dualen beziehungsweise vergleichbaren, ausländischen Ausbildung gesucht werden (vgl. Malin et al. 2020). Daher werden die Zuwanderung und somit Anerkennung in diesem Bereich immer wichtiger. Die gewonnenen Erkenntnisse sind auch auf andere Herkunftsländer und deren Berufsbildungssysteme übertragbar.

Der vorliegende Report schließt an die Arbeit und Erfahrung des BQ-Portals an, dem Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen. Das Portal wurde im Jahr 2011 durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) ins Leben gerufen, um einen wichtigen Beitrag zur Fachkräfte-Initiative der Bundesregierung zu leisten. Die umfassende Wissens- und Arbeitsplattform unterstützt bereits seit Inkrafttreten des sogenannten Anerkennungsgesetzes die zuständigen Stellen bei der Umsetzung der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse und stellt Informationen zur Berufsbildung in 96 Ländern sowie zu über 4.000 Berufsausbildungsabschlüssen weltweit bereit (Stand: September 2020).

2 Anerkennung beruflicher Abschlüsse in Deutschland

Mit dem Anerkennungsgesetz wurde im Jahr 2012 erstmalig in Deutschland ein allgemeiner Rechtsanspruch auf die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse geschaffen. Dieser Anspruch gilt unabhängig von der Staatsangehörigkeit, dem Aufenthaltsstatus oder dem Land, in dem die Qualifikation erworben wurde. Seither stiegen die Zahlen der durchgeführten Anerkennungsverfahren und damit der anerkannten ausländischen Berufsabschlüsse jährlich an: Während noch im Jahr 2012 10.989 Anträge zu bundesrechtlich geregelten Berufen gestellt wurden, wurden im Jahr 2018 in der amtlichen Statistik bereits 29.202 Anträge auf berufliche Anerkennung erfasst. Im Jahr 2019 steigerte sich die Zahl der Anträge mit 33.120 nochmals (Böse / Schmitz, 2020)². Insgesamt wurden zwischen 2012 und 2019 fast 175.000 Anträge zu Berufen in Bundeszuständigkeit gestellt (BMBF, 2020b)³. Davon fielen jährlich die meisten Anträge in die Berufsgruppe „Medizinische Gesundheitsberufe“, gefolgt von Berufen in den Bereichen „Mechatronik, Energie und Elektro“ sowie „Unternehmensführung und -organisation“ (BQ-Portal, 2013-2020, o. S.). Gleichzeitig wurden im Zeitraum von 2012 bis 2019 gut drei Viertel der Anträge für reglementierte Berufe gestellt – also Berufe, in denen eine Anerkennung immer notwendig ist, um den jeweiligen Beruf auszuüben – und weniger als ein Viertel im nicht reglementierten Bereich, in den auch die dualen Ausbildungsberufe fallen (BMBF, 2020b). Die Detailbetrachtung der Anerkennungsstatistik zu Bundesberufen für das Jahr 2019 zeigt, dass von den gesamten Anträgen auf Anerkennung nur 21 Prozent für nicht reglementierte Berufe gestellt wurden (Böse/Schmitz, 2020).

Der Fokus der Ausbildungsstaaten, zu denen Anträge gestellt wurden, hat sich hingegen im Laufe der Jahre verändert: Während die ersten Jahre des Anerkennungsgesetzes maßgeblich von Anträgen zu Ausbildungen aus dem EU-Ausland geprägt waren, stammten im Jahr 2019 mit rund 72 Prozent des Antragsaufkommens die meisten Anträge aus Drittstaaten wie Bosnien und Herzegowina (3.081 Anträge), den Philippinen (2.589 Anträge), Serbien (2.571 Anträge) und Syrien (2.514 Anträge; Böse / Schmitz, 2020). Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz kann die Liste der antragstärksten Ausbildungsländer weiterhin stark verändern. Zudem ist zu vermuten, dass durch die Anforderung des FEG, die ausländische Berufsqualifikation zum Zwecke der Erwerbstätigkeit anerkennen zu lassen, duale Ausbildungsberufe stärker als bisher in den Fokus rücken.

Die folgenden Kapitel geben einen Überblick über das Anerkennungsgesetz, dessen Ablauf und beteiligte Stellen sowie die wichtigsten Änderungen im Rahmen des FEG.

2.1 Das Anerkennungsgesetz: Ein Überblick

Das Anerkennungsgesetz des Bundes regelt die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen für rund 600 deutsche Ausbildungsberufe. Die Anerkennung in den Berufen, die sich in Länderzuständigkeit befinden (zum Beispiel Erzieher und Altenpfleger), wird hingegen von den

² Hier muss berücksichtigt werden, dass die Zahlen sich auf die 600 bundesrechtlich geregelten Berufe beziehen. Im Jahr 2019 wurden 10.005 neue Anträge auf Anerkennung in Berufen nach Landesrecht, wie Ingenieure oder Lehrer, gestellt (Böse / Schmitz, 2020). Insgesamt lagen im Jahr 2019 also 43.125 Anträge auf Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen vor.

³ Unter Hinnahme der landesrechtlich geregelten Berufe sowie der Anträge auf Zeugnisbewertung für eine im Ausland erworbene Hochschulqualifikation beläuft sich die Gesamtantragszahl seit 2012 auf über 350.000 (BMBF, 2020b).

Landesanererkennungsgesetzen geregelt. Die Länder haben sich bei der Ausgestaltung der Gesetze weitestgehend an dem Modell des Bundes orientiert, wobei sich die Regelungen in einzelnen Details unterscheiden können. Zudem ist für die Anerkennung die Unterscheidung zwischen reglementierten und nicht reglementierten Berufen wichtig. Bei reglementierten Berufen, wie zum Beispiel Gesundheitsberufen oder Meister im zulassungspflichtigen Handwerk, ist die Anerkennung erforderlich, um den Beruf in Deutschland ausüben zu dürfen. Bei nicht reglementierten Berufen, wie zum Beispiel bei Ausbildungsberufen im dualen System, ist der Berufszugang an keine Rechtsvorschriften gebunden. Man kann also generell auch ohne einen formalen Abschluss beziehungsweise ein Anerkennungsverfahren direkt in diesem Beruf in Deutschland arbeiten. Um ein Visum oder eine Arbeitserlaubnis für Deutschland beantragen zu können, etwa im Rahmen des FEG, ist die Anerkennung des ausländischen Abschlusses für Nicht-EU-Bürger jedoch zwingend notwendig. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um einen reglementierten oder nicht reglementierten Beruf handelt.

2.1.1 Allgemeines Vorgehen beim Anerkennungsverfahren und zuständige Stellen

Im Rahmen des Anerkennungsverfahrens wird eine sogenannte Gleichwertigkeitsprüfung durchgeführt, bei der die ausländische Berufsqualifikation mit einer entsprechenden deutschen Qualifikation, dem Referenzberuf, verglichen wird. Das Anerkennungsverfahren erfolgt hauptsächlich auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse, die die Analyse des formalen Abschlusses sowie den Einbezug der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten beinhaltet. Für Personen ohne einen vom Ausbildungsstaat anerkannten ausländischen Berufsabschluss besteht kein Zugang zum Anerkennungsverfahren. Damit können ausschließlich informell bzw. non-formal erworbene Kompetenzen nicht nach dem Anerkennungsgesetz anerkannt werden.

Die Anerkennungsverfahren werden von unterschiedlichen Behörden und Institutionen durchgeführt. Zum Auffinden der jeweiligen zuständigen Stelle sind der Referenzberuf sowie der Wohnort maßgeblich. Für die nicht reglementierten Berufe im dualen System sind in der Regel die Kammern zuständig. Bei den reglementierten Berufen richtet sich die Zuständigkeit nach dem jeweiligen Fachrecht und den Bestimmungen der Bundesländer. Für die Anerkennung von Meisterabschlüssen in reglementierten und nicht reglementierten Berufen sind ebenfalls die Kammern zuständig. Das Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen „Anerkennung in Deutschland“ unterstützt Anerkennungssuchende mithilfe des Tools „Anerkennungsfinder“ bei der Identifizierung der zuständigen Stelle.

2.1.2 Ablauf des Anerkennungsverfahrens für Berufsausbildungen

Im Rahmen des beruflichen Anerkennungsverfahrens wird die funktionale, formale und materielle Äquivalenz zwischen einer ausländischen und einer deutschen Qualifikation geprüft. Bei der funktionalen Äquivalenz wird geprüft, wozu Anerkennungssuchende durch den Ausbildungsabschluss im Heimatland befähigt sind. Diese Prüfung dient der Auffindung der vergleichbaren Ausbildung in Deutschland, dem Referenzberuf. Anhand dieses Referenzberufs führt im nächsten Schritt die zuständige Stelle den Vergleich hinsichtlich der formalen und materiellen Kriterien durch. Zu den formalen Kriterien zählen die Ausbildungsdauer, die Zugangsvoraussetzungen sowie die Einordnung des ausländischen Abschlusses im jeweiligen Bildungssystem. Im

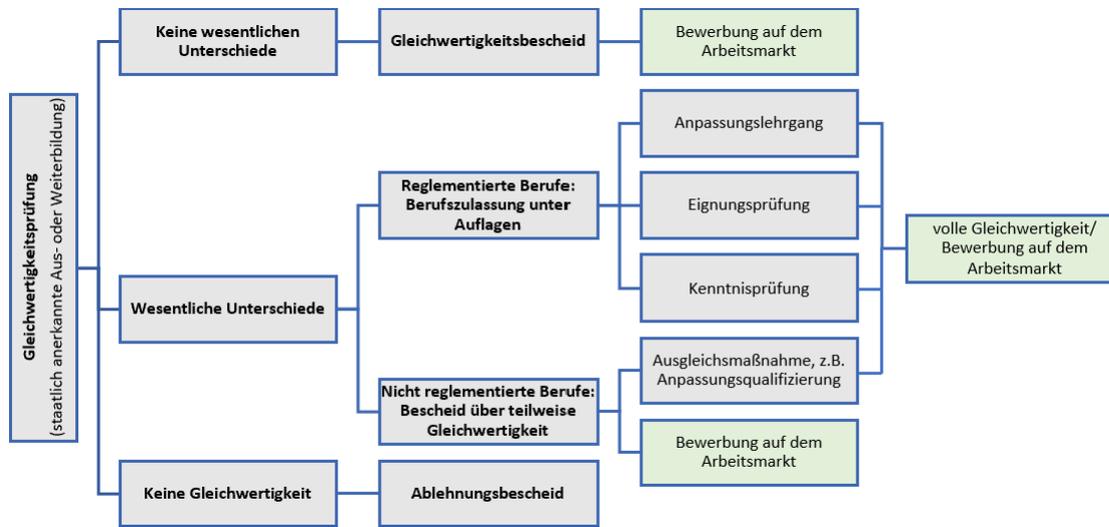
Rahmen der materiellen Äquivalenz werden die jeweiligen Inhalte der Ausbildungen verglichen. Dies bedeutet, dass in Deutschland die inhaltliche Gleichwertigkeit der ausländischen Ausbildung mit der deutschen Ausbildung ermittelt wird.

Bei der Gleichwertigkeitsprüfung prüft die zuständige Stelle zuerst, inwieweit der ausländische Berufsabschluss dem deutschen Referenzberuf entspricht. Hierbei werden festgelegte formale Kriterien – wie Inhalte, Dauer und Lernorte – verglichen. Zudem werden auch weitere Informationen zum beruflichen Werdegang der Person, wie zum Beispiel Berufserfahrung oder Weiterbildungen hinzugezogen. Der Maßstab für die Gleichwertigkeitsprüfung ist die jeweils aktuell geltende deutsche Aus- bzw. Fortbildungsverordnung. Je länger die ausländische Ausbildung also zurückliegt, umso wahrscheinlicher ist es, dass das Ergebnis eine teilweise Gleichwertigkeit ist, sofern die wesentlichen Unterschiede nicht durch Berufserfahrung oder Weiterbildungen ausgeglichen werden können (siehe Kapitel 2.1.3).

Wenn die eingereichten Unterlagen unvollständig sind oder Informationen zu den Inhalten der ausländischen Berufsqualifikation fehlen, kann im Rahmen des Anerkennungsverfahrens für duale Ausbildungsberufe, Fortbildungs- und Meisterberufe eine sogenannte Qualifikationsanalyse durchgeführt werden. Bei der Qualifikationsanalyse werden die nicht durch Dokumente nachweisbaren beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten geprüft, die für die Ausübung des betreffenden Berufs maßgeblich sind. Es werden zum Beispiel Fachgespräche geführt oder Arbeitsproben untersucht. Die Ergebnisse werden dann in einem Qualifikationsgutachten dokumentiert und fließen in die Gleichwertigkeitsprüfung ein. Eine Qualifikationsanalyse kann sich entweder auf den gesamten Ausbildungsberuf oder nur auf einzelne Teile der Ausbildung beziehen. Von 2012 bis 2018 meldeten die zuständigen Stellen 864 Qualifikationsanalysen an die amtliche Statistik (Bericht zum Anerkennungsgesetz, 2019). Das Projekt „NetQA-Netzwerk Qualifikationsanalyse“ unterstützt die zuständigen Stellen beim Aufbau einer regionalen Expertise- und Netzwerkstruktur zu Qualifikationsanalysen.

2.1.3 Mögliche Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens

Am Ende des Anerkennungsverfahrens werden die Gleichwertigkeitsbescheide ausgestellt. (siehe Abbildung 2-1). Dabei unterscheiden sich die Möglichkeiten bei den reglementierten und nicht reglementierten Berufen voneinander.

Abbildung 2-1: Ablauf und mögliche Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens


Quelle: eigene Darstellung

Bei **reglementierten Berufen** kann das Ergebnis des Anerkennungsverfahrens nur volle oder keine Gleichwertigkeit sein. Im Falle von festgestellten wesentlichen Unterschieden muss der Bescheid die Auflage der Teilnahme an einer Ausgleichsmaßnahme enthalten. Erst nach der erfolgreichen Absolvierung dieser Ausgleichsmaßnahme ist der Anerkennungsprozess abgeschlossen.

Gleichwertigkeitsbescheide bei **nicht-reglementierten Berufen** können zu folgenden Ergebnissen führen: volle Gleichwertigkeit, teilweise Gleichwertigkeit und keine Gleichwertigkeit. Bei der vollen Gleichwertigkeit bestehen zwischen der ausländischen Berufsqualifikation und dem deutschen Referenzberuf keine wesentlichen Unterschiede. Wird eine teilweise Gleichwertigkeit beschieden, heißt dies, dass im Rahmen der Prüfung wesentliche Unterschiede festgestellt wurden, die durch Berufserfahrung beziehungsweise Fortbildungen nicht ausgeglichen werden können. Der Bescheid über eine teilweise Gleichwertigkeit veranschaulicht nicht nur die festgestellten Unterschiede, sondern dokumentiert zusätzlich, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten des deutschen Referenzberufs der Antragstellende verfügt. Die zusätzlichen Kenntnisse, die kein Bestandteil des deutschen Referenzberufs sind, werden im Gleichwertigkeitsbescheid nicht aufgeführt. Weiterhin ist es dem Antragsteller möglich, durch eine Ausgleichsmaßnahme wie eine Anpassungsqualifizierung oder ein betriebliches Praktikum die fehlenden Fähigkeiten, Kenntnisse oder Fertigkeiten nachzuholen und die volle Gleichwertigkeit zum deutschen Referenzberuf zu erhalten⁴.

⁴ Bei der Anpassungsqualifizierung sind prinzipiell individuell passgenaue Maßnahmen möglich, da die Erwerbsbiografien sich stark unterscheiden. Folgende Formen der Anpassungsqualifizierung sind möglich: Informeller Erwerb fehlender Qualifikationen durch ein Betriebspraktikum sowie non-formale Qualifizierung im Rahmen der Weiterbildungskurse oder überbetriebliche Unterweisungen. Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“ (IQ-Netzwerk) entwickelt und führt Qualifizierungen für Personen, die eine volle Gleichwertigkeit ihrer ausländischen Berufsqualifikation anstreben, durch.

Wenn unter keinem Gesichtspunkt Vergleichbarkeiten zwischen den Berufsqualifikationen festgestellt werden können, wird ein Bescheid über keine Gleichwertigkeit ausgestellt. In diesem Fall wird auf die zentralen wesentlichen Unterschiede hingewiesen und erläutert, warum kaum Überschneidungen mit dem deutschen Referenzberuf vorliegen. Der Bescheid über keine Gleichwertigkeit wird sehr selten ausgestellt, in nur etwa 2 Prozent der Anerkennungsverfahren (Bericht zum Anerkennungsgesetz, 2019).

2.1.4 Besonderheiten bei der Anerkennung von Referenzberufen im dualen System

In Bezug auf die Hauptlernorte beruflicher Bildung lassen sich generell drei Ausbildungsformen unterscheiden: vollzeitschulische, duale und praktische Ausbildung (Werner et al., 2003, 19). In Deutschland ist die häufigste Ausbildungsart die duale Ausbildung. So entschieden sich im Jahr 2018 von den rund 722.700 Jugendlichen, die eine Berufsausbildung begannen, rund 68 Prozent für eine duale Berufsausbildung. Im Vergleich dazu begann knapp ein Drittel eine schulische Berufsausbildung (BIBB, 2019, 94). Zusätzlich zu den spezifischen Inhalten der jeweiligen Ausbildungen entsteht hieraus eine weitere Besonderheit, die bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse in Deutschland berücksichtigt werden muss. Hierfür werden die schulischen und praktischen Anteile der Ausbildungen mit dem jeweiligen Referenzberuf verglichen.

Die Besonderheit der deutschen dualen Berufsausbildung besteht im arbeitspraktischen und theoretischen Lernen parallel an zwei Lernorten, im Betrieb und in der Berufsschule, wobei Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen der Berufsbildung in besonderem Maße einbezogen werden. Duale Ausbildungen werden von den Kammern verwaltet, welche die Einheitlichkeit bei den Ausbildungsabläufen und den Prüfungen sicherstellen. Duale Ausbildungsstrukturen existieren zwar auch in anderen Ländern, allerdings bestehen Unterschiede bei der Organisation, Durchführung und häufig auch bei der Attraktivität solcher Ausbildungsformen bei Jugendlichen (Blöchle et al., 2015). Beim direkten Vergleich mit den deutschen dualen Berufen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens sind diese Unterschiede zunächst eine Herausforderung. Das Anerkennungsgesetz sieht jedoch verschiedene Möglichkeiten und Instrumente vor, um eine Vergleichbarkeit dennoch zu ermöglichen – etwa mit der Qualifikationsanalyse, bei der auch berufliche Erfahrung berücksichtigt und sichtbar gemacht werden kann (siehe 2.1.2). Zudem gibt es die Möglichkeit, bei einer „teilweisen Gleichwertigkeit“ vorhandene Unterschiede zum deutschen Referenzberuf mit einer Ausgleichmaßnahme (siehe 2.1.3) nachträglich auszugleichen, um so eine „volle Gleichwertigkeit“ der ausländischen Berufsqualifikation mit einem deutschen Referenzberuf zu erreichen.

2.2 Neuerungen im Rahmen des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes

Das FEG erweitert seit 1. März 2020 den Rahmen für die Einwanderung und Anwerbung von beruflich qualifizierten Fachkräften aus Drittstaaten⁵. So können Fachkräfte mit anerkannter Berufsausbildung nun für eine befristete Zeit zur Arbeitsplatzsuche nach Deutschland einreisen, vorausgesetzt, dass sie ausreichende deutsche Sprachkenntnisse nachweisen und der Lebensunterhalt für den Aufenthalt gesichert ist. Weiterhin entfällt für qualifizierte Fachkräfte mit anerkannter Berufsausbildung nun die Vorrangprüfung, sofern sie einen Arbeitsvertrag bzw. ein konkretes Arbeitsplatzangebot vorweisen können. Bei der Vorrangprüfung hatte die Bundesagentur für Arbeit (BA) bisher in Zusammenarbeit mit den regionalen Stellen geprüft, ob ein Arbeitnehmer aus Deutschland oder der EU für einen konkreten Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Diese Personen genossen Vorrang bei der Besetzung einer Stelle. Zudem ist die Zuwanderung nicht mehr auf die halbjährlich festgelegten Mangelberufe, in denen besonders hohe Engpässe bestanden, beschränkt.

Für die Umsetzung der beruflichen Anerkennung ergeben sich durch das FEG zwei größere Änderungen. Zum einen hat der Gesetzgeber Maßnahmen zur Verfahrensvereinfachung bei der Anerkennung aus dem Ausland eingeführt. Zum anderen wurden die Einreisemöglichkeiten zur Qualifizierung im Rahmen der Berufsanerkennung erweitert.

Beschleunigte Verfahren für Fachkräfte und Antragstellung aus dem Ausland

Eine wichtige Änderung durch das FEG ist die Verfahrensvereinfachung durch beschleunigte Verfahren für Fachkräfte. Zwar können Anträge auf Berufsanerkennung bereits seit dem Inkrafttreten des Anerkennungsgesetzes im Jahr 2012 direkt aus dem Ausland gestellt werden und dieser Weg hat über die Jahre auch an Bedeutung gewonnen. So lag der Anteil der aus dem Ausland gestellten Anträge zu Bundesberufen im Jahr 2018 bereits bei 20 Prozent (BMBF, 2020a) und im Jahr 2019 sogar bei knapp 30 Prozent (Böse/Schmitz, 2020). Die Antragstellung aus dem Ausland sowie Zuwanderung nach Deutschland waren aber bisher mit einigen bürokratischen Hürden verbunden.

Mit dem FEG können Arbeitgeber nun mit einer Vollmacht der Fachkraft aus einem Drittstaat bei der zentralen Ausländerbehörde in Deutschland ein sogenanntes beschleunigtes Verfahren einleiten. Dieses Verfahren sieht vor, dass das Anerkennungs- sowie das Visumsverfahren in verkürzter Zeit durchgeführt werden, damit die Fachkraft schnell nach Deutschland kommen kann. Am 1. Februar 2020 nahm in diesem Zusammenhang die neu eingerichtete Zentrale Servicestelle Berufsanerkennung für anerkennungssuchende Fachkräfte im Ausland, kurz Zentrale Servicestelle Berufsanerkennung (ZSBA) ihre Arbeit auf. Die ZSBA, welche in der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit in Bonn angesiedelt ist, berät internationale Fachkräfte vor ihrer Einreise nach Deutschland zu Fragen ihrer beruflichen

⁵ Das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte aus dem Ausland „Make it in Germany“ informiert Einwanderungsinteressierte, wie sie ihren Weg nach Deutschland erfolgreich gestalten können – von den Vorbereitungen im Herkunftsland bis zur Ankunft und den ersten Schritten in Deutschland.

Anerkennung und begleitet sie durch das Verfahren. Zudem wurde auch im Ausland die Anerkennungsberatung weiter ausgebaut⁶.

Möglichkeiten zur befristeten Einreise für Qualifizierungsmaßnahmen

Für den Fall, dass beim Anerkennungsverfahren aus dem Ausland Unterschiede bzw. Defizite im Vergleich zum deutschen Referenzberuf festgestellt wurden, enthält das FEG erweiterte Möglichkeiten zur Einreise zum Zwecke von Qualifizierungsmaßnahmen. Der § 16d im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) hält diese neuen Regelungen zur Einreise für „Maßnahmen zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen“ fest. Dazu gehören unterschiedlich gestaltete Anpassungs- und Ausgleichsmaßnahmen, wie Praktika im Betrieb, theoretische Lehrgänge oder Mischformen, aber auch Vorbereitungskurse auf Prüfungen und Sprachkurse (BMI, 2020, 33). Die Auswahl der geeigneten Qualifizierungsmaßnahmen zum Erreichen der vollen Gleichwertigkeit wird individuell festgelegt. Bei nicht reglementierten Ausbildungsberufen bestehen keine gesetzlichen Vorgaben zur Form oder dem Ort einer solchen Ausgleichsmaßnahme⁷. So sind auch rein betriebliche Praktika möglich, wenn der Fachkraft nur noch praktische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen und diese durch ein Praktikum vollständig abgedeckt werden können. Bei reglementierten Berufen sehen die jeweils gesetzlichen Vorgaben bei fachlichen Defiziten bestimmte Anpassungslehrgänge und/oder abzulegende Prüfungen vor (ebd.).

3 Berufsbildung weltweit – Länder-Fallbeispiele

Im Folgenden werden 13 verschiedene Berufsbildungssysteme innerhalb von vier regionalen Länderclustern dargestellt: Lateinamerika, Nordafrika, Indien/Südostasien und Westbalkan. Die vier Cluster sind keineswegs als vollständige Liste möglicher Länder oder Regionen zu verstehen, aus denen im Rahmen des FEG verstärkt Fachkräfte zuwandern könnten. Vielmehr dienen sie als Fallbeispiele für unterschiedliche Berufsbildungssysteme und Ausbildungsarten, die jeweils mit unterschiedlichen Chancen und Herausforderungen bei der Anerkennung in Deutschland verbunden sind (siehe Kapitel 4). Die Länder wurden unter anderem nach den folgenden Kriterien ausgewählt:

- Drittstaat im Sinne des deutschen Aufenthaltsrechts,
- Vorhandensein eines ausdifferenzierten, formalen Berufsbildungssystems,
- aussagekräftige Datenlage: Vorliegen wichtiger Kennzahlen zur Gesellschaft, Wirtschaft und (Berufs-)Bildung,
- Abdeckung möglichst vieler verschiedener Bildungssysteme und Formen der beruflichen Bildung,
- Abdeckung verschiedener Regionen weltweit,

⁶ Im Rahmen des Projekts ProRecognition wird an zehn Auslandshandelskammern Berufsanerkennungsberatung angeboten.

⁷ Im Rahmen des Projekts Unternehmen Berufsanerkennung wurde für das Handwerk Werkzeuge für Anpassungsqualifizierungen entwickelt.

- Überschneidung mit den Ländern, die im Rahmen einer Potenzialanalyse der Bundesagentur für Arbeit (BA) zur Identifizierung von Fokusländern für die Fachkräftegewinnung aus Drittstaaten betrachtet werden⁸.

Jedes **Regionalkapitel** beinhaltet einen vergleichenden Überblick über die Wirtschaft und Gesellschaft in den jeweiligen Ländern, sowie über grundlegende Bildungskennzahlen. Eine vertiefende Analyse und qualitative Einordnung der Kennzahlen ist jedoch nicht Bestandteil dieses Reports. Um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, wurde dabei vor allem auf umfassende Datenbanken der World Bank, der International Labour Organization (ILO) und des Unesco Institute for Statistics (UIS) zurückgegriffen. Soweit möglich, wurden die Zahlen für die Bezugsjahre 2018 und 2019 verwendet. Da diese zum Zeitpunkt der Recherche (Stand: August 2020) nicht immer für alle Länder verfügbar waren, wurden teilweise auch ältere Daten genutzt.

Die **Länderkapitel bzw. Länder-Fallbeispiele** bilden das Herzstück dieses Reports. Jedes Länder-Fallbeispiel beinhaltet Informationen zur dortigen Bildung und Berufsbildung. Dabei muss beachtet werden, dass die Strukturen ausländischer Bildungssysteme meist nur eingeschränkt mit dem deutschen System vergleichbar sind⁹.

So werden manche beruflichen Abschlüsse, die in Deutschland im Rahmen einer (dualen) Ausbildung erworben werden, in anderen Ländern teilweise im tertiären Bildungsbereich verortet. Beispielsweise wird der Beruf „Augenoptiker/in“ – in Deutschland eine dreijährige, duale Berufsausbildung – in vielen Ländern über ein Hochschulstudium erworben. Dieser Unterschied ist gerade im Bereich der beruflichen Anerkennung relevant, da zum Beispiel ein ausländischer (Fach-)Hochschulabschluss im Bereich Augenoptik zu einer Anerkennung im deutschen dualen Referenzberuf „Augenoptiker/in“ führen kann. Ähnliches gilt für Berufe im Pflegebereich, die in vielen Ländern schulisch oder über ein (Fach-)Hochschulstudium vermittelt werden. Aus diesem Grund werden in den folgenden Beschreibungen der Berufsbildungssysteme teilweise auch (fach-)hochschulische Bildungsgänge miteinbezogen, sofern sie für die berufliche Anerkennung in Deutschland relevant sind.

⁸ Die Vorauswahl der Länder, die im Rahmen der Potenzialanalyse der BA vertieft betrachtet werden, wurde auf Basis verschiedener soziodemografischer Indikatoren und unter Nutzung der Expertise deutscher Institutionen im Ausland getroffen. Dazu zählen unter anderem Indikatoren, die Rückschlüsse auf die „Affinität zu Deutschland“ (zum Beispiel Deutschlernende und bereits in Deutschland lebende Migranten) sowie das „Migrationspotenzial für die erwerbsbezogene Einwanderung“ (beispielsweise Arbeitslosenquote und demografische Entwicklung) zulassen. Die Ergebnisse zu den Berufsbildungssystemen, die im Rahmen der Kooperation zwischen BA und BQ-Portal durch das BQ-Portal recherchiert und veröffentlicht werden, sind eine wichtige Informationsbasis für die BA, da sie Rückschlüsse auf die Möglichkeit der Anerkennung von Berufsabschlüssen liefern – eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Gewinnung von Fachkräften aus dem Ausland.

⁹ Die eingeschränkte systemische und funktionale Vergleichbarkeit von Berufsbildungssystemen ist eine umfassende Herausforderung in der internationalen Berufsbildungsforschung (vgl. Deißinger/Frommberger, 2010, 343). Dieser Report bewegt sich auf der deskriptiven Ebene und beschreibt die verschiedenen Bildungssysteme anhand einheitlicher Indikatoren, ohne dabei Einordnungen oder „Rankings“ der Bildungssysteme vorzunehmen.

3.1 Lateinamerika

Überblick des Regionenclusters: Gesellschaft und Wirtschaft

Lateinamerika ist als politisch-kultureller Begriff zu verstehen und dient dazu, die spanisch- und portugiesisch-sprachigen Länder Amerikas von den angloamerikanischen Ländern abzugrenzen. So erstreckt sich die Großregion über die Länder Südamerikas (ohne Guyana, Suriname und Französisch-Guyana), Zentralamerikas (ohne Belize) bis hin zu Mexiko und der Karibik. Im Rahmen dieses Reports wird das Augenmerk auf die Länder Mexiko, Brasilien und Kolumbien gelegt.

Von rund 610 Millionen Menschen der gesamten Großregion Lateinamerika leben rund 209 Millionen Menschen in Brasilien (World Bank, 2018). Mexiko weist eine Bevölkerungszahl von rund 126 Millionen (ebd.) auf. Die lateinamerikanischen Metropolen São Paulo und Mexiko-Stadt gehören zu den zehn größten Städten weltweit. Mit 49 Millionen (ebd.) Menschen bildet Kolumbien in Bezug auf die Bevölkerungszahlen das Schlusslicht dieses regionalen Vergleichs. Ein Überblick über weitere gesellschaftliche Kennzahlen dieser Länder findet sich in Tabelle 3-1.

Tabelle 3-1: Lateinamerika - Gesellschaftliche Kennzahlen

Gesellschaft	Mexiko	Brasilien	Kolumbien	Deutschland
Einwohner (in Millionen)	126,19 (2018)	209,47 (2018)	49,65 (2017)	82,93 (2018)
Staatsform	Bundesrepublik	Bundesrepublik	Republik	Parlamentarische Bundesrepublik
Amtssprachen	Spanisch	Portugiesisch	Spanisch	Deutsch
Altersstruktur: Bevölkerungsanteil im Alter von ...	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)
• ... 0 bis 14 Jahren:	26%	21%	23%	14%
• ... 15 bis 64 Jahren:	67%	70%	69%	65%
• über 65 Jahren:	7%	9%	8%	21%
Rang im Human Development Index (HDI, 2019; insgesamt 189 Ränge)	129	111	106	4

Quelle: World Bank (Einwohnerzahl, Altersstruktur); United Nations Development Programme (Rang im HDI)

Im Human Development Index von 2019 befanden sich Mexiko (Rang 76 von 189), Brasilien (Rang 79 von 189) und Kolumbien (Rang 79 von 189) im oberen Mittelfeld der gesamten Region Lateinamerika und wiesen einen „High Human Development Index“-Faktor auf (HDR, 2019)¹⁰.

Bei der Interpretation des HDI-Rangs muss jedoch beachtet werden, dass die in Lateinamerika besonders ausgeprägten sozialen Disparitäten und Einkommensunterschiede innerhalb der

¹⁰ Beim Human Development Index (kurz: HDI; auf Deutsch: Index der menschlichen Entwicklung) handelt es sich um einen Wohlstandsindikator für Staaten, der seit 1990 jährlich von den Vereinten Nationen im Bericht über die menschliche Entwicklung veröffentlicht wird. Der Bericht enthält ein Ranking aller Staaten, in denen deren Entwicklung auf vier Stufen von „gering“ bis „sehr hoch“ eingeordnet wird.

einzelnen Länder nicht berücksichtigt werden sowie zwischen urbanen und ländlichen Gebieten nicht unterschieden wird.

Mexiko und Brasilien gehören zu den führenden Volkswirtschaften Lateinamerikas, und auch Kolumbiens Wirtschaft weist inzwischen ein stabiles institutionelles Umfeld auf. 2019 ist Kolumbien im „Doing Business Index“ der World Bank nach Chile und Mexiko als das lateinamerikanische Land mit dem drittbesten Wirtschaftsklima gelistet (vgl. Heinisch, 2019; s. World Bank, 2019). Insgesamt wird das Wirtschaftswachstum Lateinamerikas der letzten Jahre jedoch als verhältnismäßig gering eingestuft, was unter anderem auf die abnehmende Wettbewerbsfähigkeit und widersprüchliche Wirtschaftspolitik Brasiliens sowie das Ende des Rohstoffpreisbooms der 2000er-Jahre mit besonderer Auswirkung auf Brasilien, Kolumbien und Chile zurückzuführen ist (vgl. Heinisch, 2019). Im Jahr 2018 wuchs die Wirtschaft der gesamten Region Lateinamerika um lediglich 0,8 Prozent, so gering wie in keiner anderen Weltregion (vgl. ebd., 2019). Hinzu kommt, dass die Wertschöpfung der meisten lateinamerikanischen Länder in den Dienstleistungssektoren sehr groß ist (siehe Anhang Tabelle 1) – so auch in den hier betrachteten Ländern mit jeweils über 60 Prozent –, wodurch die Produktivität und somit das langfristige Wachstum der Wirtschaft beeinträchtigt werden (vgl. Ullrich, 2016). Folglich lag das Wirtschaftswachstum in Brasilien mit 1,1 Prozent und in Kolumbien mit 1,4 Prozent deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder von 2,9 Prozent. Mexiko wies im Jahr 2017 eine Wachstumsrate von 2,1 Prozent auf, was mit der Erdölproduktion und besonders mit der steigenden Herstellung und dem Export im Automobilssektor zusammenhängt. Diese Entwicklung macht sich auch in den Arbeitslosenquoten bemerkbar: Mexiko lag 2018 mit 3,3 Prozent deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 6,1 Prozent, wohingegen Kolumbien mit 9,1 Prozent und Brasilien mit 12,5 Prozent überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenzahlen aufwiesen. Ein Überblick über weitere Kennzahlen zu Wirtschaft und Beschäftigung dieser Länder findet sich in Tabelle 3-2.

Tabelle 3-2: Lateinamerika - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich

Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	Mexiko	Brasilien	Kolumbien	Deutschland	Ø OECD (2018)
Wirtschaftswachstum (Veränderung des realen BIP, %)	2,1% (2017)	1,1% (2018)	1,4% (2017)	1,4% (2018)	2,9%
BIP pro Kopf, kaufkraftbereinigt, internationale \$	19.970 (2018)	16.068 (2018)	14.999 (2018)	54.327 (2018)	46.681
Arbeitslosenquote (ILO-Definition)	3,3% (2018)	12,5% (2018)	9,1% (2018)	3,4% (2018)	6,1%
Jugend-Arbeitslosenquote (15- bis 24-Jährige, ILO-Definition)	6,8% (2018)	28,6% (2018)	19,0% (2018)	6,4% (2018)	13,7%

Jugendliche, weder beschäftigt noch in Aus- oder Weiterbildung; Anteil (NEET-Rate)	18,6% (2019)	23,8% (2019)	23,0% (2019)	5,4% (2019)	10,2%
--	--------------	--------------	--------------	-------------	-------

Quelle: World Bank, 2019

Bildungskennzahlen

Die Bildungssysteme aller lateinamerikanischen Länder sind durch die dreihundertjährige spanische und portugiesische Kolonialherrschaft geprägt. Ebenso hatten die soziale Ungleichheit innerhalb der Länder, die Privatisierung von Bildung sowie armutsbedingte Kinderarbeit einen großen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten in lateinamerikanischen Ländern. Die Bildungsinfrastruktur und Bildungsbeteiligung haben sich jedoch in den letzten 50 Jahren deutlich weiterentwickelt. So verfügen mittlerweile fast alle Länder der Großregion über allgemeingültige Grundschulsysteme sowie -abschlüsse (vgl. Bruns/Luque, 2014). Während beispielsweise noch im Jahr 1960 nur etwa 10 Prozent der relevanten Altersgruppe die Sekundarschule abschlossen, wurden im Jahr 1976 bereits rund 50 Prozent eines Altersjahrgangs erfasst. Im Jahr 2018 erreichten rund 80 Prozent der relevanten Altersgruppe einen Sekundarabschluss I (vgl. World Bank, 2020a). Darüber hinaus wurde die Schulbildung angesichts des raschen Bevölkerungswachstums, wodurch sich die Bevölkerung im schulpflichtigen Alter zwischen 1960 und 2010 mehr als verdoppelt hat, weiter ausgebaut. Die Anzahl der Kinder, die die Primar- und Sekundarstufe besuchten, stieg zwischen 1970 und 2010 von 53 Millionen auf 127 Millionen (vgl. Bruns/Luque, 2014). Auch die Anzahl der besuchten Schuljahre ist in Lateinamerika seit 1960 von damals durchschnittlich vier Jahre stark angestiegen (ebd., 2014) und betrug im Jahr 2018 in den betrachteten drei Ländern zwischen rund acht Jahre (Brasilien) und rund neun Jahre (Mexiko und Kolumbien; siehe Tabelle 3-3). Diese Entwicklung basiert unter anderem auf der gesetzlichen Erhöhung der Schulpflicht in den meisten lateinamerikanischen Ländern. So wurde die Dauer zuletzt in Kolumbien (2015) auf zwölf Jahre und in Mexiko (2012) und Brasilien (2013) auf 14 Jahre erhöht.

Tabelle 3-3: Lateinamerika - Bildungsindikatoren im Vergleich

Bildungsindikatoren im Vergleich	Mexiko	Brasilien	Kolumbien	Deutschland
Netto-Einschulungsquote Primärbereich	99,3% (2017)	95,3% (2017)	92,9% (2018)	98,7% (2017)
Netto-Einschulungsquote Sekundärbereich	81,2% (2017)	81,7% (2017)	77,5% (2018)	98,4% (2017)
Jugend-Alphabetisierungsquote	99,3% (2018)	98,2% (2018)	98,9% (2018)	>99%
Erwachsenen-Alphabetisierungsquote	95,4% (2018)	93,2% (2018)	95,1% (2018)	>99%
Schulpflicht in Jahren	14 (seit 2012)	14 (seit 2013)	12 (seit 2015)	9-10*
Anzahl an besuchten Schuljahren im Ø (über 25-Jährige)	8,9 (2018)	7,9 (2018)	8,5 (2018)	14,15 (2018)

Bildungsausgaben als Anteil am BIP	4,9% (2016)	6,2% (2015)	4,5% (2017)	4,8% (2016)
------------------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Quelle: Unesco Institute for Statistics, 2020

*Die Dauer der Schulpflicht liegt in Deutschland in der Zuständigkeit der Länder. Die Vollzeitschulpflicht beträgt je nach Bundesland neun bis zehn Jahre. Daran knüpft eine unterschiedlich geregelte Teilzeit-/bzw. Berufsschulpflicht an.

Die Netto-Einschulungsquoten der Primarstufe in Mexiko, Brasilien und Kolumbien betragen zuletzt zwischen 92 Prozent und rund 99 Prozent, während die Netto-Einschulungsquoten in die Sekundarstufe im Bereich der 80 Prozent-Marke (+/- 2 Prozent) lagen (Unesco Institute for Statistics, 2020). Bei der Interpretation dieser Kennzahlen muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Primarstufe in Mexiko bereits nach sechs Jahren abgeschlossen werden kann, während in Kolumbien und Brasilien der Grundschulabschluss erst nach neun Jahren erreicht wird.

3.1.1 Mexiko

Berufsbildung in Mexiko auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> Anteil an Sekundarausbildung absolute Zahl 	35,2% (2017) 3.754.609 (2017)
Lernorte der beruflichen Bildung	je nach Berufsbildungsgang unterschiedlich <ul style="list-style-type: none"> CONALEP (dual): Dominanz dualer Berufsausbildung; betriebliche Ausbildung dauert 1-2 Jahre und umfasst 80% der Gesamtausbildungszeit CONALEP: Dominanz schulischer Berufsausbildung; vor allem schulische Ausbildung, jedoch mit viermonatigem Pflichtpraktikum von 360 Arbeitsstunden CETI: Dominanz von Ausbildung in der Berufsbildungseinrichtung; 67% Praxisunterricht
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation, jedoch Dezentalisierungsmaßnahmen seit den 1990er-Jahren
zentrale Institutionen der beruflichen Bildung	Sekretariat für öffentliches Bildungswesen (<i>Secretaría de Educación Pública [SEP]</i>); Koordination durch diverse Ausbildungszentren: CONALEP, CE-CyTE, CETI, DGETI, DGETA, DGECyTM, ICAT etc.
häufige Ausbildungsberufe	Krankenpflege, Informatik, Kfz-Wartung, Touristik, Buchhaltung (CONALEP, 2018)

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; Unesco TVET Country Profile Mexico, 2018; BQ-Portal, 2020; Conalep, 2018

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Die vierzehnjährige Schulpflicht in Mexiko verteilt sich auf zwei Jahre Vorschule, sechs Jahre Primarbildung (*Educación Primaria*) und seit 1993 zusätzlich auf die darauffolgenden drei Jahre Sekundarstufe I (*Educación Secundaria*) und die obligatorische Gehobene Mittlere Bildung (*Educación Media Superior*) ab Klassenstufe 10. Bereits in der Sekundarschule kann seit der Berufsbildungsreform der 1990er-Jahre zwischen einem allgemeinbildenden (*Secundaria General*) und einem beruflich-technisch orientierten (*Secundaria Técnica*) Zweig gewählt werden. Im Sekundarbereich II besteht die Möglichkeit, eine allgemeinbildende Sekundarschule oder eine

beruflich-orientierte Sekundarschule zu besuchen sowie eine technisch-industrielle Ausbildung (ausschließlich vom Bildungszentrum CETI angeboten) oder eine Berufsausbildung mit oder ohne beruflich-orientiertem Abitur, die von diversen Ausbildungszentren angeboten werden, zu absolvieren. Die Beteiligung an Berufsbildung ist in Mexiko verhältnismäßig hoch. Dies lässt sich vor allem auf die große Anzahl an „*Secundarias Técnicas*“ (mexikoweit 4.535 Schulen) zurückführen, die sich zu rund 96 Prozent in öffentlicher Trägerschaft befinden, sowie auf das breite Angebot des *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica* (CONALEP), welches 2010/2011 von rund 75 Prozent aller Berufsschüler besucht wurde, zurück (vgl. iMOVE, 2012). Ein genauer Überblick über das mexikanische Berufsbildungssystem findet sich in Abbildung 3-1.

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Das mexikanische Bildungssystem ist trotz Maßnahmen der Dezentralisierung seit den 1990er-Jahren nach wie vor zentralistisch geprägt. Die Entscheidungshoheit und Bildungsaufsicht liegt beim nationalen Bildungsministerium (*Secretaría de Educación Pública, SEP*). Die Berufsausbildung wird hauptsächlich vom nationalen Bildungsanbieter *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica* (CONALEP) koordiniert und findet landesweit an dessen Ausbildungsstätten statt.

Ausbildungsgänge

Bereits von Klassenstufe 7 bis 9 können Schüler an beruflich orientierten Sekundarschulen (*Secundaria Técnica*) berufliche Fächer in sechs verschiedenen Berufsfeldern belegen. Nach der Mittelstufe folgt die dreijährige Gehobene Mittlere Bildung (*Educación Media Superior, Bachillerato* oder auch als *Preparatoria* bezeichnet). Hier können die Schüler neben dem allgemeinen Abitur („*Bachillerato General*“) drei verschiedene berufsbildende Zweige einschlagen (s. BQ-Portal, 2020).

Erstens gibt es Berufsausbildungen (*Educación Profesional Técnica*) mit und ohne Abitur („*Certificado de ...*“). Diese werden größtenteils an einer der über 300 staatlichen Schulen des CONALEP angeboten, aber auch an einigen privaten Berufsschulen. Beide Ausbildungswege des CONALEP werden auf Grundlage desselben Lehrplans durchgeführt. Dieser sieht insgesamt 3.780 Stunden in einem Zeitraum von drei Jahren hinweg vor. Die Wahl der Wahlpflichtfächer ab dem 4. Semester entscheidet über die Richtung des Abschlusses. Während die Berufsausbildung mit Abitur die Wahl von drei berufsbezogenen Fächern und drei wissenschaftlich orientierten Fächern voraussetzt, belegen Schüler der Berufsausbildung ohne Abitur sechs berufsbezogene Fächer. Außerdem sehen beide Ausbildungstypen ein viermonatiges Berufspraktikum mit einem Umfang von 360 Stunden in einem Unternehmen oder einer öffentlichen Institution sowie einen Sozialdienst von 480 Stunden vor. Die restliche Ausbildungszeit findet vor allem im Klassenraum statt. Je nach Bildungsgang werden auch schuleigene Lernwerkstätten und Labore zur Verfügung gestellt.

Zweitens gibt es beruflich orientierte Sekundarschulen (*Secundaria Técnica*). Ihr Besuch führt zum Abschluss „*Bachillerato Tecnológico*“ sowie zum Titel „*Técnico*“ und zu einem Berufsausweis für die jeweilige berufliche Spezialisierung („*Cédula Profesional de la Carrera Cursada*“). Die Dauer der beruflich orientierten Sekundarschule beträgt drei Jahre und

umfasst 2.800 Stunden, wovon 1.200 Stunden berufsbezogen sind. Der „*Bachillerato Tecnológico*“ ist insgesamt theoretischer ausgelegt als die Berufsausbildung mit Abitur und bereitet mitunter auf ein Hochschulstudium in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung vor.

Drittens gibt es Ausbildungsgänge an den sogenannten Bildungszentren für Industrietechnik (*Centro de Enseñanza Técnica Industrial*; CETI). Bei diesen Ausbildungen stehen die praktische Anwendbarkeit bzw. beruflich orientierte Schwerpunkte im Vordergrund. Absolventen erwerben ein „*Bachillerato Tecnológico*“ und einen Berufsabschluss höheren mittleren Grades („*Tecnólogo*“). Die Ausbildungsdauer beträgt vier Jahre und kann mit einem beruflich orientierten Sekundarschulabschluss auf ein Jahr verkürzt werden. Je nach Ausbildungsgang werden in den vier Jahren rund 5.000 Unterrichtsstunden abgehalten, wovon 67 Prozent praktischen Unterricht darstellen. Das Bildungszentrum CETI bietet technische Berufsausbildungen mit einem besonders hohen Praxisanteil in Bereichen wie Elektronik, Elektromechanik, Softwareentwicklung, Kommunikationstechnik, Kfz-Mechatronik, Automatisierung und Steuerungstechnik an.

Zudem ist seit 2013 die dreijährige duale Ausbildung im mexikanischen System fest verankert. Diese ist stark an die deutsche duale Ausbildung angelehnt und wird vor allem vom größten Berufsbildungszentrum CONALEP angeboten. Ab dem zweiten Lehrjahr findet die meiste Zeit in einem Kooperationsbetrieb statt. An den Schulen des CONALEP werden 48 berufsbildende Programme angeboten, die sich in rund 20 Berufsbildungsbereiche einteilen: Industrieelektronik, Elektrizitätsverteilungsnetzwerke, Automobil, Elektromechanik, Instandhaltung von Automatisierungssystemen, Kühlung und Airconditioning, Qualitätskontrolle, Werkzeugmaschinen, Bergwerk, Metallarbeit, Kunststoffe, Lebensmitteltechnik, Informatik, Verwaltung, Direktionsassistenten, Buchhaltung, Tourismus und Gastronomie sowie Krankenpflege im Allgemeinen.

Im postsekundären bzw. tertiären Bereich (*Educación Superior*) werden seit 1992 Technische Hochschulen, die am Arbeitsmarkt orientierte Ausbildungsgänge mit verkürzter Ausbildungs- bzw. Studiendauer anbieten, errichtet und bereits nach zwei bis drei Jahren zum Titel Akademisch Qualifizierter Techniker („*Técnico Superior Universitario*“) führen (vgl. Roldán, 2014).

Seit 2014 gibt es den Mexikanischen Qualifikationsrahmen (Marco Mexicano de Cualificaciones, MMC). Dieser soll dazu beitragen, die Qualifikationen aller formalen Ebenen des Bildungssystems in ein einheitliches System einzuordnen und vergleichbar zu machen.

3.1.2 Brasilien

Berufsbildung in Brasilien auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> • Anteil an Sekundarausbildung • absolute Zahl 	9,7% (2017) 2.224.054 (2017)
Lernorte der beruflichen Bildung	je nach Berufsbildungsgang unterschiedlich <ul style="list-style-type: none"> • Escola Técnica: Dominanz (vollzeit-) schulischer Berufsbildung; jedoch mit Pflichtpraktikum von 340 Stunden • CEFET (Técnico): Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung; jedoch mit optionalem Praktikum von 360 Stunden • CEFET (Tecnólogo): Dominanz (vollzeit-) schulischer Berufsausbildung; ein hoher Praxisanteil findet in Werkstätten statt • IF: Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung; jedoch mit optionalen Praxiskursen und Praktikum von 400 Stunden
Organisation des Bildungswesens	dezentrale Organisation; gemeinsame Zuständigkeit des Nationalen Bildungsrates und der jeweiligen Bildungsräte der Bundesstaaten
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Nationaler Bildungsrat und regionale Bildungsräte in den 26 Bundesstaaten
häufige Ausbildungsberufe	keine Angaben verfügbar

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; Unesco TVET Country Profile Brazil, 2018; BQ-Portal, 2020

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

In Brasilien besteht seit 2013 eine 14-jährige Schulpflicht im Alter zwischen vier und 17 Jahren. Seit 1996 gibt es in der Primarstufe die Möglichkeit, neben der neunjährigen allgemeinen Grundschule (*Ensino Fundamental*) auch eine grundlegende Berufsausbildung (*Educação Profissional Básico*) ohne festgelegte Dauer zu absolvieren. Im Sekundarbereich II können neben der allgemeinen dreijährigen Sekundarschule auch ein- bis vierjährige Ausbildungen zum Techniker Mittleren Grades („*Técnico de Nivel Médio*Q) an Technischen Schulen (*Escola Técnica*) oder Ausbildungszentren (zum Beispiel *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* – IF, *Centro Federal de Educação Tecnológica* – CEFET, *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* – SENAI, *Serviço Nacional de Aprendizagem Rural* – SENAR) folgen.

Die Dauer richtet sich nach der Wahl der Berufsausbildung und ob diese mit oder ohne Sekundarschulabschluss absolviert wird. Insgesamt gibt es neben den hier aufgezählten Bildungsinstituten nur sehr wenige Berufsschulen, da die meisten Brasilianer, die einen anerkannten Beruf anstreben, eine Hochschule besuchen. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die

meisten in Deutschland üblichen Ausbildungsberufe (kaufmännische Berufe, technische Berufe, Berufe im Gesundheitswesen, in der Hauswirtschaft, in Gastronomie- und Tourismus und in der Kosmetikindustrie) im tertiären Bereich angeboten werden (vgl. iMOVE, 2010).

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Die heutige Struktur des brasilianischen Bildungssystems wurde im Zweiten Nationalen Bildungsgesetz (*Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional*) von 1996 festgelegt. Dieses unterscheidet zwischen zwei parallel existierenden Bildungssystemen: Dem *sistema de educação básica e superior* (allgemeine Schulbildung) und dem *sistema de educação profissional* (Berufsbildung). Die Hauptverantwortung in Bildungsfragen trägt der Nationale Bildungsrat (*Conselho Nacional de Educação*). Zudem hat jeder der 26 Bundesstaaten einen eigenen Bildungsrat, der für die Überwachung der Grund-, Sekundar-, und Berufsschulen zuständig ist.

Ausbildungsgänge

Die Berufsbildung in Brasilien ist auf drei unterschiedlichen Stufen angesiedelt (s. BQ-Portal, 2020).

Nach Abschluss einer grundlegenden Berufsausbildung erwerben Teilnehmer einen Technikerabschluss einfachen Grades („*Certificado de Técnico Básico*“). Die grundlegende Berufsausbildung steht grundsätzlich allen offen, richtet sich aber vor allem an Personen mit geringer Schulbildung. Die angebotenen Kurse sind nicht reglementiert. Ihre Dauer variiert stark von mehreren Monaten bis zu einigen Jahren.

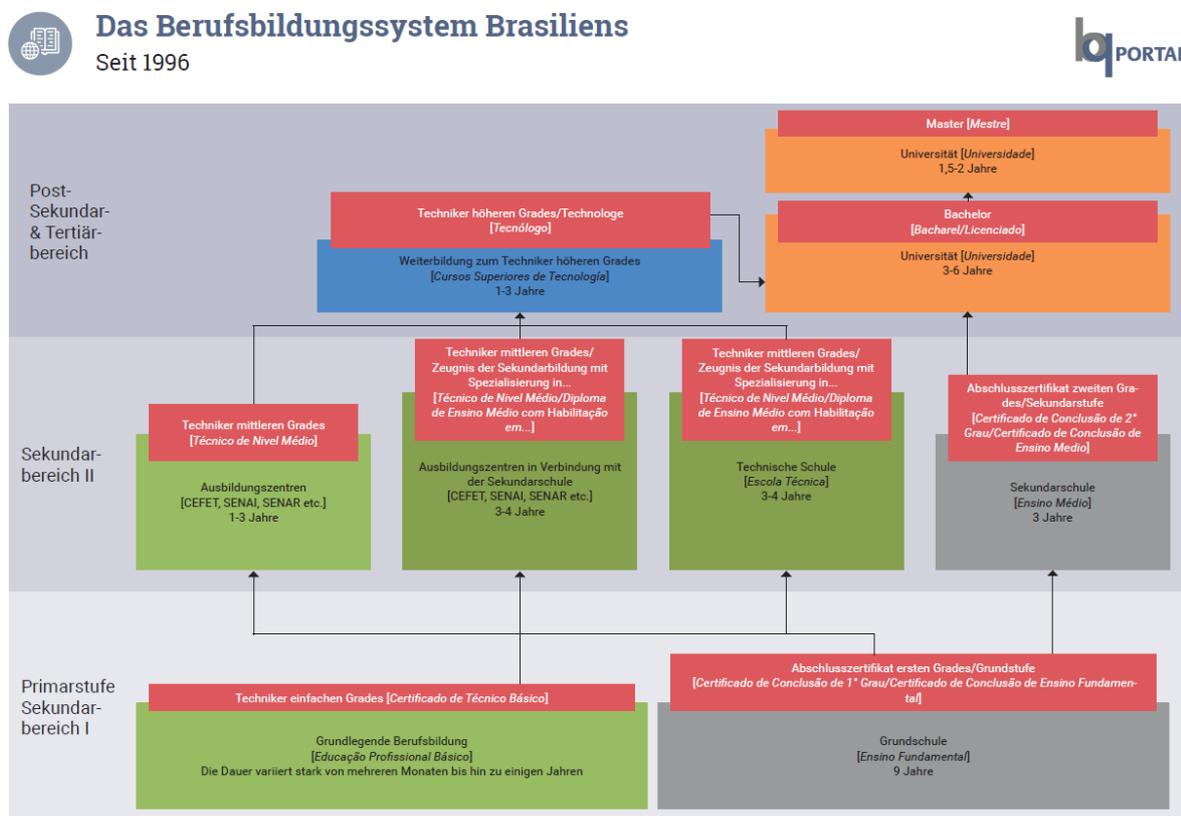
Weiterhin gibt es die beruflichen Erstausbildungen, die zu einem Technikerabschluss mittleren Grades führen („*Técnico de Nivel Médio*“). Diese finden entweder als ganzheitliche Berufsausbildungen an Technischen Schulen (*Escola Técnica*) statt, als Mischform an Sekundarschulen in Verbindung mit einem Ausbildungszentrum oder komplett an einem Ausbildungszentrum (zum Beispiel CEFET, SENAI, SENAR). Das größte Berufsbildungszentrum, SENAI, bildet Techniker mittleren Grades in den Bereichen Logistik, Mechanik, Schweißtechnik, Keramikverarbeitung, Cellulose- und Papierverarbeitung, Petrochemie, Kunststoffverarbeitung, Chemie, Kälte- und Klimatechnik, Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz, Informatik sowie Textil und Bekleidung aus.

Beim Besuch der ganzheitlichen Berufsausbildungen und der Mischform erhalten Absolventen zudem ein „*Diploma de Ensino Médio com Habilitação em (...)*“. Damit werden die abgeschlossene Berufsausbildung sowie der Abschluss der Sekundarstufe zertifiziert. Die Dauer bis zum Erwerb des Doppelabschlusses beträgt drei bis vier Jahre, während die Berufsbildungen an Ausbildungszentren ein bis drei Jahre dauern. Die ganzheitliche Berufsausbildung an technischen Schulen umfasst in der Regel 1.500 bis 1.800 Stunden, wovon 340 Stunden für ein Betriebspraktikum vorgesehen sind. Die Berufsausbildung in Verbindung mit der Sekundarschule sieht von insgesamt 3.500 bis 4.000 Stunden einen Anteil von rund 35 Prozent für die berufsbezogenen Fächer vor.

Im Anschluss an die erste Berufsausbildung können entsprechende Weiterbildungen (*Cursos Superiores de Tecnologia*) besucht werden. Diese postsekundären (nicht-tertiären) Kurse bieten die

Möglichkeit, sich im jeweiligen Tätigkeitsbereich weiter zu spezialisieren. Jede Institution hat dabei eigene Aufnahmeprüfungen. Die Dauer variiert zwischen einem und drei Jahren, und von 2.500 bis 3.000 Stunden sind etwa zwei Drittel praxisbezogen. Nach Abschluss erhalten die Absolventen den Titel „*Tecnólogo*“, welcher zugleich den Zugang zu einer Universität ermöglicht. Die meisten Berufsbildungsgänge werden an privaten Institutionen belegt (40,5 Prozent der Einschreibungen im Jahr 2018), gefolgt von Schulen und Zentren in bundesstaatlicher sowie in föderaler Trägerschaft (38,6 Prozent bzw. 19,2 Prozent der Einschreibungen (Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2019).

Abbildung 3-2: Das Berufsbildungssystem Brasiliens



www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/brasilien

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

In Brasilien sind viele deutsche Ausbildungsberufe im Hochschulbereich angesiedelt. Dazu gehören Berufe in den Bereichen Krankenpflege und Gesundheit, Gastronomie- und Hotelwesen, Hauswirtschaft, Kosmetikindustrie, Sekretariatswesen und Eventmanagement. Auch bei kaufmännischen und technischen Berufen wird in Brasilien ein Hochschulstudium vorausgesetzt. Berufliche Ausbildungen werden in den Bereichen Lebensmittel und Getränke, Automobil, Mechanik, Bauwesen, Schuhe und Leder, Elektronik und Telekommunikation, Bergbau, Holz und Möbel, Maschinen, Transportwesen, Metallverarbeitung, Papier und Cellulose, Chemie sowie Textil und Bekleidung angeboten.

Lediglich Ausbildungszentren und technische Schulen im Sekundarbereich II bilden hier eine Ausnahme (UNEVOC, iMove). Diese Ausbildungszentren wie beispielsweise das CEFET oder das IF bieten Technikerbildungen mittleren und höheren Grades sowie Bachelorstudiengänge in den Bereichen Mechatronik, Industrielle Automatisierung, Industrielle Elektronik, Elektrische Systeme, Informatik, Mechanische Fertigung, Umweltmanagement, Agrarwirtschaft, Lebensmittelverarbeitung, Biokraftstoffproduktion, Gastronomie, Industrielles Produktionsmanagement, Weinbau und Önologie Personalmanagement, Tourismusmanagement, Flugzeugwartung, Managementprozesse und Chemische Prozesse aus.

Die Ausbildungseinrichtung SENAI gilt als die größte ihrer Art in Lateinamerika. Diese Einordnung ist auch auf die mobilen Einrichtungen zurückzuführen, die auch Schüler in abgelegenen Regionen erreichen (vgl. iMove, 2010). Im Hinblick auf die Anzahl der brasilianischen Bevölkerung gibt es jedoch nur wenige Berufsschulen, da die in Deutschland üblichen Berufsausbildungen in Brasilien überwiegend von Hochschulen oder Universitäten angeboten werden und somit auf tertiärer Stufe angesiedelt sind (vgl. ebd., 2010). Seit 1996 gibt es auf postsekundärer Stufe die Möglichkeit, eine Ausbildung zum „Technologen“ („*Tecnólogo*“) auf höherem, nicht-universitären Niveau zu absolvieren (vgl. ebd, 2010).

3.1.3 Kolumbien

Berufsbildung in Kolumbien auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> • Anteil an Sekundarausbildung • absolute Zahl 	26,7% (2018) 1.320.136 (2018)
Lernorte der beruflichen Bildung	je nach Berufsbildungsgang unterschiedlich <ul style="list-style-type: none"> • SENA: Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung; Praxisanteil von 35% findet in Schulwerkstätten statt • Hochschulen: Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung; Praxisunterricht findet in Werkstätten statt
Organisation des Bildungswesens	dezentrale Organisation; gemeinsame Zuständigkeit des Bildungsministeriums und regionaler Bildungsbehörden
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Bildungsministerium (Ministerio de Educación Nacional [MEN]); Nationaler Berufsausbildungsdienst (Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA])
häufige Ausbildungsberufe	polizeiliche Ausbildung, Buchhaltung, Agrarproduktion, Kaffeeproduktion

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; Unesco TVET Database Colombia; BQ-Portal, 2020; SNIES, 2018

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Nach der verpflichtenden einjährigen Vorschule folgt in Kolumbien die neunjährige allgemeine Grundschulbildung, die in zwei Stufen (fünf + vier Jahre) aufgeteilt ist. Das Abschlusszeugnis der Grundbildung wird erst nach Abschluss beider Stufen verliehen. Daraufhin kann der

Bildungsweg mit der (allgemeinen) akademischen Sekundarbildung oder aber mit einer zweijährigen technischen Sekundarbildung fortgesetzt werden. Letztere führt zu einer ersten Berufsqualifikation und der Hochschulreife. Hier kann zunächst zwischen einer einjährigen und einer zweijährigen Berufsausbildung im Sekundarbereich II gewählt werden. Letztere kann durch eine beruflich-technische Weiterbildung im postsekundären Bereich ergänzt werden. Die Beteiligungsquote an beruflicher Bildung lag hier im Jahr 2018 bei nur 26,7 Prozent und somit deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts von 44,5 Prozent (ohne USA). Das von SENA organisierte duale Berufsbildungssystem wurde in den letzten Jahren durch Sozialabgaben und Institutionalisierungsmaßnahmen stark gefördert. Im Rahmen der Förderungsmaßnahmen wurden beispielsweise Betriebe mit mehr als 15 Angestellten verpflichtet, Auszubildende aufzunehmen und während der Ausbildung zu entlohnen (vgl. iMove, 2016). Im Zuge der Förderungsmaßnahmen entstand 2011 eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und SENA. Seitdem wird SENA durch das BIBB in den Punkten berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung beraten.

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

In Kolumbien ist der Nationale Dienst für Berufsausbildung (*Servicio Nacional de Aprendizaje*, SENA) für die berufliche Ausbildung zuständig. Er wurde während der Herrschaft der Militärjunta gegründet, um Jugendlichen und Erwachsenen eine berufliche Ausbildung in den Bereichen Industrie, Handel, Landwirtschaft, Bergbau und Viehzucht zu ermöglichen. Heutzutage wird die Agentur in Kooperation zwischen Arbeitnehmern, Arbeitgebern und der Regierung finanziert und geleitet. Im dezentralen Bildungssystem Kolumbiens obliegt dem Bildungsministerium (*Ministerio de Educación Nacional*; MEN) die Gesamtaufsicht und die Festlegung von Standards und Qualitätskriterien. Daneben sind regionale Bildungsbehörden für die Ausgestaltung und Umsetzung der Bildung verantwortlich. Berufliche Bildungsprogramme werden in Berufsschulen und Ausbildungszentren von SENA durchgeführt und die Prüfungen werden ebenfalls in den SENA-Zentren abgehalten.

Ausbildungsgänge

Die Berufsbildung in Kolumbien ist auf drei unterschiedlichen Stufen angesiedelt (s. BQ-Portal, 2020). Nach dem Abschlusszeugnis der Grundbildung („*Bachillerato Básico*“) gibt es die Möglichkeit, entweder eine zweijährige technische Sekundarschulausbildung in Verbindung mit von SENA geführten Praxisphasen oder aber eine viersemestrige Berufsausbildung zu absolvieren. Letztere führt zu dem Abschluss „*Título Denominado en Artes y Oficios*“. Dieser ist gleichrangig mit dem „*Bachiller*“ der schulischen Sekundarbildung und ermöglicht den Zugang zu beruflichen (technischen) Weiterbildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Eine andere Form der beruflichen Erstausbildung stellt die Teilnahme an einem staatlich anerkannten Berufsbildungsprogramm dar, dessen Dauer mindestens ein Jahr beträgt und mit dem Erwerb eines Berufsbefähigungszertifikats der entsprechenden Berufsqualifikation („*Certificado de Aptitud Ocupacional*“) abschließt.

Absolventen der Hochschulreife („*Bachiller*“) können nach zwei- bis dreijähriger Ausbildung an Berufsschulen oder anderen höheren Bildungseinrichtungen (*Instituciones Técnicas Profesionales*, *Instituciones Tecnológicas* oder *Instituciones Universitarias/Escuelas Tecnológicas*) die

Abschlüsse „*Técnico Profesional, Tecnólogo*“ oder „*Profesional*“ erlangen. Die Ausbildung zum „*Técnico Profesional*“ umfasst über SENA rund 2.500 Stunden, wovon rund 35 Prozent als Praxisunterricht in Betrieben abgehalten werden. Die Ausbildung zum „*Tecnólogo*“ umfasst rund 25 Prozent Praxisunterricht von insgesamt etwa 3.600 Unterrichtsstunden.

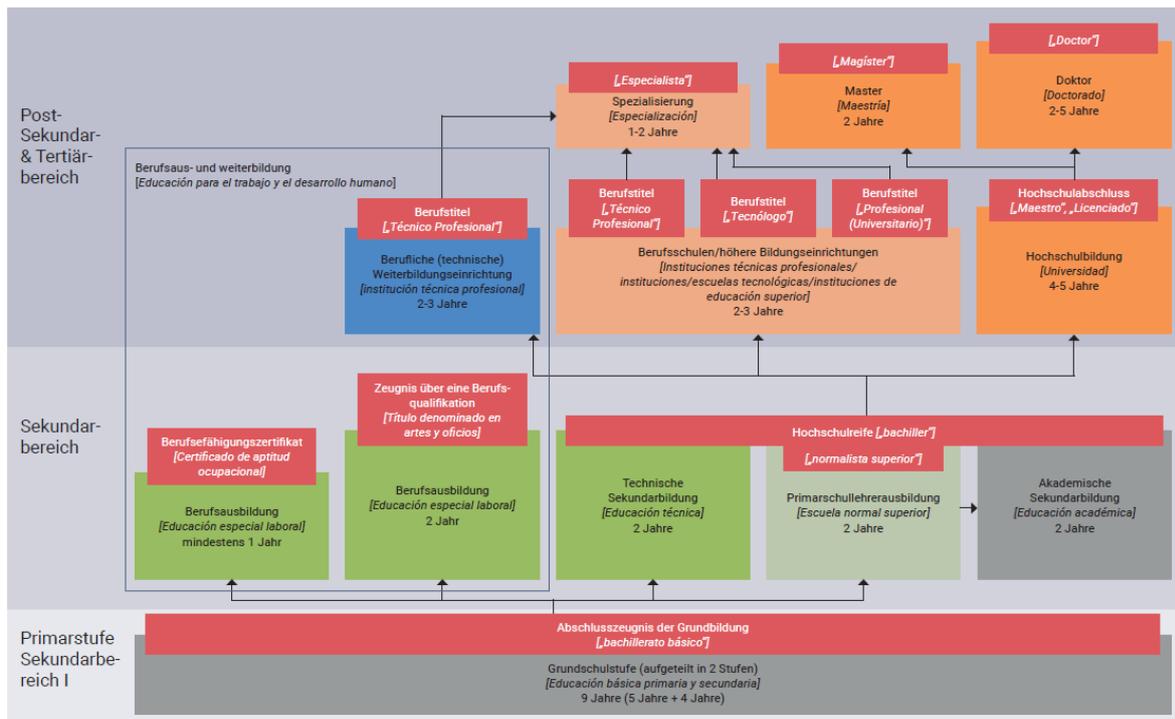
Im Anschluss an die erste Berufsausbildung kann eine technische Weiterbildung von zwei bis drei Jahren mit dem Berufstitel „*Técnico Profesional*“ absolviert werden. Damit wird der Zugang zur dritten Stufe der Berufsbildung und somit eine berufliche Spezialisierung ermöglicht, die nach ein bis zwei Jahren zum Titel „*Especialista*“ führt.

Abbildung 3-3: Das Berufsbildungssystem Kolumbiens



Das Berufsbildungssystem Kolumbiens

Seit 1994



www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/kolumbien

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

Die Besonderheit des kolumbianischen Bildungssystems besteht darin, dass das allgemeine bzw. akademische Bildungssystem und die Berufsbildung nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Sowohl innerhalb der schulischen Ausbildung als auch in der Hochschulbildung gibt es Überschneidungen mit deutschen Ausbildungsberufen (zum Beispiel *Educación Técnica, Educación Superior*). Viele in Deutschland übliche Berufsausbildungen werden in Kolumbien an höheren Bildungseinrichtungen oder technischen Institutionen im tertiären (nicht universitären) Bereich angeboten. Dazu zählen technische Berufsausbildungen in Form eines Grundstudiums (*Formación profesional técnica/tecnológica/universitaria*) und die höchste berufliche (nicht-universitäre) Ausbildung „*Especialización*“ (vgl. iMove, 2015). Insgesamt genießt die Berufsausbildung in Kolumbien ein geringeres Ansehen im Vergleich zu den universitären Abschlüssen. So beteiligen sich im Sekundarbereich deutlich mehr Jugendliche an allgemeiner Bildung.

Die technische Sekundarbildung (*Educación Técnica*) an Instituten für Fachabitur (*Institutos de Bachillerato Técnico*) bietet zusätzlich zur allgemeinen schulischen Bildung die industriell-technischen Fachrichtungen Mechatronik, Industrielle Prozesse, Konstruktion, Systeme sowie Informatik an.

Seit 2011 besteht eine Kooperation zwischen dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und SENA, deren vorrangiges Ziel die Etablierung eines dualen Ausbildungssystems nach deutschem Vorbild, jedoch mit Anpassungen an kolumbianische Gegebenheiten, ist. Die beiden Partnerinstitutionen haben den „SENA-Strategieplan 2015-2018“ zur Durchführung von Pilotprojekten der dualen Ausbildung entwickelt. Seit 2014 wurden Pilotprojekte im Bereich der dualen Ausbildung durchgeführt, und zwar im Automobilsektor (seit 2014), der Lebensmittelindustrie (seit 2015), der Textilindustrie (seit 2015), der Luftfahrt (seit 2016) und in der Landwirtschaft/Geflügelzucht (seit 2015; Bundesinstitut für Berufsbildung, 2016).

3.1.4 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland

Die Berufsbildungssysteme Mexikos, Brasiliens und Kolumbiens bieten jeweils verschiedene Wege der beruflichen Erstausbildung an und haben insgesamt ein recht ausdifferenziertes Angebot im Bereich der Berufsbildung. Aktuell streben alle drei betrachteten Länder die Weiterentwicklung ihrer Berufsbildungssysteme mit besonderem Fokus auf ein einheitliches duales Berufsbildungssystem an. Dabei wird auch das deutsche Bildungssystem als Vorbild betrachtet und es bestehen Kooperationen mit dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Das BIBB führt Projekte mit insgesamt fünf lateinamerikanischen Kooperationspartnern zur Verbesserung oder Einführung der dualen Berufsbildung durch, bei denen das Institut beratend unterstützt: CONALEP (Mexiko), SENA (Kolumbien), SENAI (Brasilien), MINEDUC (Chile) und MTESS (Paraguay).

Die betrachteten drei Bildungssysteme haben zudem gemein, dass die schulischen Berufsbildungswege im Sekundarbereich II Praxisanteile in Betrieben (zum Beispiel die Betriebspraktika im Rahmen der *Técnico*-Ausbildung in Brasilien) oder Werkstätten (zum Beispiel die SENA-Ausbildungen in Kolumbien) beinhalten. Im Vergleich zur deutschen dualen Ausbildung sammeln die Absolventen einer beruflichen Erstausbildung in diesen Ländern jedoch weniger

Praxiserfahrung. Die Ausnahme bilden hier die dualen Berufsausbildungen in Mexiko. Zudem sind die berufliche Erstausbildung in Kolumbien mit einer Dauer von ein bis zwei Jahren sowie manche Techniker-Ausbildungen mittleren Grades in Brasilien (ein bis drei Jahre) insgesamt kürzer angelegt als die duale Berufsausbildung in Deutschland. Andere Ausbildungsarten wiederum haben eine Dauer von drei bis vier Jahren (zum Beispiel *Tecnólogo*-Ausbildungen in Mexiko), beinhalten dabei allerdings auch allgemeinbildende Fächer und/oder beinhalten im Vergleich zu einer Berufsausbildung in Deutschland einen geringeren Stundenumfang (zum Beispiel *Escola Técnica* in Brasilien: 600 bis 1.200 Unterrichtsstunden, verteilt über ein bis zwei Jahre, plus in der Regel betriebliche Praktika).

In allen drei Ländern bestehen zudem Möglichkeiten der weiterführenden und aufbauenden Berufsausbildung mit einer Dauer zwischen ein und drei Jahren (Mexiko: „*Técnico Superior Universitario*“; Brasilien: „*Tecnólogo*“; Kolumbien: „*Técnico profesional*“/„*Tecnólogo*“/ „*Profesional (Universitario)*“/„*Especialista*“). Diese Ausbildungen im post-sekundären Bereich beinhalten auch jeweils einen Praxisanteil. In Mexiko und Brasilien ist dieser Anteil mit etwa zwei Dritteln der Ausbildungszeit besonders hoch und somit mit dem Praxisanteil der meisten dualen Ausbildungen in Deutschland vergleichbar.

Weiterhin ist im Vergleich zur deutschen, dualen Berufsausbildung noch relevant, dass ein großer Teil der in Deutschland üblichen Ausbildungsberufe in Kolumbien sowie in Brasilien im Tertiärbereich (Brasilien: „*Bacharel*“; Kolumbien: „*Técnico profesional*“/„*Tecnólogo*“/ „*Profesional (Universitario)*“/„*Especialista*“) angeboten werden.

3.2 Nordafrika

Überblick des Regionenclusters: Gesellschaft und Wirtschaft

Der Fokus dieses Reports für die Region Nordafrika liegt auf den Ländern Marokko, Tunesien und Ägypten. Die Region Nordafrika erstreckt sich von Marokko und der Westsahara im Westen bis Ägypten und den Sudan im Osten Nordafrikas. Die südliche Grenze der Region bildet die Wüste Sahara. Geopolitisch ist Nordafrika in die MENA-Region eingebettet, welche den Nahen Osten miteinschließt. Politisch und wirtschaftlich zeichnet sich Nordafrika durch die Umwälzungen des „Arabischen Frühlings“ ab Ende 2010 aus (siehe Infokasten).

Einfluss des Arabischen Frühlings

Tiefgreifende politische Umbrüche, die aus den Ereignissen des Arabischen Frühlings resultieren, kennzeichnen Nordafrika. In den vergangenen Jahren blieben viele Hoffnungen auf politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel innerhalb der Bevölkerung unerfüllt (Angenendt/Popp, 2015, 103). In Ägypten und Tunesien führten die Proteste des arabischen Frühlings 2011 zur Absetzung und Flucht des tunesischen Machthabers Ben Ali und zum Rücktritt des ägyptischen Präsidenten Mubarak. Während der Regimewechsel in Tunesien in einen bis heute anhaltenden, aber nicht unumkehrbaren Demokratisierungsprozess mündete, wurde eine demokratische Perspektive in Ägypten durch einen Putsch der Armee 2013 zunichte gemacht (Rosiny/Richter, 2016, 4). Zudem zeichnet sich die Situation in Ägypten durch eine anhaltende Wirtschaftskrise aus. In der konstitutionellen Monarchie Marokko konnten Reformversprechungen des Königs Mohammed VI und eine Änderung der Verfassung die Proteste abschwächen.

Ägypten gehört seit dem Gründungsjahr 1945 zu den Vereinten Nationen, Tunesien und Marokko traten nach ihrer Unabhängigkeit von Frankreich 1956 bei. Die drei Länder sind Teil des interarabischen Abkommens „Union des Arabischen Maghreb – UAM“, welches wirtschaftliche, außen-, innen- und kulturpolitische Zusammenarbeit zum Ziel hat. Trotz des Abkommens von Agadir¹¹ und der Freihandelszone zwischen den Ländern, bleibt die Europäische Union einer der wichtigsten Wirtschaftspartner der Region (Djafari, 2018, o. S.).

Alle drei Länder sind Teil der Europa-Mittelmeer-Partnerschaft (EUROMED). Weiterhin sind Marokko, Tunesien und Ägypten Teil der Arabischen Liga und der Afrikanischen Union.

Tabelle 3-4 gibt einen Überblick über allgemeine gesellschaftliche Kennzahlen zum Regionalcluster Nordafrika. Mit 98,5 Millionen Einwohnern und auch nach Fläche ist Ägypten das größte der drei betrachteten Länder. Darauf folgt Marokko mit 36 Millionen Einwohnern und Tunesien mit 11,5 Millionen Einwohnern. Ägypten ist mit Kairo (20 Millionen Einwohner) und Alexandria (5 Millionen Einwohner) zudem zweimal unter den sechs größten Städten Afrikas vertreten. Tunesien und Ägypten befanden sich im jährlichen „Human Development Index“ (HDI) im Jahr 2019 mit den Rängen 91 und 116 unter den Ländern mit einem „High Human Development“-Faktor, während Marokko mit Rang 121 zu den Ländern mit einem „Medium Human Development“-Faktor gehört.

Tabelle 3-4: Nordafrika - Gesellschaftliche Kennzahlen

Gesellschaft	Marokko	Tunesien	Ägypten	Deutschland
Einwohner (in Millionen)	36,03 (2018)	11,53 (2017)	98,42 (2018)	82,93 (2018)
Staatsform	Konstitutionelle Monarchie	Republik	Republik	Parlamentarische Bundesrepublik
Amtssprachen	Arabisch, Französisch	Arabisch	Arabisch	Deutsch
Altersstruktur: Bevölkerungsanteil im Alter von ...	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)
<ul style="list-style-type: none"> • ... 0 bis 14 Jahren: • ... 15 bis 64 Jahren: • über 65 Jahren: 	<ul style="list-style-type: none"> 27% 66% 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 24% 68% 8% 	<ul style="list-style-type: none"> 34% 61% 5% 	<ul style="list-style-type: none"> 14% 65% 21%
Rang im Human Development Index (HDI, 2019; insgesamt 189 Ränge)	121	91	116	4

Quelle: World Bank (Einwohnerzahl, Altersstruktur); United Nations Development Programme (Rang im HDI)

Die wirtschaftliche Lage geht in allen drei Ländern mit hohen Arbeitslosenquoten einher. Diese liegen jeweils deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 6,1 Prozent (siehe Tabelle 3-5). Vor allem Jugendliche sind von einer hohen Arbeitslosigkeit betroffen. Die durchschnittlichen

¹¹ Zwischen den Ländern gibt es ein Freihandelsabkommen, welches 2001 von Marokko, Ägypten, Tunesien und Jordanien unterschrieben wurde und sich im Laufe der Zeit auf den Libanon und Palästina ausgeweitet hat.

Jugendarbeitslosenquoten lagen mit 32,6 Prozent in Ägypten, 34,8 Prozent in Tunesien und 21,9 Prozent in Marokko im Jahr 2018 deutlich über der gesamten Arbeitslosenquote im jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt von 13,7 Prozent (World Bank, 2020).

Auch der Anteil der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren, die nicht beschäftigt sind und sich nicht in Aus- oder Weiterbildung befinden (NEET-Rate), betrug nach zuletzt verfügbaren Zahlen in allen drei Ländern über 20 Prozent und lag damit deutlich über dem Durchschnitt von 10,2 Prozent der OECD-Länder (siehe Tabelle 3-5).

Auffallend ist, dass der Anteil der besser ausgebildeten an den jugendlichen Arbeitslosen in allen drei Ländern in den vergangenen Jahren stark gestiegen ist. Dies lässt darauf schließen, dass mitunter strukturelle wirtschaftliche Probleme der Region die Ursache für den schwierigen Übergang in den Arbeitsmarkt sind (Angenendt/Popp, 2015, 104). Vor allem in Tunesien ist dieses Problem deutlich sichtbar: Tunesien ist eines der wenigen Länder, in denen ein höheres Bildungsniveau die Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere von Frauen, beeinträchtigt (World Bank, 2019).

Bei der Interpretation der Zahlen zu Jugendarbeitslosigkeit und NEET-Rate sollte jedoch auch die demografische Entwicklung in nordafrikanischen Ländern berücksichtigt werden, da Ägypten, Marokko und Tunesien im Vergleich zu den OECD-Ländern eine deutlich jüngere Bevölkerung aufweisen.

Tabelle 3-5: Nordafrika - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich

Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	Marokko	Tunesien	Ägypten	Deutschland	Ø OECD (2018)
Wirtschaftswachstum (Veränderung des realen BIP, %)	3,0% (2018)	2,5% (2018)	5,3% (2018)	1,4% (2018)	2,9%
BIP pro Kopf, kaufkraftbereinigt, internationale \$	8.587 (2018)	12.484 (2018)	12.390 (2018)	54.327 (2018)	46.681
Arbeitslosenquote (ILO-Definition)	9% (2018)	15,5% (2018)	11,4% (2018)	3,4% (2018)	6,1%
Jugend-Arbeitslosenquote (15- bis 24-Jährige, ILO-Definition)	21,9% (2018)	34,8% (2018)	32,6% (2018)	6,4% (2018)	13,7%
Jugendliche, weder beschäftigt noch in Aus- oder Weiterbildung; Anteil (NEET-Rate)	22,1%* (2019)	24,8%* (2019)	26,9% (2017)	5,9% (2018)	10,2%

Quelle: World Bank, 2019; *ILOstat, geschätzte Zahl

Die Volkswirtschaften von Marokko, Tunesien und Ägypten zeichnen sich jeweils durch einen starken Dienstleistungssektor aus. In allen drei Ländern generiert der Dienstleistungssektor mindestens 50 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Dies spiegelt auch die Verteilung der

Arbeitskräfte nach Wirtschaftssektoren wider. In Marokko arbeiteten im Jahr 2017 40,3 Prozent der Bevölkerung im Dienstleistungsbereich, was den Wandel des Landes vom Agrarland zur Dienstleistungs- und Industriegesellschaft verdeutlicht (Sabra, 2020, o. S.). Für Tunesien und Ägypten liegt der Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor mit 50,2 Prozent bzw. 48,6 Prozent noch höher. Der wirtschaftlich gesehen zweitstärkste Sektor ist in allen drei Ländern die Industrie. In Marokko und Tunesien macht der industrielle Sektor über 20 Prozent der Wertschöpfung gemessen am Anteil des Bruttoinlandsprodukts aus, in Ägypten 35,1 Prozent (siehe Tabelle Anhang 2). In Marokko ist vor allem der Konsumgüterbereich gut entwickelt (Schliephake, 2005, o. S.). Die Agrarwirtschaft bildet in Bezug auf die Wertschöpfung in allen drei Ländern das Schlusslicht, wenngleich insbesondere in Marokko mit 38,1 Prozent aller Arbeitskräfte nach wie vor ein beachtlicher Anteil der Arbeitnehmer in diesem Bereich verortet sind.

Bildungskennzahlen

Die zuletzt verfügbaren Netto-Einschulungsquoten im Primärbereich liegen für alle drei Länder zwischen 97 und 99 Prozent. Für den Sekundärbereich lag die Netto-Einschulungsquote 2018 für Marokko bei 64 Prozent und für Ägypten bei 83 Prozent. Für Tunesien liegt keine aktuelle Zahl zur Netto-Einschulungsquote im Sekundärbereich vor.

In der gesamten MENA-Region hat sich die Alphabetisierungsrate in den letzten 35 Jahren gesteigert. Tunesien gehört zu den Ländern der Region, die die größten Fortschritte bei der Alphabetisierung der Erwachsenen erzielt haben, während Ägypten und Marokko ihre Alphabetisierungsraten etwas langsamer gesteigert haben (World Bank, 2008, 23). Die letzten verfügbaren Zahlen liegen für alle Länder über 67 Prozent (World Bank, 2020a).

In Marokko, Tunesien und Ägypten besteht eine neunjährige Schulpflicht. In allen drei Ländern folgt auf die sechsjährige Grundschule eine dreijährige weiterführende Schule. Diese 6+3-Struktur des Bildungssystems ist in arabischen Ländern weit verbreitet. Nach der dreijährigen weiterführenden Schule gibt es die Möglichkeit, ein Lyzeum zu besuchen und die Hochschulreife zu erlangen. Die durchschnittlich besuchten Schuljahre liegen für Tunesien (2013) und Ägypten (2017) bei 9,2 beziehungsweise neun Jahren. In Marokko liegt die zuletzt verfügbare Zahl (2017) bei lediglich 5,5 durchschnittlich besuchten Schuljahren. Dies resultiert daraus, dass ein Teil der Gesamtbevölkerung keine Schule besucht (hat). Für die jüngeren Jahrgänge steigen die Zahlen jedoch (HCP, 2018, 33 f.).

Die Bildungsausgaben als Anteil am Bruttoinlandsprodukt sind in Tunesien während der 1990er-Jahre stark gestiegen und lagen im Jahr 2015 bei 6,6 Prozent des BIP. Für Marokko und Ägypten belaufen sich die letzten verfügbaren Zahlen für die Jahre 2009 beziehungsweise 2008 auf einen Anteil von 5,3 Prozent bzw. 3,8 Prozent des BIP. Diese Zahlen zeigen, dass vor allem Marokko und Tunesien die staatlichen Ausgaben deutlich gesteigert haben, mit dem Ziel, das Bildungssystem weiter an die Arbeitsmarktbedürfnisse anzupassen.

Tabelle 3-6: Nordafrika - Bildungsindikatoren im Vergleich

Bildungsindikatoren im Vergleich	Marokko	Tunesien	Ägypten	Deutschland
Netto-Einschulungsquote Primärbereich	99% (2018)	98% (2013)	97% (2018)	98,7% (2017)
Netto-Einschulungsquote Sekundärbereich	64% (2018)	keine Angabe	83% (2018)	98,4% (2017)
Jugend-Alphabetisierungsquote	97,7% (2018)	96,2% (2014)	88,2% (2017)	>99%
Erwachsenen-Alphabetisierungsquote	73,8% (2018)	79% (2014)	71,2% (2017)	>99%
Schulpflicht in Jahren	9 (seit 2000)	9 (seit 2002)	9 (seit 2001)	12-13
Anzahl an besuchten Schuljahren im Ø (über 25-Jährige)	5,5 (2017)*	9,2 (2013)	9 (2017)	14,13 (2016)
Bildungsausgaben als Anteil am BIP	5,3% (2009)	6,6% (2015)	3,8% (2008)	4,8% (2015)

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; *«Anzahl der besuchten Schuljahre in Marokko»: Our World in Data, 2019

3.2.1 Marokko

Berufsbildung in Marokko auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> Anteil an Sekundarausbildung absolute Zahl 	15,9% (2018) 569.011 (2018)
Lernorte der beruflichen Bildung	Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur
häufige Ausbildungsberufe (Bereiche)	Industrie, Verwaltung/Management und Handel; Gebäude und öffentliche Arbeiten; Friseurhandwerk

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2019

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

In Marokko wurde die allgemeine Schulpflicht 1963 eingeführt und 2002 um drei weitere Jahre erweitert. Die neun Jahre Schulpflicht setzen sich aus sechs Jahren Grundschule und drei Jahren Collège zusammen (Sabra, 2019, o. S.). Marokkos Berufsbildungssystem zeichnet sich durch einige Reformen innerhalb der letzten Jahrzehnte aus. Die erste große Reform von 1984 legte die Grundlagen für das heutige Berufsbildungssystem. In den Jahren 1996 und 2000 wurden zwei neue Ausbildungsformen eingeführt, die duale Ausbildung (*Formation par alternance*) und die

vornehmlich betriebliche Ausbildung, die sich aus 80 Prozent betrieblicher Lehre und 20 Prozent Lehrlingsschule zusammensetzt (*Formation par apprentissage*) (CSEFRS, 2019, 104). 1999 wurde die Nationale Charta für allgemeine und berufliche Bildung (*Charte Nationale d'Education et de Formation*) verabschiedet, in dieser wurden weitere Rahmenbedingungen für die verschiedenen Ausbildungsarten festgelegt. Sie sollte unter anderem dafür sorgen, dass die Berufsbildung stärker auf die Bedürfnisse nach Kompetenzen und Fachkräften seitens der Unternehmen reagiert.

Die Nachfrage nach beruflicher Bildung liegt in Marokko etwas über dem Angebot, sodass etwa auf einen verfügbaren Ausbildungsplatz zum Höheren Techniker im Durchschnitt zwei Bewerbungen kommen (CSEFRS, 2019, 112). Auch für die niedrigeren Berufsabschlüsse sehen die Quoten ähnlich aus (CSEFRS, 2019, 112). Insgesamt besuchten im Jahr 2018 15,9 Prozent der Sekundarschüler in Marokko eine berufliche Schule.

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Das marokkanische Berufsbildungssystem ist zentralstaatlich organisiert und unterliegt vorwiegend der Verantwortung des Ministeriums für Bildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und wissenschaftlicher Forschung (*Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*). Die Umsetzung der Berufsbildungsstrategie liegt bei drei wichtigen Akteuren: dem Büro für berufliche Bildung und Arbeitsförderung (*L'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail – OFPPT*), einer öffentlichen Einrichtung, die in allen Regionen Marokkos präsent ist. Zweitens sind verschiedene ministerielle Abteilungen beteiligt, die an der Mitgestaltung von Ausbildungsprofilen ihres jeweiligen Bereichs (Landwirtschaft, Fischerei, Handwerk, Tourismus, Energie und Bergbau, Verkehr, Bauwesen, Gesundheit etc.) mitwirken. Außerdem stellt der Privatsektor den Hauptpartner des Staats für Planungen und Bestrebungen der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems dar.

Ausbildungsgänge

Bereits nach Abschluss der sechsjährigen Grundschule können Jugendliche ab einem Alter von 15 Jahren eine sechs- bis zwölfmonatige berufliche Erstausbildung (*Spécialisation*) absolvieren (s. BQ-Portal, 2020). Die Ausbildung wird mit dem „*Certificat de Spécialisation Professionnelle*“ abgeschlossen. Die Mehrheit der Schüler besucht nach der Grundschule allerdings eine dreijährige Mittelschule (*Collège*). Seit 2015 kann der berufliche Abschluss der Mittelschule mit dem „*Certificat Collégial Professionnel*“ oder „*Brevet Professionnel*“ abgeschlossen werden. Diese Ausbildung dauert drei Jahre und ermöglicht den Zugang zu höheren Studien- und Ausbildungsstufen sowie den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Anschließend können die Schüler eine ein- bis zweijährige berufliche Ausbildung aufnehmen, die sogenannte *Qualification*. Diese wird mit dem „*Certificat de Qualification Professionnelle*“ oder einem „*Diplôme de Qualification*“ abgeschlossen. Alternativ kann eine weiterführende Schule (*Lycée qualifiant*) besucht werden und nach erfolgreichem Abschluss des ersten Jahres das allgemeine oder das berufliche Abitur (*Baccalauréat Professionnel*) absolviert werden. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und wird mit einer „*Attestation du Baccalauréat Professionnel*“ abgeschlossen. Dieser Abschluss ermöglicht den Zugang zu höheren Studien- und Ausbildungsstufen sowie den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt.

Die dritte Qualifikationsstufe ist die ein- bis zweijährige Ausbildung mit dem Abschluss „*Diplôme de Technicien*“. Zugangsvoraussetzung ist eine (teilweise fachgebundene) Berufsqualifikation auf dem Niveau „*Qualification*“ oder ein allgemeinbildender/beruflicher Lyzeums-Abschluss („*Certificat de fin de l'Enseignement Qualifiant*“ oder „*Baccalauréat (Professionnel)*“).

Im postsekundären Bereich werden in Marokko Fachausbildungen zum Höheren Techniker (*Technicien Spécialisé*) angeboten, welche zu dem Abschluss „*Diplôme de Technicien Spécialisé*“ führen. Zugang besteht für Absolventen der 12. Klassen sowie mit Einschränkung und Fachbindung für Absolventen einer Ausbildung zum *Technicien*.

Ebenfalls im postsekundären Bereich ist das Höhere Technikerdiplom „*Brevet de Technicien Supérieur (BTS)*“ angesiedelt. Die ein- bis zweijährige Ausbildung ist explizit an den Bedarfen des Arbeitsmarktes ausgerichtet, beinhaltet ein mehrwöchiges Praktikum und wird an (technischen) Gymnasien angeboten.

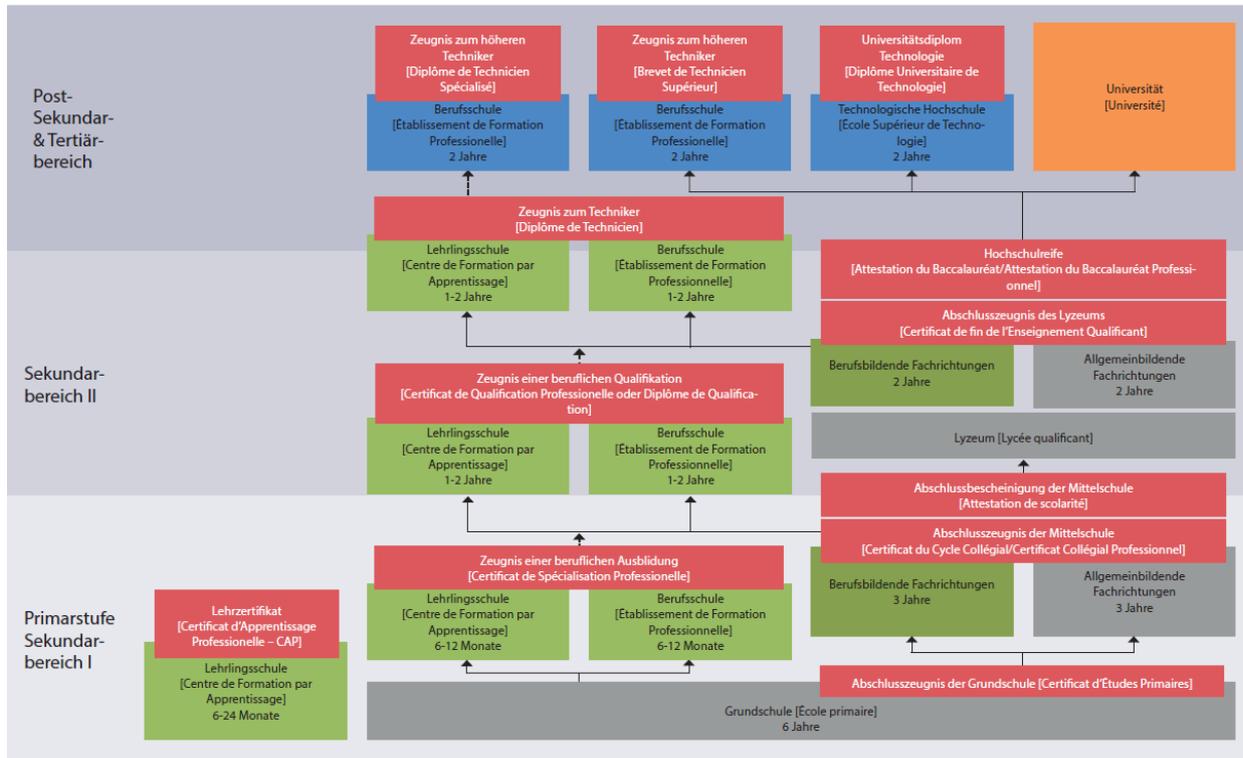
Alle genannten Abschlussarten außer dem BTS können über drei verschiedene Bildungswege erworben werden: Erstens über den Weg der sogenannten *Formation Residentielle*, einer rein schulischen Ausbildung in einer Berufsschule (*Établissement de Formation Professionnelle*). Zweitens über die *Formation alternée*, einer dualen Ausbildung, die zu 50 Prozent im Betrieb und zu 50 Prozent in einer Berufsschule (*Établissement de Formation Professionnelle*) durchgeführt wird. Und drittens über die *Formation par apprentissage*, einer vorwiegend betrieblichen Lehre, die zu 80 Prozent im Betrieb und zu 20 Prozent in einer Lehrlingsschule (*Centre de Formation par Apprentissage*) stattfindet. 30 Prozent der Auszubildenden absolvieren ihre Berufsausbildungen über den Weg der dualen oder vornehmlich betrieblichen Ausbildung (MEN, 2015, o. S.). Daher dominiert im marokkanischen Berufsausbildungssystem die (vollzeit-)schulische Berufsausbildung.

Im Jahr 2000 wurden darüber hinaus Kurzeitausbildungen (sechs bis zwölf Monate) zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt eingeführt, um Menschen ohne Schulabschluss eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Die Qualifizierungsmaßnahme befähigt für einfache Hilfstätigkeiten. Absolventen erhalten das „*Certificat d'Apprentissage Professionnelle; CAP*“.

Abbildung 3-4: Das Berufsbildungssystem Marokkos


Das Berufsbildungssystem Marokkos

Seit 2001


www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/marokko

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

Das Berufsbildungssystem in Marokko weist aufgrund der kolonialen Vergangenheit Ähnlichkeiten zum französischen Berufsbildungssystem auf.

In Marokko kamen die meisten Absolventen aus dem Jahr 2018/2019 aus den Sektoren Industrie (mechanisch, metallurgisch, elektrisch und elektronisch), Verwaltung/Management und Handel, Gebäude und öffentliche Arbeiten sowie Friseurhandwerk (Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2019, 14).

2016 wurde die neue strategische Vision (*Vision Stratégique 2015-2030*) für die Berufsbildung verabschiedet. Die Nationale Strategie der Berufsbildung 2021 (*Stratégie Nationale de la Formation Professionnelle 2021*) sieht 103 verschiedene Maßnahmen für sechs verschiedene Achsen der Berufsbildung vor: ein umfassendes und inklusives Ausbildungsangebot, eine bedarfsorientierte Ausrichtung des Berufsbildungsangebots, die Ausrichtung auf Bedarfe der Unternehmen, eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität des Berufsbildungssystems, die Aufwertung des Ansehens der beruflichen Bildung und die Erhöhung der Effektivität und Effizienz des Berufsbildungssystems (FCS, 2016, 53 ff.). Eine Maßnahme ist der Ausbau des beruflichen

Abiturs (*Baccalauréat Professionnel*), einer Ausbildung, die einerseits an Gymnasien und andererseits an berufsbildenden Einrichtungen stattfindet und Auszubildenden die Hochschulzugangsberechtigung erteilt sowie den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglicht (ebd.).

Seit 2016 gibt es ein Kooperationsprojekt im Bereich Hotel- und Gastgewerbe, welches marokkanischen Schulabsolventen in eine dreijährige Ausbildung in Deutschland vermittelt und zur Verringerung des Fachkräftemangels in Deutschlands in diesem Bereich beitragen soll (GIZ, 2018).

3.2.2 Tunesien

Berufsbildung in Tunesien auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> • Anteil an Sekundarausbildung • absolute Zahl 	9,6% (2016) 106.402 (2016)
Lernorte der beruflichen Bildung	Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation; vorrangige Zuständigkeit der Zentralregierung
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi
häufige Ausbildungsberufe (Bereiche)	Elektrizität und Elektronik; Textil und Kleidungssektor; Mechanik

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; ONEQ, 2018

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Die neun Jahre Schulpflicht in Tunesien setzt sich, wie in Marokko, aus sechs Jahren Grundschule und drei Jahren Collège zusammen. Tunesiens Bildungssystem hat sich seit der Unabhängigkeit im Jahr 1956 stark weiterentwickelt. Insbesondere in den 1990er-Jahren investierte das Land beachtliche Summen seines Staatshaushalts in sein Bildungssystem (iMove, 2017, 21), was einen Anstieg der Einschulungsquoten sowie die Senkung der Analphabetenrate zur Folge hatte. In Bezug auf die Berufsbildung stieg die Zahl der Absolventen mit Berufsbildungsabschluss zwischen 2001 und 2006 von 13.000 auf jährlich 20.000 an (ebd.). Im Jahr 2016 besuchte etwa jeder zehnte Sekundarschüler ein technisches oder berufsbildendes Programm, was rund 106.000 Auszubildenden innerhalb formaler Berufsbildungsprogramme entspricht.

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Das tunesische Berufsbildungssystem ist zentralstaatlich organisiert und unterliegt vorwiegend der Verantwortung des Ministeriums für Berufsbildung und Beschäftigung (*Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi – MFPE*). Das Ministerium hat zwei Durchführungsorgane: die Agentur für Berufsbildung (*l'Agence Tunisienne de la Formation Professionnelle – ATFP*) und das Nationale Zentrum für die Ausbildung von Ausbildern und Ausbildungstechnik (*Centre National de formation de formateurs et d'Ingénierie de formation – CENAFFIF*). Einige berufsbildende

Ausbildungsgänge liegen in der Zuständigkeit weiterer Ministerien, wie beispielsweise dem Ministerium für Landwirtschaft und dem Ministerium für Gesundheit.

Ausbildungsgänge

Nach dem Abschluss der verpflichtenden neunjährigen Grundbildung (*Enseignement de Base*) können Jugendliche eine berufliche Erstausbildung von mindestens einem Jahr und maximal zwei Jahren absolvieren und dabei das „*Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP)*“ erlangen (s. BQ-Portal, 2020).

Die Absolventen der ersten zwei Jahre der allgemeinbildenden Sekundarstufe, sowie Inhaber des CAP (vorausgesetzt es handelt sich um die gleiche Fachrichtung) können zwischen zwei weiteren beruflichen Ausbildungsgängen wählen, und zwar dem „*Brevet de Technicien Professionnel (BTP)*“ und dem „*Baccalauréat Professionnel (BP)*“.

Die Ausbildung zum BTP dauert zwei Jahre und ist ein rein beruflicher Abschluss. Die Absolventen erwerben keine Hochschulreife. Inhaber des BTP, die sich weiter qualifizieren wollen, können an der Abschlussprüfung zum „*Baccalauréat Professionnel (BP)*“ teilnehmen. Das Bestehen dieser Prüfung ist mit einer Hochschulzugangsberechtigung verbunden.

Die Ausbildung zum „*Baccalauréat Professionnel (BP)*“, die zwei Jahre dauert, ist ein doppelqualifizierender Bildungsgang mit allgemeinbildenden und berufsfachlichen Elementen. Inhaber dieser Qualifikation können entweder direkt ins Berufsleben eintreten oder ihren Bildungsweg zum Beispiel an einer Hochschule fortsetzen.

Sekundarschulabsolventen und Inhaber des BTP haben Zugang zum „*Brevet de Technicien Spécialisé (BTS)*“. Dieser Abschluss wird nach Absolvierung einer dreijährigen höheren Fachausbildung an einem Technischen Institut verliehen.

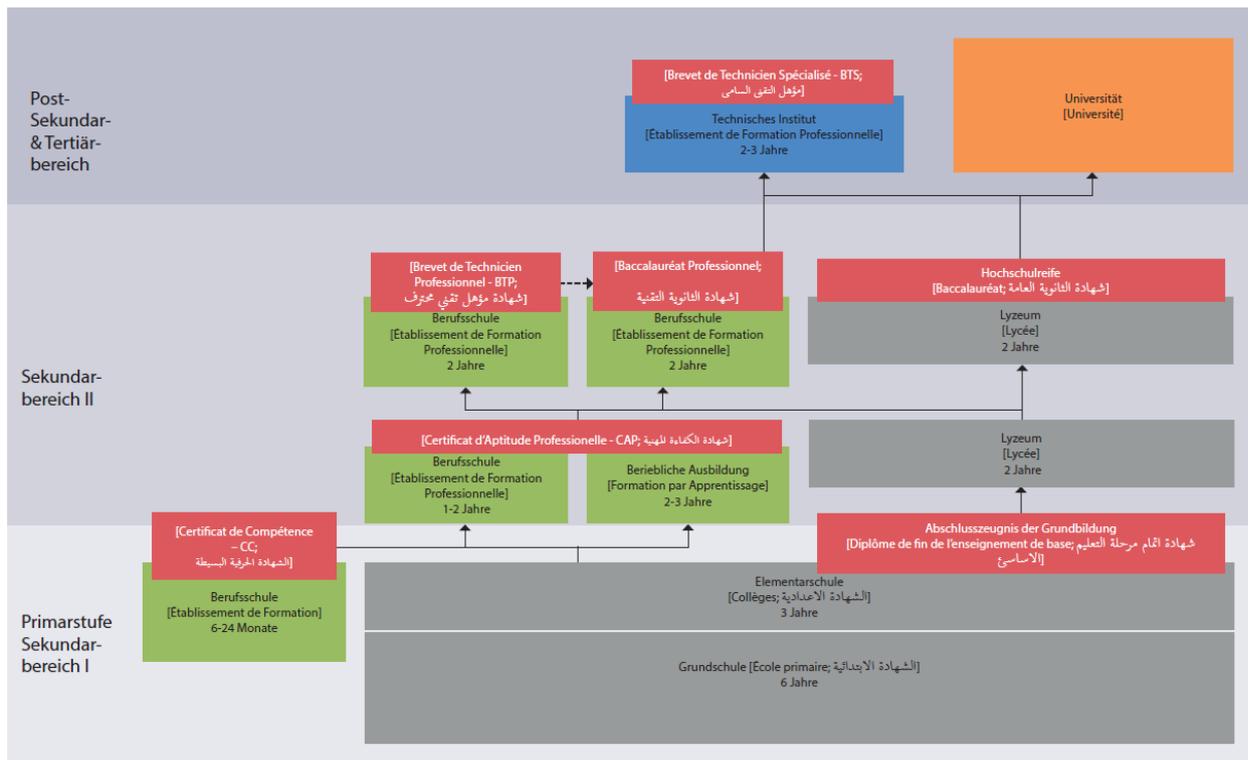
Die genannten Berufsabschlüsse, ausgenommen dem BTS, können grundsätzlich auf drei verschiedene Arten erworben werden: Erstens über die *Formation en Temps Plein*, einer vorwiegend schulischen Ausbildung in einer Berufsschule (*Établissement de Formation*), die mit einem Praktikum im Betrieb beendet wird. Zweitens über die *Alternance*, eine duale Ausbildung, die zum Teil im Betrieb und zum anderen Teil in einer Berufsschule stattfindet. Und drittens über die *Formation par Voie d’Apprentissage*, einer vorwiegend betrieblichen Lehre, die zum großen Teil im Betrieb und zusätzlich in einer Berufsschule stattfindet.

Abbildung 3-5: Das Berufsbildungssystem Tunesiens



Das Berufsbildungssystem Tunesiens

Seit 2008



www.bq-portal.de/db/Lander-und-Berufsprofile/tunesien

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

Das Berufsbildungssystem in Tunesien weist aufgrund der kolonialen Vergangenheit Ähnlichkeiten zum französischen Berufsbildungssystem auf. Seit der sogenannten Jasmin-Revolution im Jahr 2011 und den politischen, ökonomischen und sozialen Umwälzungen in diesem Kontext, wurden Forderungen nach strukturellen Veränderungen des Bildungssystems laut. Hervorheben kann man das Problem der weiterhin anhaltenden, unzureichenden Passgenauigkeit der Berufsbildung im Verhältnis zu den Erfordernissen des tunesischen Arbeitsmarktes, was sich auch darin zeigt, dass die Arbeitslosenzahlen unter Absolventen mit Berufsbildungsabschluss weiterhin hoch sind (iMove, 2017, 22).

Die Haupt-Ausbildungsbereiche in Tunesien sind die Sektoren Elektrizität und Elektronik, Bauwesen, Transport/Betrieb und Wartung von Fahrzeugen und Maschinen sowie der Textil- und Kleidungssektor (ONEQ, 2018, 20). Im öffentlichen Sektor findet die berufliche Ausbildung größtenteils im Rahmen einer Partnerschaft zwischen Ausbildungszentren und Unternehmen statt. Im Jahr 2016 wurden 80 Prozent dieser Ausbildungen dual absolviert, 14 Prozent als schulische Ausbildungen und 6 Prozent der Absolventen wurden in einer betrieblichen Lehre ausgebildet (ONEQ, 2018, 11).

2013 wurde die Erneuerung der Berufsbildung initiiert und 2016 verabschiedet. Anschließend floss sie in den *Plan Stratégique Sectoriel de l'Education 2016-2020* ein, der die Effizienz- und Qualitätssteigerung des Bildungssystem mit Fokus auf die Berufsbildung umsetzen soll (iMove, 2017, 21).

Die Umsetzung der Umstrukturierung der beruflichen Bildung in Tunesien dauert weiterhin an. Wenngleich das Baccalauréat Professionnel mit den Berufsbildungsreformen von 2008 offiziell eingeführt wurde, ist es bis heute in der Praxis nicht flächendeckend umgesetzt worden (iMove, 2017, 8; African Manager 2019, o. S.).

3.2.3 Ägypten

Berufsbildung in Ägypten auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> • Anteil an Sekundarbildung • absolute Zahl 	46,9% (2018) 4.872.337 (2018)
Lernorte der beruflichen Bildung	Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Ministry of Education (MoE)
häufige Ausbildungsberufe	1. Industrielle Ausbildungsberufe (z. B. Mechaniker, Elektriker, Klempner, Schreiner), 2. kaufmännische Ausbildungsberufe (z. B. persönliche Assistenz, Bankangestellter, Versicherungsvertreter, Marketing- und Verkaufsangestellter)

Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; Abd El-Galil, 2017

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Ähnlich wie in Tunesien und Marokko setzt sich die neunjährige Schulpflicht in Ägypten aus sechs Jahren Grundschule und drei Jahren Mittelschule zusammen. In den 1950er-Jahren wurde schrittweise kostenlose Bildung für alle ägyptischen Bürger eingeführt. Das ägyptische Curriculum wurde zu einem Modell für die Region und beeinflusste andere arabische Bildungssysteme (Loveluck, 2012, 4). Die Nachfrage nach Bildung überstieg allerdings schnell das staatliche Angebot, worunter die Qualität des öffentlichen Bildungsangebots litt. In einigen Bereichen zeigt sich diese Entwicklung in einer bis heute eingeschränkten Qualität. Unter anderem macht sie sich in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis von eins zu fünfzig im Jahr 2012 bemerkbar (ebd.). Die wachsende Bevölkerungszahl bringt jedes Jahr 500.000 bis 700.000 neue Schüler zusätzlich in die Schulen (Nour et al., 2018). Die begrenzten Ressourcen des öffentlichen Bildungswesens behindern die Schaffung ausreichender Kapazitäten (vgl. ebd.). Der Anteil der Belegung von TVET an der Sekundarbildung liegt bei 46,9 Prozent (2018) und ist somit im internationalen Vergleich recht hoch. Die hohe Beteiligung an beruflicher Bildung ist mitunter darauf zurückzuführen, dass Absolventen der Mittleren Schule in Ägypten entsprechend ihrer Abschlussnoten entweder dem beruflichen oder allgemeinbildenden Bereich zugeordnet werden (Oketch, 2007, 228).

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

In Ägypten ist die berufliche Bildung zentralstaatlich organisiert. Das Ministerium für Bildung und Berufsbildung (*Ministry of Education and Technical Education – MoE*) ist für die Grund- und Sekundarschulen sowie die Lehrpläne zuständig. Die Zuständigkeit für die Berufsbildung außerhalb der Sekundarschulen verteilt sich auf zahlreiche Ministerien, unter anderem das Ministerium für Handel und Industrie (*Ministry of Trade and Industry – MoTI*), welches landesweit rund 1.200 Berufsbildungszentren betreibt.

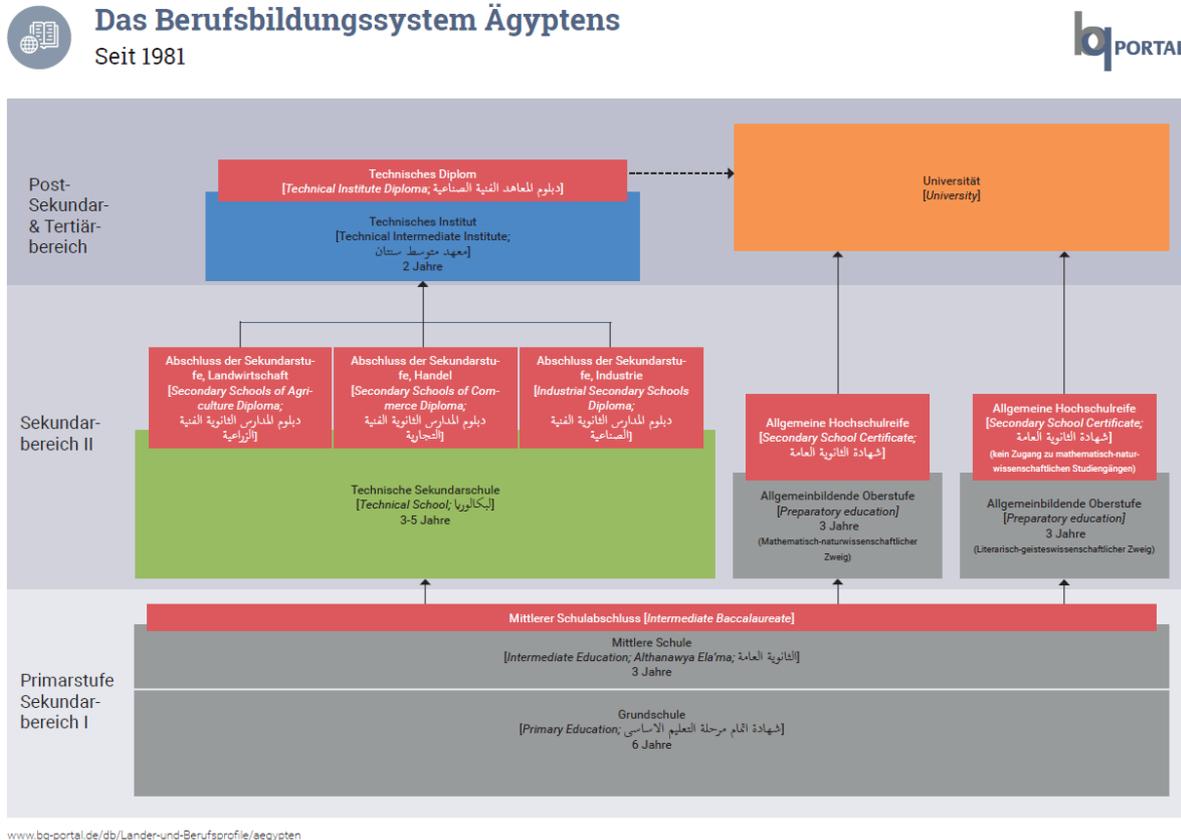
Ausbildungsgänge

Die neunjährige Schulpflicht wird mit dem Mittleren Schulabschluss (*Intermediate Baccalaureat*) abgeschlossen. Danach kann entweder eine allgemeine weiterführende Sekundarschule zur Vorbereitung auf die Universität besucht werden oder eine Technische Sekundarschule, die spezialisierte theoretische Ausbildungen in den Bereichen Handel, Industrie oder Landwirtschaft anbieten. Etwa 67 Prozent der Jugendlichen besuchen nach der Mittleren Schule solche Berufsbildungsgänge (iMove 2017, 24). Die Technischen Sekundarschulen bieten neben diesen dreijährigen Ausbildungen auch ein fünfjähriges Ausbildungsmodul an, dessen Abschlüsse als erweiterte Berufsqualifikation bzw. als Fachabitur angesehen werden können (s. BQ-Portal, 2020).

An der dreijährigen Technischen Sekundarschule können Schüler im Bereich Industrie den Abschluss „*Industrial Secondary Schools Diploma*“, im Bereich Handel den Abschluss „*Technical Secondary Schools of Commerce Diploma*“ sowie im Bereich Landwirtschaft den Abschluss „*Technical Secondary Schools of Agriculture Diploma*“ erwerben.

Nach Abschluss der Technischen Sekundarschule können Inhaber eines überdurchschnittlichen „Diploma“ ein Studium in ihrer jeweiligen Fachrichtung an einer Universität aufnehmen. Absolventen, deren Abschlussnoten nicht für den Zugang zu einem universitären Studium ausreichen, können auf ein Höheres Technisches Institut (*High Institute*) wechseln, um dort nach einem vierjährigen Studium einen Bachelor zu erlangen. Absolventen, deren Notendurchschnitt weder die Anforderungen für die Zulassung zur Universität, noch zum Höheren Technischen Institut erfüllen, haben die Möglichkeit, ein zweijähriges staatliches Technisches Institut (*Intermediate Institute*) zu besuchen und dort ein „*Industrial Institute Diploma*“ zu erwerben.

Neben den Technischen Sekundarschulen bieten staatliche Berufsbildungszentren die meisten Ausbildungsplätze an, zum Beispiel in den Bereichen Bau, Industrie, Landwirtschaft und Gesundheit. Rund 1.200 dieser Zentren werden vom *Ministry of Trade and Industry – (MoTI)* betrieben, aber auch andere Ministerien betreiben ihnen unterstellte Berufsbildungszentren. Diese Ausbildungsangebote sind jedoch sehr heterogen und die Teilnahmevoraussetzungen und die Ausbildungsdauer variieren je nach Ausbildungsmodell sowie nach Zweck des Trainingsprojekts. Weitere Ausbildungsmöglichkeiten finden sich in der Industrie, bei privaten Bildungsanbietern oder im informellen Sektor, der vielen Jugendlichen über das Prinzip „*Learning by Doing*“ einen Einstieg in das Berufsleben ermöglicht. Manche Unternehmen betreiben darüber hinaus eigene Ausbildungszentren.

Abbildung 3-6: Das Berufsbildungssystem Ägyptens


Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

In Ägypten zeichnet sich das Berufsbildungssystem durch eine Vielzahl von Parallelstrukturen aus und ist daher in seiner Gesamtheit sehr komplex. Der sekundäre Bildungsbereich ist nicht klar vom tertiären Bildungsbereich zu trennen, da auch der Besuch einer Technischen Sekundarschule als berufliche Bildung gesehen wird und sich durch eine rein schulische Ausbildung auszeichnet (iMove, 2017, 24).

In Ägypten dominiert damit die (vollzeit-)schulische Ausbildung. Die Umsetzung von Reformen im ägyptischen Berufsbildungssystem ist aufgrund der Vielzahl der beteiligten Ministerien ein langwieriges Unterfangen (ebd., 25). Pädagogische Reformen konnten aber die Flexibilität der Schullehrpläne erhöhen, indem ein gemeinsamer Lehrplan in ausgewählten Kernfächern für technische und allgemeine Schulen eingeführt wurde (World Bank, 2008, 184). Das Ministerium für Bildung und Berufsbildung hat im Mai 2018 eine neue Bildungsstrategie angenommen, die auf eine umfassende Schulreform abzielt und in der „2030 Vision of Egypt: Egypt’s Voluntary National Review“ festgehalten ist.

3.2.4 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland

Durch die französische Kolonialvergangenheit zeichnen sich die Berufsbildungssysteme von Marokko und Tunesien durch viele Gemeinsamkeiten aus. Das Berufsbildungssystem von Ägypten unterscheidet sich hingegen deutlich von Marokko und Tunesien.

In Marokko und Tunesien werden unter anderem die Berufsabschlüsse *BTS*, *BTP*, *Baccalauréat Professionnel* und *CAP* verliehen. Zudem gibt es in beiden Ländern die Möglichkeit, alle Ausbildungen (ausgenommen dem *BTS*) auf rein schulischem, dualen oder praktischem Weg zu absolvieren. Dabei wurde vor allem die Möglichkeit der dualen Ausbildung ausgebaut, wobei die Umsetzung zuletzt noch nicht flächendeckend erfolgt war (Chelbi, Ficatier, 2010, 25). In Tunesien finden sich Bereiche, in denen die duale Ausbildung zu 70 Prozent umgesetzt ist (vgl. ebd.). In Marokko wird weniger als ein Drittel der Ausbildungen dual unterrichtet (Verdier, 2017). Die Form der dualen Ausbildung soll den Praxisanteil der Ausbildungen erhöhen, da diese zu großen Teilen schulisch und fachtheoretisch ausgerichtet sind. Dies ist auch einer der maßgeblichen Unterschiede aller drei betrachteten Länder im Vergleich zur deutschen Ausbildung.

In Tunesien wurde die duale Ausbildung für den öffentlichen Sektor bereits umgesetzt, sodass in diesem Bereich mehrheitlich dual ausgebildet wird. Darunter fallen beispielsweise administrative Berufe in Verwaltungen. In Ägypten ist der schulische Anteil der Ausbildungen generell höher als der Praxisanteil. Flächendeckend umgesetzte, duale Ausbildungsstrukturen gibt es aktuell nicht. Es gibt jedoch beispielsweise seit 2015 ein mit der GIZ umgesetztes Projekt zur Förderung der dualen Ausbildung in Ägypten (GIZ, 2020), was auf eine generelle Offenheit des ägyptischen Systems in Bezug auf duale Ausbildungsstrukturen hinweist.

Das Ansehen der Berufsbildung ist im Vergleich zur akademischen Bildung in allen drei Ländern verhältnismäßig gering. Dies resultiert aus dem äußerst selektiven akademischen Regime, welches im Fall von Marokko und Tunesien von Frankreich beeinflusst wurde (Verdier, 2017). Marokko und Tunesien weisen dementsprechend im internationalen Vergleich eher geringere Zahlen der Beteiligung an beruflicher Bildung auf. Obwohl nach der Grundschule in Marokko schon der Weg der beruflichen Bildung möglich ist, ist dessen Anteil an der gesamten Sekundarstufe mit rund 16 Prozent gering. Auch in Tunesien ist der Anteil der Absolventen einer Berufsausbildung an der gesamten Sekundarstufe mit rund 10 Prozent sehr gering. In Ägypten dagegen ist die Beteiligung an beruflicher Bildung auf Sekundarschulniveau zwar mit knapp 50 Prozent der Schüler auch im internationalen Vergleich hoch einzustufen, das soziale Ansehen einer Berufsausbildung ist allerdings dennoch niedrig und soll mithilfe der anstehenden Reformen aufgewertet werden (iMove, 2017, 32). Gleichzeitig herrscht in Ägypten eine hohe Jugendarbeitslosenquote, wobei auch Absolventen von Berufsausbildungen Schwierigkeiten beim Übergang in den Arbeitsmarkt haben (Abd El-Galil, 2017). Eine Integration als Fachkraft in Deutschland kann somit Perspektiven für ausgebildete Fachkräfte aus der Region bieten.

In allen drei Ländern beinhalten die schulischen Ausbildungen Praktika, deren Dauer allerdings variiert. Sowohl in Marokko als auch in Tunesien bauen verschiedene Stufen der Berufsausbildung aufeinander auf und es gibt mit *BTP*, *Bac Pro* und *BTS* verschiedene Möglichkeiten, sich nach einer beruflichen Erstausbildung beruflich weiterzubilden. In Ägypten gibt es zwei Stufen der Berufsausbildung: Nach der Technischen Sekundarschule von Klassenstufe 10 bis 12 kann

bei ausreichenden Leistungen ein Technisches Diplom mit einer Dauer von zwei Jahren absolviert werden. Darüber hinaus gibt es einen großen informellen Bereich der Berufsausbildung (BQ-Portal, 2020).

Weiterhin befinden sich alle drei Länder in der Umsetzung von Reformprozessen, die auch im berufsbildenden Bereich größere Umstrukturierungen beinhalten.

3.3 Indien und Südostasien

Überblick des Regionenclusters: Gesellschaft und Wirtschaft

Im Regionalcluster „Indien und Südostasien“ wird der Blick auf die folgenden vier Länder gerichtet: Indien, Indonesien, Philippinen und Vietnam. Ein Überblick über gesellschaftliche Kennzahlen dieser Länder findet sich in Tabelle 3-7. Im „Human Development Index“ befanden sich die Philippinen (Rang 106 von 189) sowie Indonesien (Rang 111) zuletzt im Bereich der Länder mit einem „High Human Development“-Faktor, während Vietnam (Rang 118) aktuell zu den Ländern mit einem „Medium Human Development“-Faktor zählt (HDR, 2019). Allerdings sollte diese Einordnung innerhalb des Indexes mit Vorsicht interpretiert werden und darf nicht über die Differenzen innerhalb der einzelnen Länder, etwa zwischen städtischen und ländlichen Regionen, hinwegtäuschen. Dasselbe gilt für die Einordnung des BIP pro Kopf (siehe Tabelle 3-8).

Tabelle 3-7: Indien und Südostasien - Gesellschaftliche Kennzahlen

Gesellschaft	Indien	Indonesien	Philippinen	Vietnam	Deutschland
Einwohner (in Millionen)	1,353,000 (2018)	264,16 (2018)	105,31 (2017)	92,69 (2016)	82,93 (2018)
Staatsform	Parlamentarische Bundesrepublik	Republik	Republik	Sozialistische Republik	Parlamentarische Bundesrepublik
Amtssprachen	Hindi und Englisch	Indonesisch	Englisch, Filipino	Vietnamesisch	Deutsch
Altersstruktur: Bevölkerungsanteil im Alter von ...	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)
<ul style="list-style-type: none"> • ... 0 bis 14 Jahren • ... 15 bis 64 Jahren • über 65 Jahren 	27%	27%	31%	23%	14%
	66%	68%	64%	70%	65%
	6%	5%	5%	7%	21%
Rang im Human Development Index (HDI, 2019; insgesamt 189 Ränge)	129	111	106	116	4

Quelle: World Bank (Einwohnerzahl, Altersstruktur); United Nations Development Programme (Rang im HDI)

Die Parlamentarische Republik Indien mit ihren 29 Unionsstaaten und 1,35 Milliarden Einwohnern ist zugleich „boomendes Schwellenland“ und „Entwicklungsland“ (iMove, 2018). Das bevölkerungsmäßig zweitgrößte Land der Welt ist geprägt durch eine große gesellschaftliche und wirtschaftliche Diversität. So spielt Indien einerseits eine global gewichtige Rolle in einzelnen Dienstleistungsbereichen wie IT und Forschung, muss aber gleichzeitig nach wie vor großen Herausforderungen bei der Armutsbekämpfung sowie der Bildungs- und Infrastrukturentwicklung begegnen (ebd.).

Indien ist Mitglied der 1985 gegründeten Südasiatischen Vereinigung für regionale Kooperation (SAARC), in welcher das Land sowohl in Bezug auf die Einwohnerzahl als auch auf die Fläche die führende Rolle einnimmt. Zudem gehört Indien in die Reihe der fünf „BRICS-Staaten“ (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika), deren aufstrebende Volkswirtschaften eine Entwicklung zur Industrienation durchlaufen und über eine längere Zeitspanne durch hohe wirtschaftliche Zuwachsraten zwischen 5 und 10 Prozent geprägt sind. Zuletzt lag die Wachstumsrate in Indien bei 6,8 Prozent im Jahr 2018. Die Inflationsrate im selben Jahr betrug 4,8 Prozent (World Bank, 2020). Im internationalen Vergleich ist Indien ein „Land mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich“ (ebd., 2020).

Die ehemaligen sogenannten „Pantherstaaten“ Indonesien, Philippinen und Vietnam zählen heute neben Thailand und Malaysia zu den fünf größten Volkswirtschaften Südostasiens. Alle drei Staaten sind Mitglied der „Association of Southeast Asian Nations“ (ASEAN), welche 1967 zur Verbesserung der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenarbeit innerhalb der Region gegründet wurde. Indonesien ist zudem seit deren Gründung im Jahr 1999 Mitglied der G20. Wirtschaftlich gesehen sind die drei Länder, wie auch die Gesamtregion der ehemaligen „Pantherstaaten“, geprägt durch jährliche BIP-Wachstumsraten zwischen 5 und rund 7 Prozent (World Bank, 2020c; s. Tabelle 3-8). Die Inflationsraten lagen dabei zuletzt in allen drei Ländern bei rund 3 Prozent (Asian Development Bank, 2020; Daten von 2016 bis 2020; Prognose für 2019). Im internationalen Vergleich sind die drei Länder, ebenso wie Indien, als „Länder mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich“ einzustufen (World Bank, 2020).

Die insgesamt positiven wirtschaftlichen Entwicklungen in Indonesien, den Philippinen, Vietnam und Indien gehen einher mit geringen offiziellen Arbeitslosenquoten. Diese lag im Jahr 2018 in allen vier Ländern unterhalb des OECD-Durchschnitts von 6,1 Prozent. Auch die Jugendarbeitslosenquote – also die Quote der aktiv nach einem Job suchenden Jugendlichen – lag in den Ländern des Regionalclusters im Jahr 2018 mit unter 7 Prozent in Vietnam und den Philippinen und 10,4 Prozent in Indien unterhalb des OECD-Durchschnitts von rund 14 Prozent. Eine Ausnahme bildet hier Indonesien, wo die Jugendarbeitslosenquote im Jahr 15,8 Prozent betrug und sich somit in eine zwei Jahrzehnte umfassende Zeitreihe einfügt, in denen die Jugendarbeitslosenquote jährlich bei mindestens 15 Prozent lag (s. World Bank, 1998 bis 2019). Der Anteil der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren, die weder beschäftigt sind noch sich in Aus- oder Weiterbildung befinden, lag im Jahr 2018 in Indonesien (21,7 Prozent) und den Philippinen (19,9 Prozent) deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 10,2 Prozent, während er in Vietnam mit 8,3 Prozent geringfügig darunter lag.

Anders als den anliegenden sogenannten „Tigerstaaten“ Südkorea, Taiwan, Hongkong und Singapur, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen rasanten Wandel von Agrarstaaten zu Industrieländern vollzogen, konnten die fünf „Pantherstaaten“ trotz ihres schnellen Wachstums in den 1980er- und 1990er-Jahren nur – auch bedingt durch die „Asienkrise“ in den Jahren 1997 und 1998 – diesen Wandel nicht im selben Tempo vollziehen. Bis heute ist die Agrarwirtschaft in Vietnam, gemessen an der Anzahl der Arbeitskräfte, der größte Sektor und liegt auch in Indonesien und den Philippinen nach dem Dienstleistungssektor auf Platz zwei. Der Industriesektor bildet hier in allen drei Ländern das Schlusslicht. Bei der Wertschöpfung als Anteil des BIP spielt jedoch in allen drei Ländern der Dienstleistungssektor die größte Rolle, gefolgt vom Industriesektor, inklusive Bau (siehe Tabelle Anhang 3).

Auch die Wirtschaft in Indien ist nach wie vor stark durch die Agrarwirtschaft geprägt, auf welche zuletzt rund 44 Prozent der Arbeitskräfte im Jahr 2018 fielen, jedoch nur 14,5 Prozent des BIP. Der Dienstleistungssektor bildet mit rund 32 Prozent die zweitgrößte Anlaufstelle für Arbeitskräfte und ist gleichzeitig Generator von fast der Hälfte des BIP, gefolgt vom Industriesektor mit rund 25 Prozent der Arbeitskräfte und mehr als einem Viertel Anteil am BIP.

Tabelle 3-8: Indien und Südostasien - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich

Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	Indien	Indonesien	Philippinen	Vietnam	Deutschland	Ø OECD (2018)
Wirtschaftswachstum (Veränderung des realen BIP, %)	7,1% (2018)	5,2% (2018)	6,2% (2018)	7,1% (2018)	1,4% (2018)	2,9%
BIP pro Kopf, kaufkraftbereinigt, internationale \$	7.762 (2018)	13.057 (2018)	8.935 (2018)	7.435 (2018)	54.327 (2018)	46.681
Arbeitslosenquote (ILO-Definition)	2,6% (2018)	4,3% (2018)	2,5% (2018)	1,9% (2018)	3,4% (2018)	6,1%
Jugend-Arbeitslosenquote (15- bis 24-Jährige, ILO-Definition)	10,4% (2018)	15,8% (2018)	6,8% (2018)	6,9% (2018)	6,4% (2018)	13,7%
Jugendliche, weder beschäftigt noch in Aus- oder Weiterbildung; Anteil (NEET-Rate)	30,4% (2018)	21,7% (2018)	19,9% (2018)	8,3% (2018)	5,9% (2018)	10,2%

Quelle: World Bank, 2019

Bildungskennzahlen

Die drei südostasiatischen Länder wiesen zuletzt hohe Jugend-Alphabetisierungsquoten zwischen 98 und 99 Prozent auf. Und auch in Indien ist die Alphabetisierungsquote in den letzten Jahren stark angestiegen, von 76,4 Prozent im Jahr 2001 auf rund 90 Prozent im Jahr 2018 (Unesco Institute for Statistics, 2020). Während die Einschulungsquoten im Primarbereich in allen vier Ländern bei über 90 Prozent liegt, ist der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe unterschiedlich stark ausgeprägt. Beim Interpretieren der Kennzahlen zum Übergang in den Sekundarbereich muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Primarstufe in Indien mit acht Jahren deutlich länger dauert als in den anderen Ländern (fünf bis sechs Jahre).

In allen vier Ländern gibt es aktuell verstärkte Bemühungen, die Berufsbildung zu modernisieren und das Bildungssystem den veränderten Anforderungen der Wirtschaft anzupassen (s. Länderprofile).

Tabelle 3-9: Indien und Südostasien - Bildungsindikatoren im Vergleich

Bildungsindikatoren im Vergleich	Indien	Indonesien	Philippinen	Vietnam	Deutschland
Netto-Einschulungsquote Primärbereich	92,3% (2013)	93,5% (2018)	93,8% (2017)	98,0% (2013)	98,7% (2017)
Netto-Einschulungsquote Sekundärbereich	61,8% (2013)	78,7% (2018)	65,9% (2016)	keine Angaben	98,4% (2017)
Jugend-Alphabetisierungsquote	91,7% (2018)	99,7% (2018)	99,1% (2015)	98,4% (2018)	>99%
Erwachsenen-Alphabetisierungsquote	74,4% (2018)	95,7% (2018)	98,2% (2015)	95,0% (2018)	>99%
Schulpflicht in Jahren	8 (seit 2013)	9 (2017)	11 (2017)	10 (2017)	9-10*
Anzahl an besuchten Schuljahren im Ø (über 25-Jährige)	keine Angaben	7,9 (2016)	9,2 (2013)	8,2 (2017)	14,13 (2016)
Bildungsausgaben als Anteil am BIP	3,8% (2013)	3,6% (2015)	2,7% (2009)	5,7% (2013)	4,8% (2015)

Quelle: Unesco Institute for Statistics, 2020

*Die Dauer der Schulpflicht liegt in Deutschland in der Zuständigkeit der Länder. Die Vollzeitschulpflicht beträgt je nach Bundesland neun bis zehn Jahre. Daran knüpft eine unterschiedlich geregelte Teilzeit-/ bzw. Berufsschulpflicht an.

3.3.1 Indien

Berufsbildung in Indien auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als	
- Anteil an Sekundärausbildung	3,6% (2017)
- absolute Zahl	1.762.522 (2016)
Lernorte der beruflichen Bildung	je nach Berufsbildungsgang unterschiedlich, insgesamt jedoch Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung Apprenticeship Training Scheme (ATS) und Craftsman Training Scheme (CTS): Dominanz betrieblicher Ausbildung in Unternehmen oder hoher Praxisanteil in Berufsbildungseinrichtungen
Organisation des Bildungswesens	dezentrale Organisation; gemeinsame Zuständigkeit der Zentralregierung und Landesregierungen
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Ministry of Human Resource Development, • Ministry of Labour and Employment, • National Skill Development Corporation (NSDC), • All India Council for Technical Education (AICTE), • National Skill Development Agency (NSDA),

	<ul style="list-style-type: none"> • PSS Central Institute of Vocational Education, sowie zahlreiche weitere, insbesondere regional zuständige Stellen
häufige Ausbildungsberufe	häufigste Berufe insgesamt/Männer: IT-Berufe, Fahrzeug- und Kfz-Mechaniker, Elektrotechniker und Elektroniker; häufigste Ausbildungsberufe bei Frauen: IT-Berufe, Berufe im Textil- und Bekleidungs-gewerbe, Berufe im Gesundheitswesen und paramedizinische Dienste

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; Ministry of Statistics and Programme, 2015

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Seit 1986 gibt es in Indien eine landesweit verbindliche Grundstruktur der Schulbildung, die sogenannte Zehn-Plus-Zwei-Struktur – zehn Jahre Schulausbildung bis zur Sekundarstufe und zwei Jahre Oberstufe. Das Gesetz zum Recht auf Bildung, die „Right to Education Bill“ von 2005, erhebt den Zugang zu kostenloser Bildung zu einem Grundrecht für jedes Kind im Alter von sechs bis 14 Jahren und schreibt acht Jahre Elementarbildung (entsprechend den Stufen primary- und upper primary education, s. Abbildung 3-7) als verpflichtend vor. Die 9. und 10. Klasse bilden die Sekundarstufe, die 11. und 12. Klasse (higher secondary) entsprechen der Oberstufe. Im Vergleich zu allgemeinbildenden Bildungsprogrammen hat die Berufsbildung in Indien nur eine geringe Bedeutung: Von denjenigen, die einen Bildungsgang auf Sekundarschulniveau besuchen, belegten im Jahr 2017 nur 3,6 Prozent ein technisches oder berufsbildendes Programm (Unesco Institute for Statistics, 2020). Ein Grund für die niedrigen Einschreibungs- und Absolventenquoten von jungen Menschen in Ausbildungsprogrammen der Berufsbildung ist insbesondere das schlechte gesellschaftliche Ansehen von *blue collar jobs* – also von Tätigkeiten in Industrie und Handwerk. Das offiziell abgeschaffte, aber kulturell immer noch verwurzelte Kastensystem beziehungsweise dessen Vorurteile und das damit verbundene gesellschaftliche hohe Ansehen akademischer Bildung, wirken sich negativ auf das Image und die Zugangsquoten der beruflichen Bildung in Indien aus.

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Das indische Bildungssystem ist dezentral organisiert und obliegt der gemeinsamen Zuständigkeit der Zentralregierung und Landesregierungen. Das Bildungssystem ist daher von großen regionalen Unterschieden, sowohl bei den Schulformen als auch in Qualität und Reichweite, gekennzeichnet. Prägend für das indische Bildungssystem ist die Koexistenz mehrerer Schulformen – staatliche, semi-staatliche und private Institutionen einerseits sowie formale und nicht formale Institutionen andererseits. Trotz regionaler Unterschiede der Berufsbildung werden alle anerkannten berufsbildenden Institutionen durch das *All India Council for Technical Education (AICTE)* beraten und repräsentiert. Das AICTE ist auch für die Formulierung und Durchsetzung von Standards in der beruflichen Ausbildung zuständig.

Ausbildungsgänge

Die Berufsbildung in Indien ist auf vier Stufen angesiedelt (s. BQ-Portal, 2020).

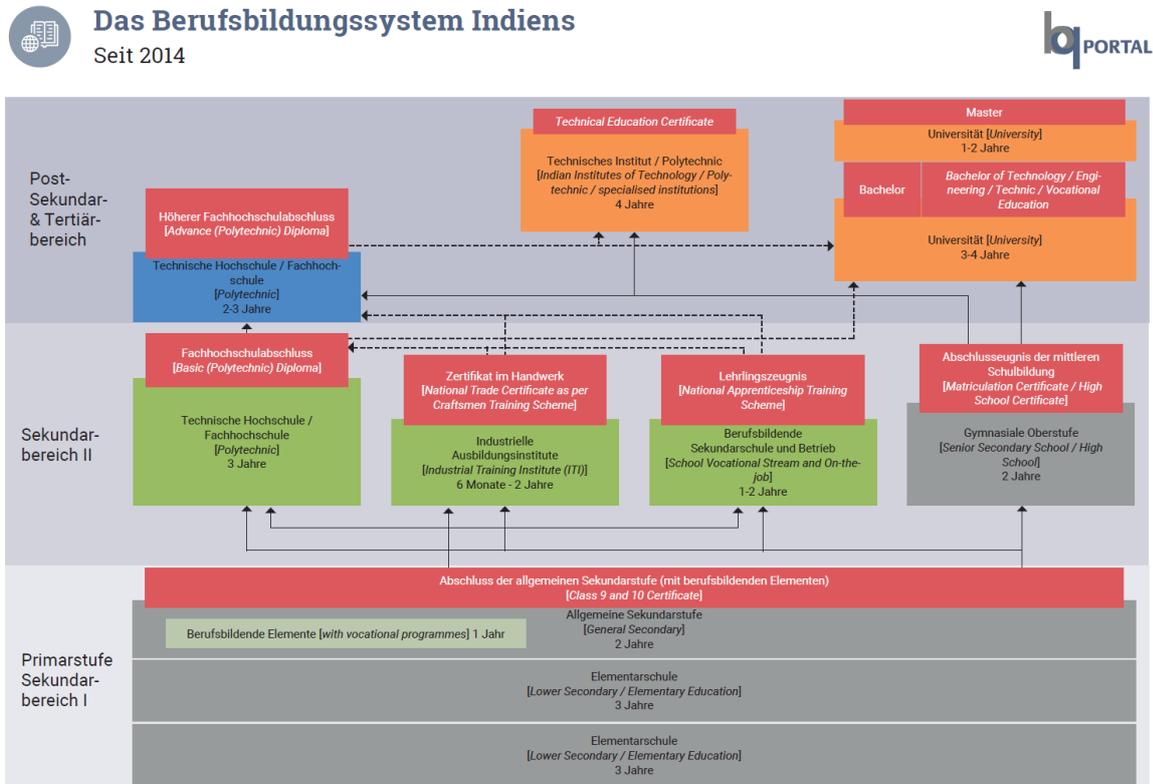
Programme mit ersten berufsbildenden Elementen werden in den Klassen 9 und 10 der Sekundarstufe I an Sekundarschulen (*[Senior] Secondary Schools*) angeboten und dauern in der Regel ein Jahr.

Absolventen der 10. Klasse der allgemeinen Schulbildung oder der berufsbildenden Programme der Sekundarstufe I können anschließend verschiedene Berufsbildungsprogramme der Sekundarstufe II durchlaufen. Das *Apprenticeship Training Scheme (ATS)* und das *Craftsman Training Scheme (CTS)* sind die am weitverbreitetsten Ausbildungsprogramme in Indien. Ausbildungsprogramme nach dem ATS erfolgen hauptsächlich praktisch im Betrieb und führen nach ein- bis zweijähriger Ausbildung zum „*National Apprenticeship Certificate*“. Über 80 konkrete Berufe in technischen, kaufmännischen, handwerklichen, finanzwirtschaftlichen und IT-bezogenen Bereichen können auf diesem Weg erlernt werden (vgl. Liste des Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, 2020). Berufsbildungsprogramme nach dem CTS werden von öffentlichen und privaten Ausbildungseinrichtungen (*Industrial Training Institutes; ITIs*) durchgeführt und haben einen Praxisanteil von bis zu 70 Prozent. Hier gab es im Jahr 2019 rund 140 Fachrichtungen, die auf diesem Wege erlernt werden können (vgl. Liste des Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, 2020). Die Dauer der Ausbildung variiert je nach Fachrichtung und Basisqualifikation zwischen sechs Monaten und zwei Jahren und führt nach erfolgreicher Ausbildung zum „*National Trade Certificate*“.

Das dreijährige berufsbildende Basisdiplom („*Diploma*“) wird ebenfalls auf der Sekundarstufe II an Technischen Hochschulen und Fachhochschulen (*Polytechnics*) angeboten. Der Praxisanteil an den *Polytechnics* variiert je nach Fachrichtung und Schule. Grundsätzlich ist das Lehrangebot eher theoretischer Natur, jedoch mit einigen praktischen Einheiten. Zu den dreijährigen Ausbildungen an den *Polytechnics* gehören technische Fächer wie Architektur (Assistenz), Bautechnik, Maschinenteknik und Informationstechnologie.

Berufsbildende Höhere Diplomstudiengänge mit dem Abschluss „*Advance Diploma*“ werden auf der postsekundären, nicht-tertiären Ebene durchgeführt. Sie dauern zwei bis drei Jahre und werden ebenfalls an *Polytechnics* angeboten. Die Kurse beinhalten ebenfalls einen Praxisanteil, der jedoch je nach Fach variiert.

Der „*Bachelor of Vocational Education*“ (*B.VOC*) wird im Tertiärbereich an Hochschulen angeboten und hat in der Regel eine Dauer von drei Jahren, wobei auch nur ein Teil des Gesamtstudiums absolviert werden kann. Das Bildungsangebot ist vielfältig und deckt Bereiche wie Gesundheitswesen, Ingenieurwesen, IT, Management und den Gastgewerbebereich ab (AICTE, 2019). Die Studiengänge bestehen aus 40 Prozent allgemeinbildendem Unterricht und 60 Prozent berufsbezogenen, praktischen Bestandteilen. Die Studiengänge beinhalten pro Semester vier bis acht Wochen betriebliche Ausbildung oder Projektarbeit (National Skills Network, 2017). Bereits nach dem ersten erfolgreich abgeschlossenen Jahr, können die Studierenden ein „*Diploma*“ erhalten und auf den Arbeitsmarkt übergehen. Nach zwei Jahren ist der Erwerb eines „*Associate Degree*“ möglich. Zudem erwerben die *B.VOC*-Anwärter bereits während des Studiums praktische Kenntnisse. Ebenfalls im Tertiärbereich ist die Technische Höhere Ausbildung (*Technical Education*) angesiedelt. Diese wird an *Polytechnics* und Fachinstitutionen durchgeführt.

Abbildung 3-7: Das Berufsbildungssystem Indiens


www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/indien

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

Bereits seit 2004/2005 wird in Indien an einer Reformierung und Modernisierung der beruflichen Bildung gearbeitet. Dabei arbeitet der Staat eng mit der Wirtschaft zusammen, um deren sich rasch wandelnden Bedürfnissen stärker gerecht zu werden und die Anerkennung des Wertes von arbeitsplatzbezogenem Training zu gewährleisten (BQ-Portal, 2019). Seit 2013 ist der *National Skills Qualifications Framework (NSQR)* gültig, der alle Qualifikationen nach einer Reihe von Wissens-, Qualifikations- und Eignungsstufen organisiert. Diese Niveaus sind definiert als Lernergebnisse, die die Lernenden besitzen müssen, unabhängig davon, ob sie durch formales, nicht-formales oder informelles Lernen erzielt wurden. Alle seit 2013 aktualisierten Curricula in Indien sind in die zehn Qualifikationsstufen des *NSQR* eingeordnet.

Die aktuellen Reform- und Politikdiskussionen zur beruflichen Bildung zielen vor allem darauf ab, sowohl die Qualität und Attraktivität als auch die Passgenauigkeit beruflicher Bildung zu fördern. Als Teil der Reformen sollen die Kapazität und Qualität der Ausbildungsinfrastruktur und der Ausbilder erhöht und der Einsatz moderner Technologien gefördert werden. Auch soll in Indien mithilfe der Reformen und der Einbindung von Arbeitgebern die Anerkennung des Wertes von Training am Arbeitsplatz verbessert werden (BQ-Portal, 2019).

3.3.2 Indonesien

Berufsbildung in Indonesien auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> - Anteil an Sekundarausbildung - absolute Zahl 	43,9% (2018) 12.291.370 (2018)
Lernorte der beruflichen Bildung	insgesamt Dominanz (vollzeit-) schulischer Ausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Planung, aber dezentrale Umsetzung der beruflichen Bildung Die fachliche Gestaltung der Ausbildungsgänge wird zu 80% durch das Bildungsministerium vorgegeben, die verbleibenden 20% liegen bei den Einrichtungen selbst.
zentrale Institutionen der beruflichen Bildung	Zuständigkeit verschiedener Ministerien für die Planung beruflicher Bildung, u. a.: Ministry of Education and Culture (MoEC), Ministry of Research Technology and Higher Education (MoRTHE) und Ministry of Manpower and Transmigration (MoMT)
häufige Ausbildungsberufe	Buchhaltung, Computertechnik, Marketing, Kraftfahrzeugtechnik, Multimedia und Büroverwaltung

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; World Education Services, 2019

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

In Indonesien besteht eine neunjährige Schulpflicht, die mit dem 6. Lebensjahr beginnt und aus der sechsjährigen Primarschule und der dreijährigen Sekundarstufe I besteht. In der folgenden dreijährigen Sekundarstufe II können die Schüler zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schwerpunkten wählen. Die Beteiligungsquote an beruflicher Bildung im Rahmen der Sekundarbildung liegt in Indonesien mit 43,9 Prozent im Jahr 2018 nahezu auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts (ohne USA) von 44,5 Prozent im selben Jahr. Im Vergleich dazu hatte die Quote der beruflichen Sekundarbildung zu Beginn der 2000er-Jahre noch unter 25 Prozent betragen (vgl. Kadir et al., 2016). Ein Grund für den hohen Anstieg der Beteiligungsquote ist, dass die indonesische Regierung die berufliche Bildung vor allem seit 2003 verstärkt fördert. Dadurch soll dem bestehenden Fachkräftemangel in zahlreichen Sektoren entgegengewirkt und das Berufsbildungssystem zukunftstauglich gestaltet werden.

Insgesamt gibt es in Indonesien heute mehr als 10.000 berufliche Bildungseinrichtungen, wovon circa 70 Prozent von privaten Anbietern geführt werden (World Education News + Reviews, 2019).

Historie und Zuständigkeiten der Berufsbildung

Die Entstehung der Berufsbildung in Indonesien kann auf die Zeit der niederländischen Kolonialherrschaft zurückgeführt werden, in der verschiedene Fachschulen für niederländische Bürger in Indonesien aus den niedrigen und mittleren Einkommenschichten eingeführt wurden (Kadir et al., 2016). Das System der beruflichen Bildung blieb in Indonesien auch nach dem Ende der niederländischen Kolonialzeit in den 1940er-Jahren weiterhin bestehen, wenngleich sich sowohl die Schulnamen als auch die Lehrinhalte änderten (ebd., unter Bezug auf Abubakar, 2014).

In Indonesien sind verschiedene Ministerien für die Berufsbildung zuständig. Dazu gehören das Ministry of Education and Culture (MoEC), das Ministry of Research Technology and Higher Education (MoRTHE) und das Ministry of Manpower and Transmigration (MoMT). Zudem spielen die Regionalregierungen – im Einklang mit der Dezentralisierungsstrategie der indonesischen Regierung – eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung von beruflicher Bildung (SEA-VET.NET, 2018). In allen 34 Provinzen und über 500 Gemeinden gibt es zuständige Stellen der beruflichen Bildung, welche für die Umsetzung der nationalen Strategien auf lokaler Ebene zuständig sind (ebd.).

Ausbildungsgänge

Die Berufsbildung in Indonesien ist auf zwei unterschiedlichen Stufen angesiedelt (s. BQ-Portal, 2020). Berufliche Bildung kann auf formalem, non-formalem und informellem Weg absolviert werden.

In der dreijährigen Sekundarstufe II (ab Klassenstufe 10) findet erstmalig eine Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung statt. Bei der allgemeinen Bildung existiert eine Unterteilung in allgemeinbildende (*Sekolah Menengah Umum; SMU*) und islamische Einrichtungen (*Madrasah Aliyah; MA*). Die SMUs (früher: *Sekolah Menengah Atas; SMA*) und MAs haben jeweils einen naturwissenschaftlichen, sprachlichen oder sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt. Berufsbildung wird an den *Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)* gelehrt und führt zum beruflichen Zertifikat „*Ijazah Sekolah Menengah Kejuruan*“.

Die am häufigsten vorkommenden SMK-Typen sind:

- *Sekolah Teknik Menengah (STM)* mit einer Vielfalt an beruflichen (technischen) Bildungsangeboten,
- *Sekolah Menengah Ekonomi Atas (SMEA)* mit kaufmännischem Schwerpunkt,
- *Sekolah Menengah Kesejahteraan Keluarga (SMKK)* mit Schwerpunkt Familienfürsorge,
- *Sekolah Menengah Teknologi Pertanian* mit Schwerpunkt Landwirtschaft.

Nach zwölf Schuljahren findet außerdem eine nationale Abschlussprüfung für die Sekundarstufe II statt, bei der Schüler das „*Surat Keterangan Hasil Ujian Nasional*“-Zertifikat erwerben. Mit bestandener Prüfung ist der Übergang in die Tertiärstufe möglich. Dort gibt es neben den Universitäten auch den Bereich der höheren Berufsbildung. Die höhere Berufsbildung in Form von berufsbildenden Studienprogrammen ist mit dem deutschen Fachhochschulstudium vergleichbar und besteht aus vier Stufen, die jeweils ein Jahr dauern. Bei dieser Art der Ausbildung steht die Berufsbildung oder fachliche Spezialisierung im Vergleich zu allgemeinbildenden Anteilen im Vordergrund. Jedes Studienjahr wird mit einem „*Diploma*“ (D I, D II, D III, D IV) abgeschlossen. Inhaber von „*Diploma*“-Abschlüssen jeglicher Stufe können jederzeit ins Berufsleben eintreten. Das „*Diploma IV*“ ist dem indonesischen Bachelor-Niveau gleichgestellt (DAAD, 2017, 12).

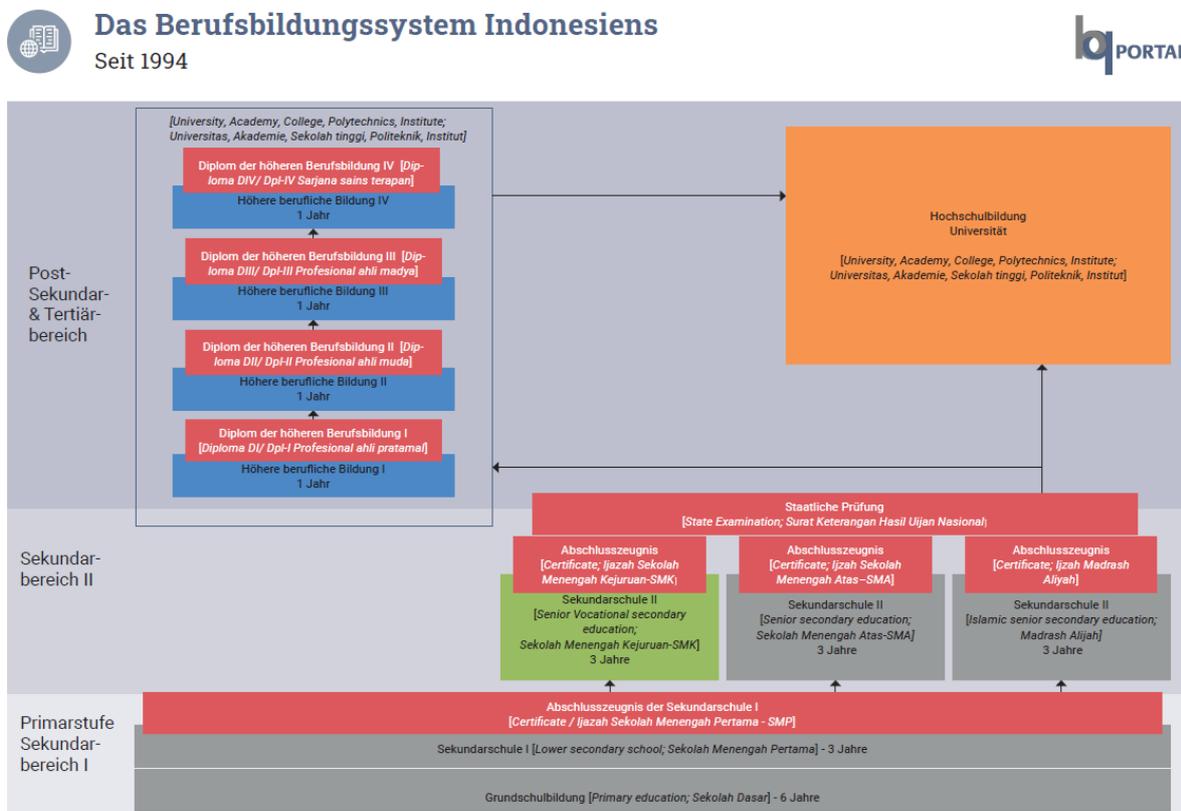
Weiterhin findet in Indonesien die berufliche Bildung auch auf informellem Weg als On-the-Job-Training bei einem Arbeitgeber, in Form von „*Learning by Doing*“ oder als informelle Trainingsprogramme vor Beschäftigungsbeginn statt (Di Gropello et al., 2011). Zum Beispiel in der

verarbeitenden Industrie und der Exportindustrie sind diese Wege der Ausbildung für Arbeitgeber attraktiv, da diese so kurzfristig auf benötigte Fertigkeiten und Fähigkeiten zurückgreifen können. Allerdings fällt diese Form der niedrighschwelligen Ausbildung zulasten der Wettbewerbsfähigkeit und Innovationskraft der Mitarbeitenden bzw. Unternehmen (ebd.).

Unter den Bereich der informellen Ausbildung fallen unter anderem die Berufsbildungsprogramme der sogenannten BLKs (Balai Latihan Kerjao oder Vocational Training Center). Hier werden Kurse in zahlreichen Bereichen wie Kfz-Reparatur, Anlagenbedienung, Programmierung, Elektrik, Schweißen, Metallarbeit, Kochen und Hauswirtschaft angeboten, die zwischen einem und sechs Monaten dauern (World Bank, 2020d). BLKs sind die wichtigsten öffentlichen Anbieter informeller Berufsausbildung in Indonesien und werden von den Distriktregierungen in einem dezentralisierten System verwaltet (ebd., 210 ff.).

Die berufliche Weiterbildung wird in Indonesien von staatlichen und privaten Anbietern in Trainingszentren organisiert und auf Basis des Nationalen Kompetenzstandards (*Standar Kompetensi Kerja Nasional Indonesia; SKKNI*) zertifiziert. Die fachliche Ausgestaltung der Bildungsgänge wird zu 80 Prozent durch das indonesische Bildungsministerium vorgegeben. Für die weitere Gestaltung ist die jeweilige Einrichtung verantwortlich.

Abbildung 3-8: Das Berufsbildungssystem Indonesiens



www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/indonesien

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

Seit dem Jahr 2003 wird die berufliche Bildung in Indonesien verstärkt gefördert und ausgebaut. Zuletzt wurde im Jahr 2016 durch Präsident Joko Widodo eine Weisung zur Förderung der Berufsbildung erlassen und der Bereich zur nationalen Priorität erklärt. Die Bestrebungen nach einem Ausbau der beruflichen Bildung sind Bestandteil des Wandels in Indonesien zu einer wissensbasierten Wirtschaft und sollen sicherstellen, dass die „nächste Generation“ den veränderten Anforderungen besser begegnen kann (Global Business Guide Indonesia, 2016). Erklärtes Ziel ist, ein nachfrage- und praxisorientiertes Berufsbildungssystem zu entwickeln, welches die Absolventen besser auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und lebenslanges Lernen fördert. Dabei soll auch der Privatsektor künftig noch stärker eingebunden werden (ebd.). Gleichzeitig liegt in einer Verbesserung der Berufsbildung die Chance, die seit Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit in Indonesien, die vor allem junge Menschen mit SMK-Berufsausbildung betrifft, zu reduzieren. In diesem Zusammenhang – und zuvor bereits seit dem Jahr 2010 – besteht auch ein bilaterales Abkommen zur Berufsbildungszusammenarbeit mit Deutschland (GOVET, 2020). Die GIZ ist in Indonesien mit dem Schwerpunktbereich „Berufliche Bildung“ aktiv. Generell gilt die Berufsausbildung in Deutschland in Indonesien als Vorbild beim Auf- und Ausbau von berufsspezifischen Ausbildungsstrukturen im Bereich der beruflichen Bildung (DAAD, 2017, 9).

Der Bereich der Berufsbildung ist in Indonesien recht stark ausdifferenziert. So werden an den SMKs aktuell über 140 verschiedene Berufsfachrichtungen angeboten. Allerdings verteilen sich 60 Prozent der Schüler auf nur zehn populäre Fachrichtungen wie Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Technische Informatik, Marketing, Kraftfahrzeugtechnik, Multimedia und Büroverwaltung (World Education News + Reviews, 2019).

3.3.3 Philippinen

Berufsbildung auf den Philippinen auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als	
- Anteil an Sekundarausbildung	38,9% (2017)
- absolute Zahl	4.888.791 (2017)
Lernorte der beruflichen Bildung	insgesamt Dominanz schulischer/institutsbasierter Ausbildung, das kompetenzbasierte Berufsbildungssystem erkennt jedoch verschiedene Arten bzw. Lernorte der beruflichen Bildung an, inklusive betrieblicher Ausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation
zentrale Institution der beruflichen Bildung	Fachstelle für technische Bildung und Kompetenzentwicklung, Technical Education and Skills Development Authority (TESDA)
häufige Ausbildungsberufe	Bäcker/Konditor II, Einzelhandel mit Nahrungs- und Genussmitteln II, Metall-Lichtbogenschweißen II, Kochen II, Hauswirtschaft II, Hilot (Wellness-Massage) II, Fahrzeugführung II („Driving“), Wartung von Computersystemen II, Metall-Lichtbogenschweißen I, elektrische Installation und Wartung II

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; TESDA, 2020

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Die zwölfjährige Grundbildung auf den Philippinen ist unterteilt in sechs Jahre Grundschule, vier Jahre Sekundarschule (Junior High School) und zwei Jahre höhere Sekundarschule (Senior High School). Die Senior High School beinhaltet auch die Möglichkeit der Spezialisierung auf einen beruflichen Bildungsgang.

Der Bereich der Berufsbildung ist auf den Philippinen zwar weniger populär als die akademische Bildung und zeichnete sich lange Zeit durch geringe Beteiligungsquoten aus. Allerdings ist der Sektor in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark gewachsen. Während im Jahr 2000 noch rund 600.000 Schüler in berufsbildenden Schulen eingeschrieben waren, waren es im Jahr 2016 bereits rund 2,3 Millionen Schüler (World Education News + Reviews, 2018). Die Beteiligung an Berufsausbildung als Anteil der Sekundarschüler lag mit 38,9 Prozent im Jahr 2018 relativ nahe am OECD-Durchschnitt (ohne USA) von 44,5 Prozent im selben Jahr. Zudem zeichnet sich der Bereich der beruflichen Bildung auf den Philippinen durch einen hohen Grad der Ausdifferenzierung aus.

Historie und Zuständigkeiten der Berufsbildung

Das heutige philippinische Bildungssystem ist stark durch die Zeiten westlicher Kolonialherrschaft geprägt: zum einen durch die spanische Kolonialzeit bis Ende des 19. Jahrhunderts, vor allem aber der anschließenden amerikanischen Kolonialherrschaft bis 1946 (Wu et al., 2019). Die Unterrichtssprache ist weitestgehend Englisch.

Die Fachstelle für technische Bildung und Kompetenzentwicklung, *Technical Education and Skills Development Authority (TESDA)*, wurde im Jahr 1995 eingerichtet. Sie regelt und akkreditiert die technischen und beruflichen Bildungsprogramme und -einrichtungen im Land. Die Stelle ist außerdem zuständig für die Erstellung von landesweit geltenden Leitlinien (Training Regulations – TR), welche die Kompetenzstandards national gültiger Qualifikationen festlegen. Die TRs bilden die Grundlage, welche die Bildungsanbieter von berufsbildenden Programmen zur Gestaltung ihrer eigenen Lehrpläne heranziehen müssen (TESDA, 2020).

Ausbildungsgänge

Die Berufsbildung auf den Philippinen ist auf mehreren Stufen angesiedelt (s. BQ-Portal, 2020). Bereits in der zehnten Klasse können die Schüler berufsbildende Fächer belegen und ein Kompetenzzertifikat (*TESDA Certificate of Competence – COC*) oder alternativ ein „*National Certificate Level I (NC I)*“ erwerben. In der Senior High School (Klassenstufe 11 und 12) können die Schüler eine Spezialisierung wählen, die auf der individuellen Eignung und den Interessen sowie der Schulkapazität basiert (GOVPH, 2014). Neben den verpflichtenden, allgemeinbildenden Fächern kann jeder Schüler der Senior High School zwischen folgenden vier Ausbildungszweigen wählen: dem akademischen Zweig, dem technisch-beruflich qualifizierenden Zweig sowie Sport oder Kunst. Der technisch-beruflich qualifizierende Zweig umfasst die Fachbereiche (*TVL track subjects*) heimische Wirtschaft, Agrar-Fischerei, Industrie, Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Seefahrt. Insgesamt gibt es rund 260 Fachrichtungen, wobei jedem Schwerpunkt ein sogenannter Qualifikationscode zugeordnet ist (TESDA, 2020). Nach erfolgreichem Abschluss des technisch-beruflich qualifizierenden Zweiges in Klasse 12 erwerben die

Absolventen ein nationales Zertifikat der Stufe II („*National Certificate NC II*“) in der gewählten Fachrichtung. Eine abgeschlossene Sekundarschulbildung ist die Voraussetzung für den Beginn einer höheren Berufsausbildung.

Die Berufsausbildung umfasst insgesamt fünf Qualifikationsstufen, wobei die ersten beiden (NC I, NC II) wie geschildert bereits im Zuge der Grundbildung erlangt werden können. Die drei höheren Qualifikationsstufen (NC III, NC IV, NC V) sind hingegen im postsekundären Bereich angesiedelt. Die vier ersten Qualifikationsstufen werden mit dem „*National Certificate*“ (NC I, NC II, NC III, NC IV) abgeschlossen. Nach dem erfolgreichen Abschluss der fünften Qualifikationsstufe wird ein „*Diploma*“ (NC V) im jeweiligen Fachbereich erlangt. Berufsbildende Qualifikationen ab der Stufe NC III können auf verschiedenen Wegen und an unterschiedlichen Lernorten wie Berufsschulen, Ausbildungszentren (Training Center), Ausbildungszentren der Industrie oder der Gemeinden erworben werden. Circa 90 Prozent der Berufsbildungseinrichtungen im Land sind privat, nur 10 Prozent sind öffentlich.

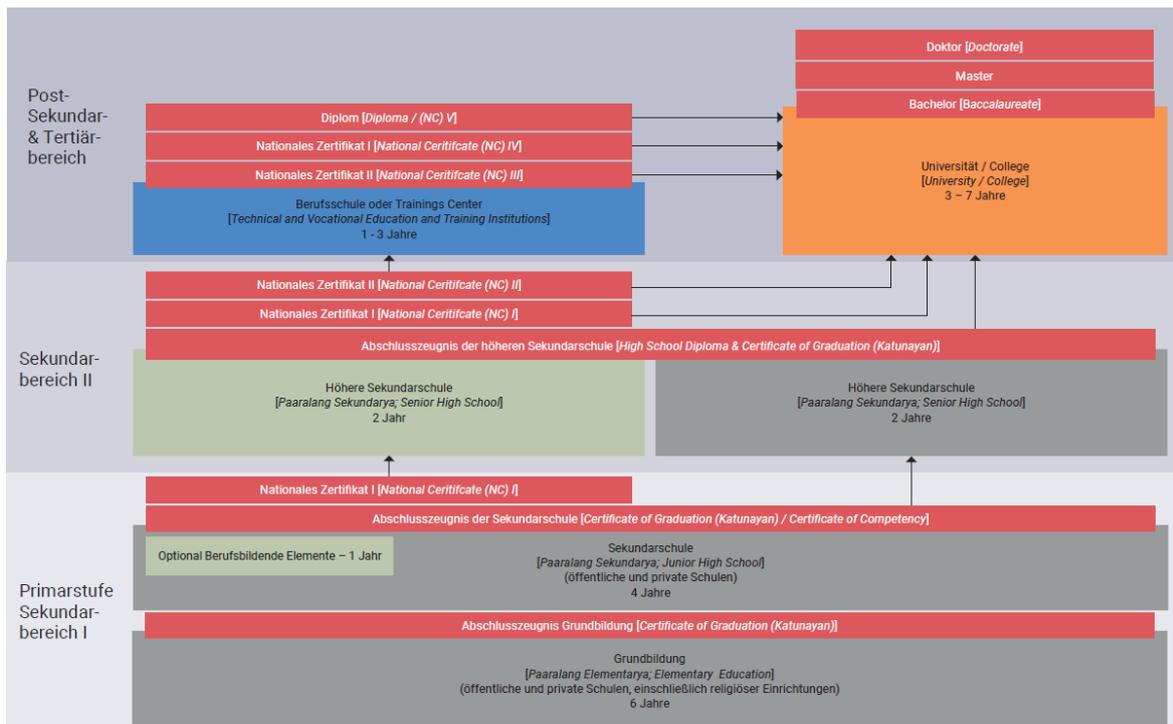
Inhaber der vorgenannten Abschlüsse können jederzeit ins Berufsleben eintreten. Um zu einer höheren Qualifikationsstufe zugelassen zu werden, bedarf es des erfolgreichen Abschlusses der vorangegangenen Stufe. Zusätzlich zu dem „*National Certificate/Diploma*“ stellt das Bildungsministerium das „*Certificate of Graduation (Katunayan)*“ aus.

Neben der formalen Ausbildung gibt es auf den Philippinen auch eine Reihe nicht-formaler Ausbildungen, zum Beispiel die Berufslehre (Apprenticeship).

Abbildung 3-9: Das Berufsbildungssystem der Philippinen

Das Berufsbildungssystem der Philippinen

Seit 2016


www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/philippinen

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

Eine Besonderheit der beruflichen Bildung auf den Philippinen liegt darin, dass das kompetenzbasierte Berufsbildungssystem verschiedene Arten bzw. Lernorte der Qualifizierung anerkennt, sowohl on- als auch off-the-job. Die verschiedenen Anbieter berufsbildender Programme können also, solange sie sich an die vorgegebenen Kompetenzstandards und Ausbildungsleitlinien (*Training Regulations – TR*) der *Technical Education and Skills Development Authority (TESDA)* halten, die Durchführung der Berufsausbildung flexibel gestalten.

So können die einzelnen Bildungsinstitutionen, die Ausbildungen zum Beispiel in dualer Form durchführen (als duales Ausbildungssystem – DTS oder dualisiertes Ausbildungsprogramm – DTP), Fernunterricht anbieten (per Audio, Video und/oder computergestützt) und den traditionellen Unterricht im Klassenzimmer um lernerzentrierte Methoden sowie Labor- oder Feldkomponenten ergänzen. Zudem können formale Ausbildungen auch im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses mit einem Vertrag zwischen einem Auszubildenden und einem Unternehmen durchgeführt werden oder alternativ als unternehmensbasiertes Training. In diesem Fall wird das Training innerhalb des Unternehmens gemäß den Anforderungen des jeweiligen Unternehmens durchgeführt, aber dennoch in Orientierung an den Leitlinien der TESDA.

Zwischen 2011 und 2016 wurde auf den Philippinen der umfangreiche Reformprozess „K to 12“ des Bildungssystems vollzogen. Das Programm umfasst den Kindergarten und die zwölf Jahre Grundbildung und zielt darauf ab, die nächste Generation mit einem ganzheitlichen Curriculum auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten (GOVPH, 2014).

Im Jahr 2017 wurde zudem der „National Technical Education and Skills Development Plan (NTESDP) 2017-2022“ verabschiedet. Dieser zielt vor allem auf die Umsetzung qualitativ hochwertiger Berufsbildung ab, durch die künftige Arbeitskräfte auf die veränderten Anforderungen der „Industrie 4.0“ vorbereitet werden sollen. Wichtige Indikatoren sind die Erhöhung der Beteiligungsquote an beruflicher Sekundarbildung sowie an den Berufsabschlussprüfungen und eine höhere Beschäftigungsquote im Anschluss an die berufliche Bildung (UNESCO, 2019).

3.3.4 Vietnam

Berufsbildung in Vietnam auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als <ul style="list-style-type: none"> - Anteil an Sekundarbildung - absolute Zahl 	keine aktuellen Zahlen verfügbar; 2010/11 lag der TVET-Anteil an Sekundarbildung bei 6,4% (ADB, 2016) 2.367.654 Einschreibungen in TVET-Programme im Jahr 2017
Lernorte der beruflichen Bildung	insgesamt Dominanz schulischer Berufsausbildung, jedoch mit praktischen Anteilen
Organisation des Bildungswesens	Zentralisierte Organisation
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs (MOLISA) und das dort angesiedelte General Directorate of Vocational Training (GDVT) des MOLISA
häufige Ausbildungsberufe (bezogen auf den Postsekundärbereich)	Industrieberufe (Elektriker und Telekommunikationstechnik), Mechanik/Technik, IT-Berufe, Buchhaltung, Gastgewerbe (Stand 2012; keine weiteren Angaben recherchierbar)

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; National Institute for Vocational Training, 2012

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Der Grundaufbau des vietnamesischen Bildungssystems besteht aus fünf Jahren Grundschule, vier Jahren Sekundarstufe I und drei Jahren Sekundarstufe II. Bereits nach den ersten fünf Jahren Schulbesuch kann in Vietnam eine grundlegende, berufliche Ausbildung in einem Berufszentrum begonnen werden. Zwar liegen keine aktuellen Zahlen zum Anteil formaler, technischer und beruflicher Bildung an der Sekundarbildung insgesamt vor. Im Schuljahr 2010/2011 lag dieser jedoch nur bei nur 6,4 Prozent (ADB, 2016), und laut Nationalem Institut für Berufsbildung (NIVET) waren im Jahr 2017 über 2,3 Millionen Personen in berufsbildende Programme eingeschrieben. Dabei handelte es sich allerdings bei mehr als der Hälfte der Einschreibungen um grundlegende und Kurzeitbildungen unter drei Monaten (NIVET, 2017, 59).

Das Bildungsprofil der vietnamesischen Erwerbstätigen variiert stark je nach Sektor und Berufen. So haben viele Arbeiter im landwirtschaftlichen Bereich, im Verkaufs- und

Dienstleistungssektor und im Handwerk nur einen grundlegenden Bildungsabschluss. Handwerkliche Berufe werden nach wie vor häufig auf informellem Weg („Learning by Doing“) durch betriebliche Praxis erlernt. Dafür sind formale Berufsabschlüsse im technischen Bereich vorherrschend, und auch im Büroverwaltungsbereich ist die formale Berufsausbildung verbreitet (Bodewig et al., 2014, 35 f.). Zudem sind jüngere Erwerbstätige durch die stetigen Verbesserungen des Berufsbildungssystems im Durchschnitt nicht nur besser ausgebildet als ältere Erwerbstätige, sondern arbeiten auch häufiger als Fachkraft und in technischen Berufen (ebd.)

Historie und Zuständigkeiten der Berufsbildung

In Vietnam wurde die formale Berufsausbildung erstmalig während der französischen Kolonialherrschaft ab Mitte des 19. Jahrhunderts eingeführt (Hö, 2011, 213). Das damalige System entsprach daher dem französischen Modell der Berufsausbildung. Nach Ende des Indochinakriegs im Jahr 1954, als auch Frankreich seine Rolle als Kolonialmacht in Indochina aufgab, wurde zunächst ein System nach sowjetischem Vorbild eingeführt, bis sich Vietnam schließlich für ein unabhängiges, nationales Modell der Berufsbildung entschied (ebd.). Die Grundlagen des heutigen Berufsbildungssystems in Vietnam sind auf den Beginn der *Đổi mới*-Politik (deutsch: „Erneuerung“) ab 1986 und dem damit verbundenen Wandel von der Plan- zur Marktwirtschaft zurückzuführen (Australian Government, 2009, 1).

Weiterhin ist zu erwähnen, dass Vietnam eine ausgeprägte Tradition der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit hat. So bestanden und bestehen in diesem Bereich mitunter Kooperationen mit Deutschland, Frankreich, den USA, Japan sowie Südkorea (Hö, 2011, 214).

Vietnams Berufsbildungssystem ist aktuell durch eine starke Zentralisierung der Kompetenzen und Verantwortlichkeiten gekennzeichnet. Die übergeordnete Koordination des vietnamesischen Berufsbildungssystems wird von mehreren nationalen Ministerien gemeinsam übernommen. Das Bildungsministerium (*Ministry of Education and Training – MOET*) ist für die allgemeine schulische Bildung und die „Techniker“-Ausbildung verantwortlich. Für die Berufslehre ist das Ministerium für Arbeit, Invaliden und soziale Angelegenheiten (*Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs – MOLISA*) zuständig. Das Büro für Berufsbildung (*General Directorate of Vocational Training – GDVT*) ist als Einrichtung des MOLISA für die Koordination und Verwaltung der Ausbildungsinstitutionen im ganzen Land zuständig.

Ausbildungsgänge

Das vietnamesische Berufsbildungssystem gliedert sich in zwei Hauptzweige: die Berufslehre (*Day Nghe*) und die „Techniker“-Ausbildung (*Trung Cap Chuyen Nghiep*). Zudem gibt es auf der post-sekundären Ebene eine zwei- bis dreijährige Hochschulausbildung (*Bang Tot Nghiep Cao Dang Cu Nhan Cao Dang*), die als praktizierende Bachelorausbildung bekannt ist. Diese führt zu einem praktischen Bachelor-Zeugnis („*Bang Tot Nghiep Cao Dang*“).

Die Berufslehre (*Day Nghe*) ist auf drei unterschiedlichen Stufen angesiedelt. Für die Grundstufe der Berufslehre „*So Cap Nghe*“ bestehen keine formalen Eingangsvoraussetzungen. Die Ausbildung dauert je nach Beruf und Zertifikat zwischen drei Monaten und einem Jahr, vermittelt praktische Fertigkeiten und wird mit dem Zertifikat der Grundstufe der Berufslehre, „*Chung Chi*

So Cap Nghe“, abgeschlossen. Es können im Laufe der Ausbildung insgesamt drei Zertifikate erworben werden (Certificate I, Certificate II und Certificate III). Mit dem Erwerb des Certificate III kann die Sekundarstufe II der TVET besucht werden (s. BQ-Portal, 2020).

Die Mittelstufe der Berufslehre (*Trung Cap Nghe*) steht Absolventen der Sekundarstufe I und II sowie der Grundstufe der Berufslehre (*So Cap Nghe*) offen. Die Dauer der Ausbildung variiert zwischen einem und vier Jahren, je nach Beruf und Zugangsvoraussetzung. Sie beträgt zwischen drei und vier Jahren für Inhaber des „*Bang Tot Nghiep Trung Hoc Co So*“ (Zeugnis der Mittelstufe der allgemeinen Bildung, Sekundarstufe I) und zwischen ein und zwei Jahren für Inhaber/innen der „*Bang Tot Nghiep Trung Hoc Pho Thong*“ (Zeugnis der Oberstufe der allgemeinen Bildung und Erziehung, Sekundarstufe II). Sie beinhaltet 25 bis 45 Prozent theoretischen Unterricht und 55 bis 75 Prozent Praxisanteil und wird mit dem Abschluss „*Bang Tot Nghiep Trung Cap Nghe*“ (Zeugnis der Mittelstufe der Berufslehre) abgeschlossen. Absolventen können in Programmen der beruflichen Bildung in Colleges des post-sekundären, nicht-tertiären Bereiches teilnehmen.

Die dritte und höchste Stufe, die Oberstufe der Berufslehre (*Cao Dang Nghe*) folgt auf die abgeschlossene Mittelstufe der Berufslehre, steht aber auch Absolventen des Zeugnisses der Oberstufe der allgemeinen Bildung und Erziehung (*Bang Tot Nghiep Trung Hoc Pho Thong*) offen. Die Ausbildungsdauer variiert je nach Vorkenntnissen zwischen einem und drei Jahren. Sie wird mit dem Zeugnis der höheren Stufe der Berufslehre, „*Bang Tot Nghiep Trung Cao Dang Nghe*“, abgeschlossen. Die Ausbildung beinhaltet 30 bis 50 Prozent theoretischen Unterricht und 50 bis 70 Prozent Praxisanteil. Das Abschlusszeugnis qualifiziert die Absolventen für den Tertiärbereich.

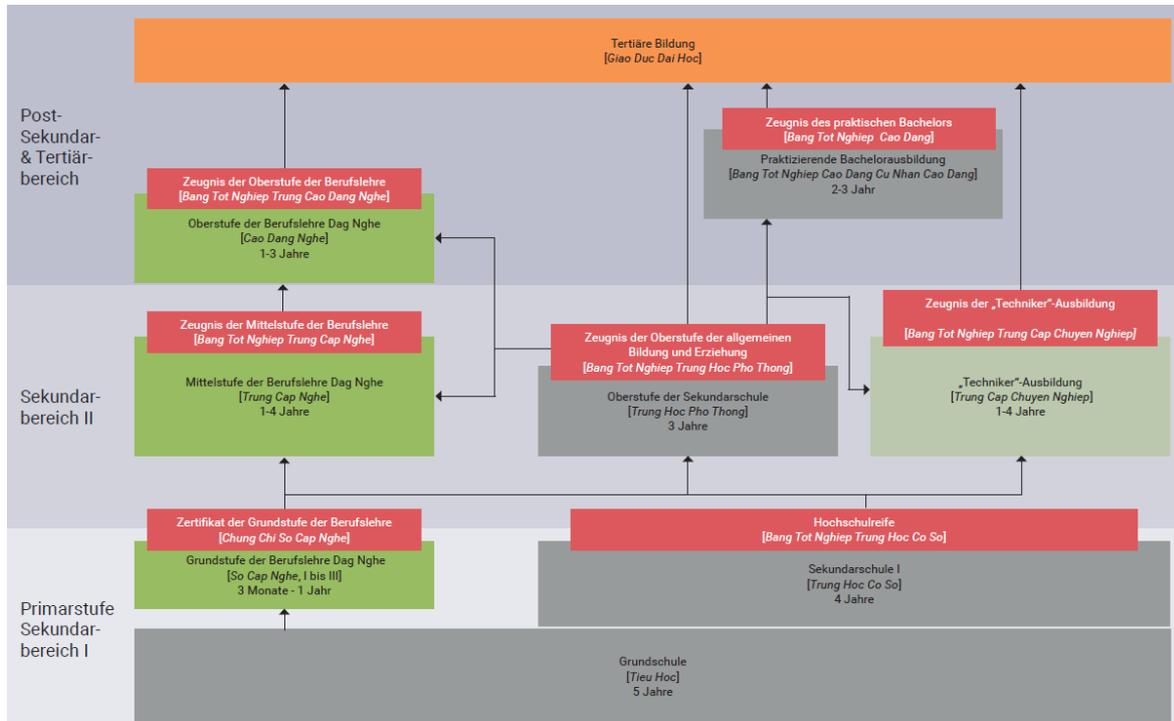
Die „Techniker“-Ausbildung (*Trung Cap Chuyen Nghiep*) steht Absolventen der Sekundarstufe I und II offen. Ziel der Ausbildung ist es unter anderem, die Anwendung von Technologien zu erlernen und die Absolventen für betriebliche Funktionen des Vorarbeiters oder des Werkstattleiters zu qualifizieren.

Die Dauer der Ausbildung variiert zwischen einem und vier Jahren, je nach Beruf und Zugangsvoraussetzung. Sie beträgt drei bis vier Jahre für Inhaber des „*Bang Tot Nghiep Trung Hoc Co So*“ (Zeugnis der Mittelstufe der allgemeinen Bildung, Sekundarstufe I) und ein bis zwei Jahre für Inhaber der „*Bang Tot Nghiep Trung Hoc Pho Thong*“ (Zeugnis der Oberstufe der allgemeinen Bildung und Erziehung, Sekundarstufe II). Absolventen erhalten das Zeugnis der „Techniker“-Ausbildung („*Bang Tot Nghiep Trung Cao Chuyen Nghiep*“). Dieser Abschluss ermöglicht ebenfalls den Übergang an die Universität und Hochschule.

Abbildung 3-10: Das Berufsbildungssystem Vietnams

Das Berufsbildungssystem Vietnams

Seit 2005


www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/vietnam

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften und aktuelle Reformen in der Berufsbildung

In Vietnam finden seit 2011 umfassende Reformen des Berufsbildungssystems statt. Im Rahmen der „Strategie zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung 2011-2020“ wird seither schrittweise ein Nationaler Qualifikationsrahmens (NQR) eingeführt, durch den die Qualität und arbeitsmarktbezogene Relevanz der Berufsbildung insgesamt verbessert werden soll (Asian Development Bank, 2014, 35). Ein Schwerpunkt der Agenda liegt auf der Schaffung eines einheitlichen und koordinierten Berufsbildungssystems (ebd., 36). Der nationale Qualifikationsrahmen zielt darauf ab, die Qualität der akademischen Programme zu stärken, indem Lernergebnisse und Leistungskriterien für die verschiedenen Qualifikationsebenen definiert werden. Die Hauptverantwortung für die Gestaltung und Umsetzung liegt dabei beim Ministerium für Arbeit, Invaliden und soziale Angelegenheiten (*Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs – MOLISA*), jedoch sind auch andere Ministerien und staatliche Stellen an der Umsetzung beteiligt (siehe Historie und Zuständigkeiten der Berufsbildung).

Im Jahr 2015 wurde das neue Berufsbildungsgesetz („Law on VET 2015“) erlassen, welches unter anderem folgende Punkte festlegte: Reform der Abschlussprüfungen, Verbesserung der Qualität der Ausbilder- und Lehrerausbildungen, Etablierung eines Netzwerks aus Institutionen der Berufsbildung und dem Privatsektor sowie die Erhöhung der Autonomie von Berufsbildungseinrichtungen (UNESCO, 2018, 11). Letzterer Punkt bezieht sich darauf, dass

Ausbildungseinrichtungen in Vietnam – ähnlich wie auf den Philippinen – Freiheiten bei der Gestaltung der Berufsausbildung haben, solange sie sich an die vorgegebenen Lehrplaninhalte und Standards halten (National Institute for Vocational Education and Training, 2017, 30).

3.3.5 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland

Die Berufsbildungssysteme Indiens, Indonesiens, der Philippinen und Vietnams sind durch ihre verschiedenen historischen Ursprünge recht unterschiedlich aufgebaut. Alle vier Systeme haben jedoch gemein, dass die formale, berufliche Bildung traditionell eine quantitativ geringe Bedeutung hat beziehungsweise hatte. Beispielsweise handwerkliche Berufe wurden in den Ländern üblicherweise – und teilweise bis heute – auf informellem Weg durch betriebliche Praxis erlernt. Damit verbunden ist auch ein geringeres gesellschaftliches Ansehen der beruflichen im Vergleich zur akademischen Bildung sowie insgesamt geringere Verdienstaussichten. Erst in den letzten Jahrzehnten wurde die formale Berufsbildung stärker im Bildungssystem verankert und hat an Relevanz gewonnen. Inzwischen zeichnen sich alle vier Systeme durch eine große Ausdifferenzierung der erlernbaren Ausbildungsberufe aus.

Aktuell befinden sich alle vier Systeme in umfangreichen Reformprozessen, mit denen die Berufsbildung noch stärker ausgebaut und standardisiert werden soll. Das Ziel ist es jeweils, die Berufsausbildung für den sich schnell wandelnden Arbeitsmarkt der aufsteigenden Wirtschaften relevanter zu gestalten. In diesem Zusammenhang bestehen auch Kooperationen mit deutschen Partnern. Das BIBB ist mit GOVET (German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training) in allen vier Ländern durch Kooperationsprojekte vertreten (siehe Projektdatenbank unter <https://www.bibb.de/govet/de/2358.php>). Das Institut beteiligt sich dabei beratend und teilweise mit gezielten Kooperationen zum Aufbau von Bildungseinrichtungen an den jeweiligen Reformprozessen. Die GIZ kooperiert unter anderem mit der südostasiatischen Regionalorganisation SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization). Auf der Plattform „SEA-VET.net“ (www.sea-vet.net) stellen die beiden Institutionen umfangreiche Informationen rund um die Berufsbildung in Südostasien zur Verfügung.

Die Beteiligung an beruflicher Bildung ist in den vier betrachteten Ländern sehr breit gefächert. In Indonesien und den Philippinen hat sich die Beteiligungsquote an formal erfasster Berufsbildung im Sekundarbereich durch die Reformprozesse und Bemühungen der Regierung seit Anfang der 2000er-Jahre deutlich erhöht und liegt jeweils knapp unter dem OECD-Durchschnitt (ohne USA) von 44,5 Prozent im Jahr 2018. In Indien und Vietnam beteiligt sich laut verfügbarer Daten mit 3,6 Prozent (2017) bzw. 6,4 Prozent (2010/2011) bisher nur ein geringer Anteil der Jugendlichen an beruflicher Bildung auf Sekundarniveau. Wichtig ist bei der Interpretation der Zahlen aber, dass in allen vier Ländern Teile der beruflichen Bildung im Bereich der Tertiärbildung angesiedelt sind, zum Beispiel in Indien und Vietnam durch den *Bachelor of Vocational Education (B.VOC)* und weiterhin in Indien über verschiedene Bildungsgänge an den Polytechnics.

Alle vier Länder bieten Berufsausbildungen mit Praxisbezug an, und zwar sowohl im Sekundarbereich als auch bei den höheren Berufsbildungen. So sind zum Beispiel bei den B.VOC-Studiengängen in Indien pro Semester vier bis acht Wochen praktische Arbeit (zum Beispiel in einem Betrieb) vorgesehen, während das kompetenzbasierte System auf den Philippinen unter

anderem die duale oder sogar rein unternehmensbasierte Ausbildung ermöglicht. In Indonesien und auf den Philippinen ist die Berufsbildung zudem stufenweise gestaltet, sodass Jugendliche aufeinander aufbauende Abschlüsse erwerben können. Die Berufsbildungssysteme sind dadurch flexibel gestaltet.

3.4 Westbalkan

Überblick des Regionenclusters: Gesellschaft und Wirtschaft

Der Fokus im Regionalcluster „Westbalkan“ liegt auf Albanien, Bosnien und Herzegowina sowie dem Kosovo. Im westlichen Balkan leben insgesamt 17,87 Millionen Menschen, davon 3,32 Millionen in Bosnien und Herzegowina, 2,87 Millionen in Albanien und 1,85 Millionen im Kosovo (siehe Tabelle 3-10). Alle drei Länder streben aktuell die Mitgliedschaft in der Europäischen Union an und richten ihre nationalen Politiken in diesem Rahmen mitunter an den europäischen politischen Zielen aus. Albanien ist seit April 2009 Mitglied der North Atlantic Treaty Organization (NATO) und Bosnien und Herzegowina strebt aktuell den Beitritt an. Albanien sowie Bosnien und Herzegowina sind zudem Mitgliedstaaten der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) und der United Nations (UN). Die Tatsache, dass der Kosovo kein UN-Mitglied ist, stellt ein wesentliches Hindernis für die politische Integration und sozio-ökonomische Entwicklung des Landes dar. 23 der 28 Mitgliedstaaten der Europäischen Union (noch inklusive Großbritannien) erkennen die Republik Kosovo als unabhängigen Staat an (World Bank, 2015).

In Bezug auf den Human Development Index ordnen Albanien (Rang 69) sowie Bosnien und Herzegowina (Rang 75) sich zu den Ländern mit einem „High Human Development“-Faktor ein. Zum Kosovo liegen keine aktuellen Angaben zur Gesamtleistung in den sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen vor (HDR, 2019).

Tabelle 3-10: Westbalkan - Gesellschaftliche Kennzahlen

Gesellschaft	Albanien	Bosnien und Herzegowina	Kosovo	Deutschland
Einwohner (in Millionen)	2,87 (2018)	3,324 (2018)	1,85 (2018)	82,93 (2018)
Staatsform	Parlamentarische Republik	Republik	Republik	Parlamentarische Bundesrepublik
Amtssprachen	Albanisch	Kroatisch, Bosnisch, Serbisch	Albanisch, Serbisch	Deutsch
Altersstruktur: Bevölkerungsanteil im Alter von ...	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)
<ul style="list-style-type: none"> • ... 0 bis 14 Jahren: • ... 15 bis 64 Jahren: • über 65 Jahren: 	17% 69% 14%	13% 72% 15%	25% 67% 8%	14% 65% 21%
Rang im Human Development Index (HDI, 2019; insgesamt 189 Ränge)	69	75	keine Angabe	4

Quelle: World Bank (Einwohnerzahl, Altersstruktur); United Nations Development Programme (Rang im HDI)

Wirtschaftlich betrachtet zeigten bis zum Jahr 2020 alle drei Länder eine kontinuierliche Wachstumstendenz auf. Die westbalkanische Wirtschaft wies im Jahr 2018 ein Wachstum von 3,9 Prozent auf, welches bis zum Jahr 2021 laut Prognosen auf über 3 Prozent bleiben sollte (World Bank, 2019). Darüber hinaus lag das Wirtschaftswachstum in Albanien (4,1 Prozent), Bosnien und Herzegowina (3,6 Prozent) und im Kosovo (3,8 Prozent) im Jahr 2018 über dem OECD-Durchschnitt von 2,9 Prozent (siehe Tabelle 3-11). Die Bruttoinlandsprodukte pro Kopf in Albanien (12.930 US-\$), Bosnien und Herzegowina (14.623 US-\$) und dem Kosovo (11.348 US-\$) liegen jeweils deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts von 46.681 US-\$. Insgesamt treibt der Dienstleistungsbereich das Wachstum in den drei westbalkanischen Ländern voran. Im Jahr 2018 war darüber hinaus die Industrieproduktion inklusiv des Baubereichs ein wichtiger Wachstumstreiber der albanischen, bosnischen und kosovarischen Wirtschaft. In allen drei Ländern ist der Dienstleistungssektor der stärkste Sektor, sowohl in Bezug auf die Wertschöpfung als auch die Verteilung der Arbeitskräfte (s. Anhang Tabelle 4). Im Kosovo ist der Anteil der Arbeitskräfte im Dienstleistungssektor mit über 70 Prozent besonders hoch und vergleichbar mit Deutschland (71,4 Prozent im Jahr 2018). Dies liegt daran, dass viele neue Kleinunternehmen sowie die zahlenmäßig wenigen Großunternehmen im Land hauptsächlich in diesem Bereich tätig sind (Cojocar, 2017). In Bosnien und Herzegowina arbeiten rund 58 Prozent und in Albanien rund 43 Prozent aller Arbeitskräfte in diesem Sektor. Zudem spielt der landwirtschaftliche Sektor auf dem westlichen Balkan bezüglich der Beschäftigung eine bedeutende Rolle, insbesondere in Albanien sowie in Bosnien und Herzegowina mit 38,0 Prozent beziehungsweise 16,5 Prozent aller beschäftigten Arbeitskräfte. Allerdings entfällt auf diesen Bereich nur ein geringer Teil der Wertschöpfung (18,4 Prozent in Albanien beziehungsweise 6 Prozent in Bosnien und Herzegowina).

Die Beschäftigung in den westlichen Balkanstaaten nahm im Jahr 2018 zu, wobei 68.000 neue Arbeitsplätze auf dem Arbeitsmarkt geschaffen wurden (World Bank Group, 2019, 6). Aufgrund der höheren Beschäftigung erreichten die Arbeitslosenquoten in vielen Ländern der Region einen deutlichen Rückgang, verbleibend jedoch auf einem höheren Niveau im Vergleich zu OECD (siehe Tabelle 3-11). Albanien's Arbeitslosenquote belief sich im Jahr 2018 auf 13,9 Prozent und im Kosovo auf 29,4 Prozent. In Bosnien und Herzegowina ging die Arbeitslosigkeit mit 21,2 Prozent im Jahr 2019 erheblich zurück, im Vergleich zu 25,4 Prozent im Jahr 2016 (Statista, 2020). Ferner sind die Jugendarbeitslosenquoten in den drei Ländern deutlich höher als die Gesamtarbeitslosenquote und liegen deutlich über dem Gesamtdurchschnitt der OECD-Länder von 13,7 Prozent. Der Kosovo hat mit 55,4 Prozent die höchste Jugendarbeitslosenquote in der Region. Der Prozentwert der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren, die weder beschäftigt sind, noch sich in Aus- oder Weiterbildung befinden (NEET-Rate), betrug im Jahr 2015 in Albanien 32,8 Prozent, im Jahr 2019 in Bosnien und Herzegowina 21,2 Prozent und im Jahr 2016 im Kosovo 30,1 Prozent, deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 10,2 Prozent im Jahr 2018. Berufsbildungsabsolventen im Westbalkan sind bei den Arbeitslosen überproportional vertreten. Der Großteil der jungen Menschen mit Berufsabschluss versucht daher, an einer Universität zu studieren, um ihre Jobchancen zu erhöhen. Absolventen der Hochschulbildung haben zwar bessere Chancen, einen Job zu bekommen, jedoch häufig nicht in ihrem Fachbereich sowie unterhalb ihres Bildungsniveaus (Regional Cooperation Council, 2018).

Tabelle 3-11: Westbalkan - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich

Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	Albanien	Bosnien und Herzegowina	Kosovo	Deutschland	Ø OECD (2018)
Wirtschaftswachstum (Veränderung des realen BIP, %)	4,1% (2018)	3,6% (2018)	3,8% (2018)	1,4% (2018)	2,9%
BIP pro Kopf, kaufkraftbereinigt, internationale \$	13.364 (2018)	14.623 (2018)	11.348 (2018)	54.327 (2018)	46.681
Arbeitslosenquote (ILO-Definition)	13,9% (2018)	21,2% (2019)	29,4% (2018)	3,4% (2018)	6,1%
Jugend-Arbeitslosenquote (15- bis 24-Jährige, ILO-Definition)	31% (2018)	33,8% (2019)	55,4% (2018)	6,4% (2018)	13,7%
Jugendliche, weder beschäftigt noch in Aus- oder Weiterbildung; Anteil (NEET-Rate)	32,8% (2015)	21,2% (2019)	30,1% (2016)	6,3% (2017)	10,2%

Quelle: World Bank, 2019

Bildungskennzahlen

Die Zukunftsfähigkeit und Reformierung des Bildungswesens in Albanien, Bosnien und Herzegowina sowie dem Kosovo wurde in den letzten Jahren von den jeweiligen Regierungen als hohe Priorität gesetzt. Albanien sowie Bosnien und Herzegowina weisen hohe Jugend- und Erwachsenen-Alphabetisierungsquoten auf, die jeweils über 98 Prozent liegen. Zum Kosovo liegen keine Informationen zu diesen Bildungsindikatoren vor. Albanien zeigte im Jahr 2018 eine Netto-Einschulungsquote im Primärbereich von 94,5 Prozent auf, während die Netto-Einschulungsquote im Sekundärbereich mit 86,6 Prozent etwas geringer war. Für Bosnien und Herzegowina sowie den Kosovo stehen keine aktuellen Werte zu diesen Bildungsindikatoren zur Verfügung. Was die Gesamtheit der besuchten Schuljahre betrifft, erreichten sowohl Albanien als auch Bosnien und Herzegowina zuletzt einen Wert von durchschnittlich rund zehn Jahren, wobei hier jeweils in den letzten beiden Jahrzehnten deutliche Fortschritte erzielt wurden. So betrug die durchschnittliche Zahl besuchter Schuljahre im Jahr 2000 noch 7,0 in Bosnien und Herzegowina und 8,8 in Albanien (UNDP, 2020).

Tabelle 3-12: Westbalkan - Bildungsindikatoren im Vergleich

Bildungsindikatoren im Vergleich	Albanien	Bosnien und Herzegowina	Kosovo	Deutschland
Netto-Einschulungsquote Primärbereich	94,5% (2018)	97,5% (2014)	87,7% (2006)	98,7% (2017)
Netto-Einschulungsquote Sekundärbereich	86,6% (2018)	keine Angabe	74% (2006)	98,4% (2017)
Jugend-Alphabetisierungsquote	99,3% (2018)	99,7% (2013)	keine Angabe	>99%
Erwachsenen-Alphabetisierungsquote	98,1% (2018)	99% (2013)	keine Angabe	>99%

Schulpflicht in Jahren	9 (seit 2009)	9 (seit 2003)	9 (seit 2002)	12-13
Anzahl an besuchten Schuljahren im Ø (über 25-Jährige)	10,0 (2012)	9,8 (2018)	keine Angabe	14,13 (2016)
Bildungsausgaben als Anteil am BIP	4,0% (2016)	keine Angabe	4,3% (2008)	4,8% (2015)

Quelle: World Bank, 2007; Unesco Institute for Statistics, 2020; Knomea, 2020

*Die Dauer der Schulpflicht liegt in Deutschland in der Zuständigkeit der Länder. Die Vollzeitschulpflicht beträgt je nach Bundesland neun bis zehn Jahre. Daran knüpft eine unterschiedlich geregelte Teilzeit-/ bzw. Berufsschulpflicht an.

3.4.1 Albanien

Berufsbildung in Albanien auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als	
- Anteil an Sekundarbildung	17,2% (2018)
- absolute Zahl	48.460 (2018)
Lernorte der beruflichen Bildung	Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Ministerien: Ministria Financave dhe Ekonomisë und das Ministria e Arsimit Sportit dhe Rinisë. (Berufs-)Bildungsagentur: Agjencia Kombëtare e Arsimit, Formimit Profesional dhe Kualifikimeve (AKA-FPK)
häufige Ausbildungsberufe	Transportdienstleistungen, Hotel-Tourismus, Informationstechnologie, Elektronik, Mechanik

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; Monitor, 2017

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

In Albanien gibt es seit 2008 die Struktur „5+4“ der Grundbildung, die aus fünf Jahren Elementarschule und vier Jahre Primärschule besteht. Nach dieser neunjährigen, schulpflichtigen Phase stehen den Absolventen zwei Optionen im Sekundarbereich zur Verfügung, entweder akademisch ausgerichtete Gymnasien oder technische und berufsbildende Programme (TVET). Von denjenigen, die nach der Pflichtschulzeit weiterhin eine Schule besuchen, beteiligten sich im Jahr 2018 lediglich 17,2 Prozent der Schüler an technischen oder berufsbildenden Programmen des Sekundarbereichs. Der Rest entschied sich für die allgemeinbildenden Sekundarbildungsprogramme, welche drei Jahre in Vollzeit (bzw. vier Jahre in Teilzeit) dauern. Ein Grund für die Präferenz zu allgemeiner Bildung beziehungsweise anschließender Hochschulbildung unter den jungen Menschen in Albanien ist die Tatsache, dass hochschulische Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt besser gestellt sind und im Vergleich zur gesamten Erwerbsbevölkerung zu einer geringeren Arbeitslosigkeit führen (Europäische Kommission, 2016).

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Seit dem Ende des kommunistischen Regimes in Albanien hat das zentral organisierte Bildungssystem zahlreiche Änderungen erfahren, die darauf abzielen, es zu modernisieren und weiterzuentwickeln sowie die nationalen politischen Ziele an den europäischen und internationalen

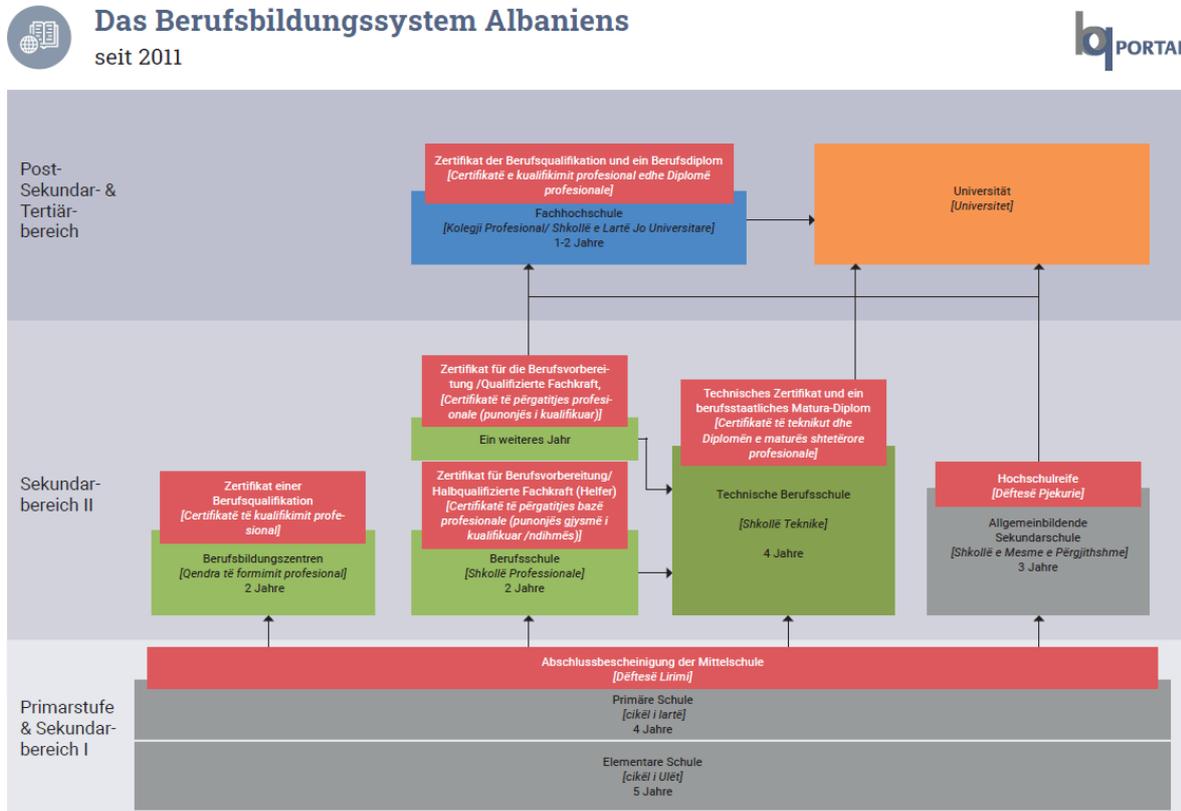
Rahmen anzupassen. Bis zum Inkrafttreten des Gesetzes für Aus- und Weiterbildung in der Republik Albanien (*Për Arsimin dhe Formimin Profesional në Republikën e Shqipërisë*) im Jahr 2002 war die berufliche Bildung in Albanien nur unzureichend geregelt. Seit 2017 liegt die Zuständigkeit für berufliche Bildung beim Ministerium für Finanzen und Wirtschaft (*Ministria Financave dhe Ekonomisë*). Zuvor war das Ministerium für Bildung, Sport und Jugend für die berufliche Bildung (*Ministria Arsimit Sportit dhe Rinisë*) verantwortlich. Seit 2007 sind zahlreiche Kompetenzen auf die nationale Agentur für berufliche Bildung übertragen, die unter anderem für die Entwicklung der Curricula, der Qualitätsstandards und der Prüfungsstandards zuständig ist.

Ausbildungsgänge

Die Berufsbildung in Albanien ist auf vier Stufen angesiedelt (s. BQ-Portal, 2020). Eine Erstausbildung kann nach der neunjährigen Pflichtschule aufgenommen werden. Zunächst wird eine Berufsgrundbildung von einer Dauer von zwei Jahren absolviert, nach deren Abschluss die Absolventen ein Zertifikat für Berufsvorbereitung/„Halbqualifizierte Fachkraft“ erhalten (*„Certifikatë të përgatitjes bazë profesionale(/punonjës gjysmë i kualifikuar“*). Die Ausbildung enthält einen Praxisanteil von 30 Prozent. Mit diesem Abschluss kann entweder der Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgen oder durch ein weiteres Ausbildungsjahr eine weitere Berufsbildungsstufe erreicht werden. Dafür werden während dem folgenden Ausbildungsjahr 30 Prozent allgemeinbildende Fächer, 20 Prozent berufsbezogene Fächer und 50 Prozent Praxis vermittelt. Die Absolventen schließen mit einem Zertifikat für Berufsvorbereitung/Qualifizierte Fachkraft (*„Certifikatë të përgatitjes profesionale/punonjës i kualifikuar“*) ab. Weiterhin kann über ein weiteres Jahr (oder zwei weitere Jahre nach dem Berufsgrundbildungsabschluss) und das Bestehen einer schriftlichen Matura- und einer praktischen Prüfung ein technisches Zertifikat (*„Certifikatë të teknikut dhe Diplomën e maturës shtetërore profesionale“*) sowie eine Hochschulreife erworben werden. Der Praxisanteil dieser Stufe beträgt für die meisten Ausbildungsgänge 20 bis 30 Prozent. Diese Ausbildung kann auch direkt nach Abschluss der Pflichtschule eingeschlagen werden und dauert in diesem Fall vier Jahre. Dieser Abschluss ermöglicht den Übergang in den Arbeitsmarkt, an die Universität oder in die post-sekundäre Bildung.

Im Postsekundarbereich gibt es in Albanien die sogenannten Berufscolleges (*Kolegjet profesionale*), die in diversen Fachrichtungen ein- bis zweijährige, vollzeitschulische Berufsausbildungsgänge auf dem Bachelorniveau anbieten. Diese Ausbildungsgänge schließen mit dem Zertifikat einer Berufsqualifikation und einem Berufsdiplom ab (*„Certifikatë e kualifikimit profesional edhe Diplomë profesionale“*). Die meisten Bildungseinrichtungen in diesem Bereich sind in privater Trägerschaft. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis variiert je nach Berufscollege und Ausbildungsberufen.

Außerdem werden von den öffentlichen und privaten Berufsbildungszentren (*Qendrat e Formimit profesional*) Berufskurse angeboten, die bis zu zwei Jahre dauern und zum Abschluss *„Certifikatë të Kualifikimit Profesional“* führen. Solche Berufsbildungszentren bieten zum einen Kurse auf nationaler Ebene und zum anderen an die Bedürfnisse von lokalen Unternehmen angepasste Kurse an. Die Inhalte der Kurse auf nationaler Ebene werden von der nationalen Agentur für berufliche Bildung gestellt und vom zuständigen Ministerium genehmigt.

Abbildung 3-11: Das Berufsbildungssystem Albanien


Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften der Berufsbildung in Albanien

Seit 2010 hat Albanien seinen nationalen Qualifikationsrahmen (*Korniza Shqiptare e Kualifikimeve*), der auf festgelegten Standards des Wissens, der Fähigkeiten und Kompetenzen basiert, die die Lernenden erreichen müssen. Der albanische Qualifikationsrahmen besteht aus acht Qualifikationsstufen, wobei die Stufe 1 der niedrigsten und Stufe 8 der höchsten Qualifikationsstufe entspricht (Republika e Shqipërisë, 2010).

Das Berufsbildungssystem Albanien leidet noch immer unter den gravierenden Verwerfungen zu Beginn der 1990er-Jahre. In den letzten Jahren wurden sämtliche Lehrpläne neu entwickelt und das Lehrpersonal verstärkt geschult. Seit 2013 existieren Curricula für rund 50 Ausbildungsberufe. Die meisten Ausbildungsberufe wie beispielweise Kfz-Mechatroniker, Elektrotechniker, Elektroniker, Heizungs- und Wasserinstallateur, Gastronomieberufe und Landwirtschaftsberufe werden in Berufsschulen des Sekundarbereichs gelehrt (siehe BQ-Portal, 2020). Die Ausbildungen in den Bereichen Pflege, Optik, Zahntechnik, Pharmazie, Physiotherapie etc. finden in staatlich öffentlichen sowie in privaten Hochschulen statt (BQ-Portal, 2020).

Kooperationen zwischen Deutschland und Albanien im Bereich der Berufsbildung bestehen regelmäßig über die GIZ. Die Organisation führte zuletzt (bis Ende 2019) das Projekt „Nachhaltige

Wirtschafts- und Regionalentwicklung, Beschäftigungsförderung und Berufliche Bildung“ durch (GIZ, 2020).

Im Mittelpunkt der aktuellen Reform- und Politikdiskussionen zur beruflichen Bildung stehen folgende Punkte:

- Die Schaffung und Entwicklung eines einheitlichen Berufsbildungssystems, das sich auf den sozio-ökonomischen und technologischen Wandel richtet und den Bedürfnissen des inländischen sowie des globalen Arbeitsmarktes in vollem Umfang entspricht,
- die Entwicklung von neuen Lehrplänen, die mit denen der EU-Länder vergleichbar sind,
- die Verbesserung der wissenschaftlichen und beruflichen Kompetenzen des Lehrpersonals (dies wird als größte Herausforderung für die Bildung in den kommenden Jahren angesehen),
- die Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit didaktischen Instrumenten und digitalen Geräten nach europäischen Standards (Ministerium für Bildung und Sport, 2014).

3.4.2 Bosnien und Herzegowina

Berufsbildung in Bosnien und Herzegowina auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als	
- Anteil an Sekundarbildung	76,2% (2018)
- absolute Zahl	96.209 (2017)
Lernorte der beruflichen Bildung	Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung
Organisation des Bildungswesens	dezentrale Organisation
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Bildungsministerien der Entitäten und Kantone: Entitetska i kantonalna Ministarstva obrazovanja/prosvjete, nauke, kulture i sporta/športa und die Bildungsagentur: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje
häufige Ausbildungsberufe	häufigste Ausbildungsberufe bei Frauen: Wirtschaft, Recht und Verwaltung; bei Männern: Zivil-, Elektro- und Maschinenbau Transport, Land- und Forstwirtschaft (Schuljahr 2005-2006); keine aktuelleren Angaben verfügbar

Quellen: Unesco Institute for Statistics, 2020; BQ-Portal, 2020; International Labour Organization & Council of Europe, 2009

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

In Bosnien und Herzegowina dauert die Grundbildung seit 2005 neun Jahre und das Schulpflichtalter umfasst junge Menschen zwischen sechs und 15 Jahren. Die Schulen sind größtenteils öffentlich und kostenlos, es gibt jedoch auch Privatschulen. Der Unterricht findet in einer der drei Sprachen statt, die im Land offiziell verwendet werden – Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch (Eurydice, 2020).

Der Sekundarbereich wird an allgemeinbildenden, beruflichen und technischen Sekundarschulen angeboten. Nach der vierjährigen allgemeinbildenden Schule und der vierjährigen

technischen Schule gibt es die Möglichkeit des Übergangs in die höhere Bildung. Die berufsbildenden Schulen bieten Ausbildungsprogramme mit einer Dauer von einem bis vier Jahren, in denen die Absolventen berufliche Kompetenzen erwerben und sich auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbereiten. Der Anteil der Teilnehmenden an technischen und berufsbildenden Programmen im Rahmen der Sekundarbildung ist in Bosnien und Herzegowina mit 76,2 Prozent sehr hoch.

An Universitäten und höheren Schulen werden sowohl akademische als auch berufliche Programme auf Bachelorniveau unterrichtet (Nuffic, 2017).

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Das Berufsbildungssystem Bosniens und Herzegowinas ist dezentral aufgebaut und in föderale und kantonale Zuständigkeiten unterteilt. Mit der Unabhängigkeit von Bosnien und Herzegowina 1992 entstanden drei Verwaltungseinheiten: Republik Srpska, Brčko Distrikt und die Föderation Bosnien und Herzegowina. Für die Entität Republik Srpska und den Brčko Distrikt gelten laut Verfassung gesonderte Bestimmungen. In der Republik Srpska ist die berufliche Bildung zentralisiert, während die Systeme in den beiden anderen Verwaltungseinheiten sehr fragmentiert sind.

Die Bildung auf nationaler Ebene wird vom Ministerium für zivile Angelegenheiten von Bosnien und Herzegowina (*Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine*) koordiniert. Ferner liegt die Bildungshoheit der Föderation Bosnien und Herzegowina bei den Kantonen, die eigene Bildungsministerien sowie Pädagogische Institute besitzen. In der Republik Srpska haben das Bildungsministerium und das Pädagogische Institut auf dem Niveau dieser Entität die zentrale Zuständigkeit der Berufsbildung, während im Brčko Distrikt kein eigenes Bildungsministerium existiert, sondern eine Bildungsabteilung (BQ-Portal, 2020).

Ausbildungsgänge

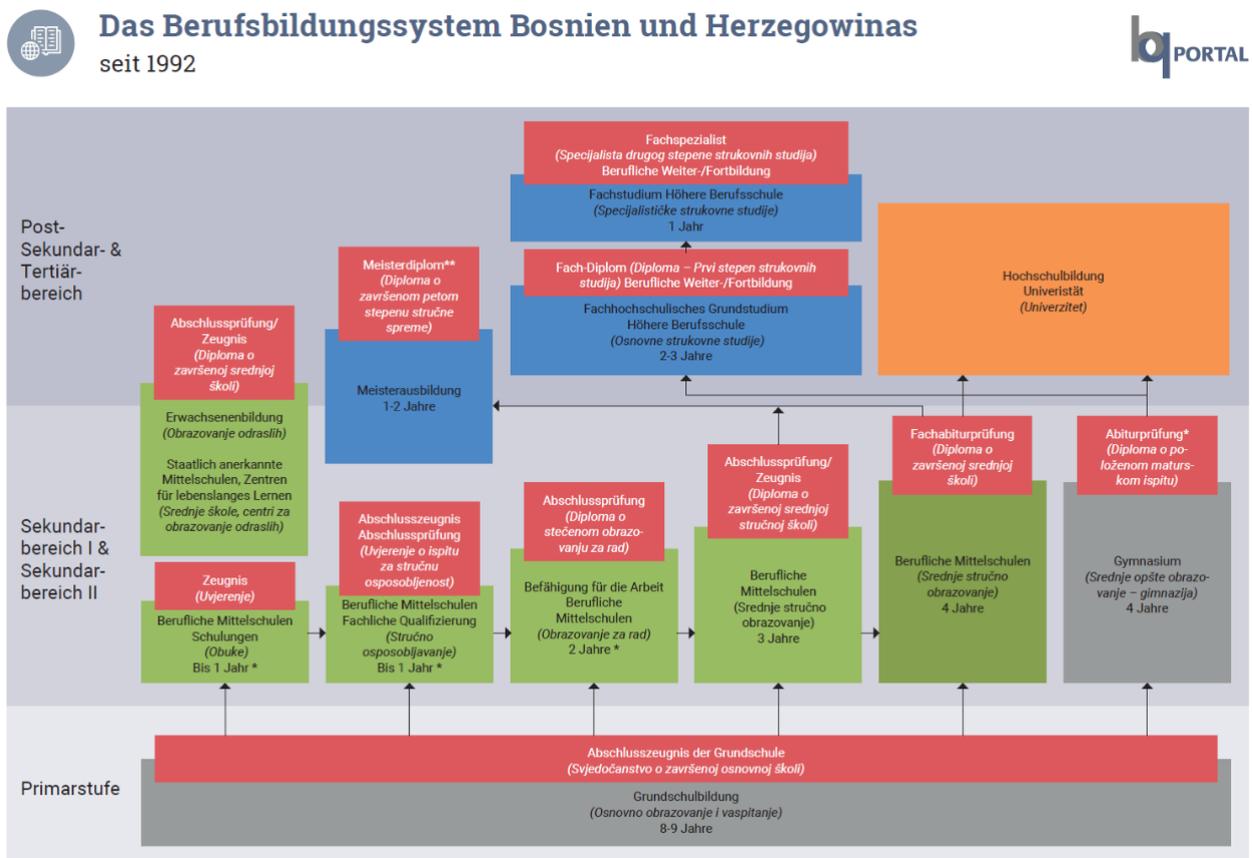
Nach der acht- bis neunjährigen Grundschule belegen die meisten Schüler einen drei- bzw. vierjährigen Bildungsgang an einer beruflichen Mittelschule (s. BQ-Portal, 2020). Unter dem Begriff „Mittelschule“ (*Srednja škola*) werden alle Schulen der beruflichen Erstausbildung zusammengefasst. Die dreijährigen Handwerks- und Industrieschulen (*Srednje stručne/strukovne škole*) schließen mit dem Erwerb des „Diploma o Završenoj srednjoj stručnoj školi“ ab und ermöglichen den Absolventen den direkten Übergang auf den Arbeitsmarkt. Nach vier Jahren schließen die Absolventen der Mittelschulen ihre Ausbildung mit dem „Diploma o završenoj srednjoj školi“, einem staatlich anerkannten Berufsabschluss, ab. Damit können sie direkt auf den Arbeitsmarkt übergehen. Gleichzeitig erwerben sie auch die Hochschulzugangsberechtigung. Für jeden Schultyp wird in den entsprechenden Lehrplänen das Verhältnis zwischen allgemeiner Bildung und dem Inhalt des berufstheoretischen und praktischen Teils des Ausbildungsganges bestimmt.

Berufsschulen können außerdem Meisterprüfungen durchführen, die mit dem „Diploma o završenom petom stepenu stručne spreme“ abgeschlossen werden. Die Berufsschulen bieten auch Vorbereitungskurse auf diese Prüfungen an. Diese Kurse dauern je nach Vorerfahrung und

-bildung anderthalb bis zwei Schuljahre und basieren auf dem Prinzip des selbstständigen Lernens.

Berufliche Erwachsenenbildung ist in Bosnien und Herzegowina weit verbreitet und wird oftmals in staatlich anerkannten Mittelschulen und staatlichen Zentren für lebenslanges Lernen angeboten.

Abbildung 3-12: Das Berufsbildungssystem in Bosnien und Herzegowina



www.bq-portal.de/db/Laender-und-Berufsprofile/bosnien-und-herzegowina

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften der Berufsbildung in Bosnien und Herzegowina

Die Komplexität der kantonalen Struktur sowie wechselnde Mehrheiten von katholischen und muslimischen Bevölkerungsgruppen in der Föderation Bosnien und Herzegowina führen bei identischen Ausbildungsberufen zur parallelen Anwendung verschiedener Curricula – nicht nur zwischen den Kantonen, sondern auch innerhalb. Nach derzeitigem Informationsstand wird in Bosnien und Herzegowina in einem Ausbildungsberuf zum gleichen Zeitraum nach bis zu sechs verschiedenen Lehrplänen ausgebildet.

Diese Situation besteht unverändert seit Gründung der Föderation bis in die Gegenwart. Im Gegensatz dazu arbeiten alle Schulen in der Republik Srpska seit 2005 vorwiegend mit einheitlichen Curricula. Ferner wird im Brčko Distrikt aufgrund der ethnischen Vielfalt nach einer Vielzahl von

Lehrplänen unterrichtet. Die einzelnen Schulen bilden hier nach bosnischen, kroatischen, serbischen oder eigenen Curricula aus (BQ-Portal, 2020). Die meisten der deutschen dualen Ausbildungsberufe wie Optiker, Zahntechniker, Bürokaufleute, Friseur sowie die technischen Berufe werden in Mittelschulen ausgebildet. Ausbildungen in IT-Berufen werden jedoch von staatlichen Universitäten und Fachhochschulen angeboten.

Bosnien und Herzegowina verfügt seit dem Jahr 2011 über einen Basisqualifikationsrahmen (Baseline Qualifications Framework [BQF]), der die Qualifikationsstufen (eins bis acht) und Abschlüsse aller Bildungsbereiche umfasst (Cedefop, 2017). Im Jahr 2017 wurde ein Projekt zur „Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ in Bosnien und Herzegowina eingeführt. Ziel des Projekts ist die Weiterentwicklung und Umsetzung des Qualifikationsrahmens in Bosnien und Herzegowina mit Schwerpunkt auf der non-formalen und informalen sekundären Berufsbildung sowie der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung eines systematischen Ansatzes zur Entwicklung der Qualitätssicherung in der Berufsbildung (Eurydice, 2020).

In Bosnien und Herzegowina wird das Projekt Triple Win in Kooperation der GIZ und der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt. Ziel des Projekts ist die nachhaltige Gewinnung von Gesundheits- und Krankenpflegern sowie Kinderkrankenpflegern aus Bosnien und Herzegowina (Bundesagentur für Arbeit, 2020). Seit 2017 wird zudem das Skills-Experts-Programm des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi) in Kooperation mit der Auslandshandelskammer (AHK) Bosnien und Herzegowina in Sarajevo durchgeführt. Hierzu können die Fachkräfte in deutschen Unternehmen in Bosnien und Herzegowina nach dem Modell der dualen Ausbildung ausgebildet werden (BMWi, 2020).

3.4.3 Kosovo

Berufsbildung im Kosovo auf einen Blick	
Belegung von technischen und berufsbildenden Programmen (TVET) als	
- Anteil an Sekundarbildung	52,0% (2018/2019)
- absolute Zahl	43.809 (2018/2019)
Lernorte der beruflichen Bildung	Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung
Organisation des Bildungswesens	zentralisierte Organisation
zentrale Institution(en) der beruflichen Bildung	Ministerien: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë und das Ministria e Punës dhe Mirëqenjes Sociale (MPMS) Berufsbildungsagentur: Agjencia për Arsim dhe Aftësim Profesional dhe Arsimin e të Rriturve (AA-APAR)
häufige Ausbildungsberufe (Bereiche)	Ingenieurswesen, Fertigung, Bauwesen, Verwaltung, medizinischer & sozialer Bereich

Quellen: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie Kosovo, 2019; BQ-Portal, 2020; Aliu et al., 2019

Bildung und Berufsbildung: Zusammenfassung

Im Kosovo wird die Bildung in öffentlichen und privaten Einrichtungen angeboten. Die Grundschul- und Sekundarschulbildung ist grundsätzlich kostenlos. Die Schulpflicht beträgt neun Jahre und gilt für alle Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 15 Jahren. In Grundschulen wird je nach Lage in fünf Sprachen unterrichtet: Albanisch, Serbisch, Bosnisch, Türkisch und Kroatisch.

Der Sekundarbereich als Teil der voruniversitären Bildung besteht aus allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, wobei deren Abschluss in die Hochschulbildung und in den Arbeitsmarkt führt. Mehr als die Hälfte der Schüler (52,0 Prozent) beteiligen sich an technischen und berufsbildenden Programmen und 48,0 Prozent an allgemeinbildenden Programmen der Sekundarbildung. Dieser hohe Einschreibungsanteil von Studenten in die berufliche Bildung kann auf externe Faktoren zurückgeführt werden, unter anderem auf die Möglichkeit der Einwanderung auf den Arbeitsmärkten in europäischen Ländern, in denen großer Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften besteht (Bildungs- und Beschäftigungsnetzwerk Kosovo, 2019). Die Hochschulbildung orientiert sich an den Zielen des Bologna-Prozesses und gliedert sich in Bachelor-, Master- und Doktoratsstudiengänge (Staatsportal der Republik Kosovo, 2020).

Historie und Zuständigkeiten der beruflichen Bildung

Seit 1999 wurde das Bildungswesen im Kosovo auf allen Ebenen von der Vorschulerziehung bis zur Hochschulbildung reformiert. Von 1999 bis 2002 war die Abteilung für Bildung und Wissenschaft im Rahmen der UN-Verwaltung im Kosovo (UNMIK – United Nations Mission in Kosovo) für die Berufsbildung zuständig. Mit der Gründung der kosovarischen Institutionen im Jahr 2002 ging die Zuständigkeit von der UNMIK an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie (*Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë*) über. Das Berufsbildungssystem des Kosovos wird zentral organisiert und ist national einheitlich. Die regionalen Berufsbildungszentren (*Qendrat Rajonale për Aftësim Profesional*) werden ebenfalls zentral gesteuert, die Zuständigkeit liegt hier beim Ministerium für Arbeit und Sozialen Wohlstand (*Ministria e Punës dhe Mirëqenjes Sociale*).

Ausbildungsgänge

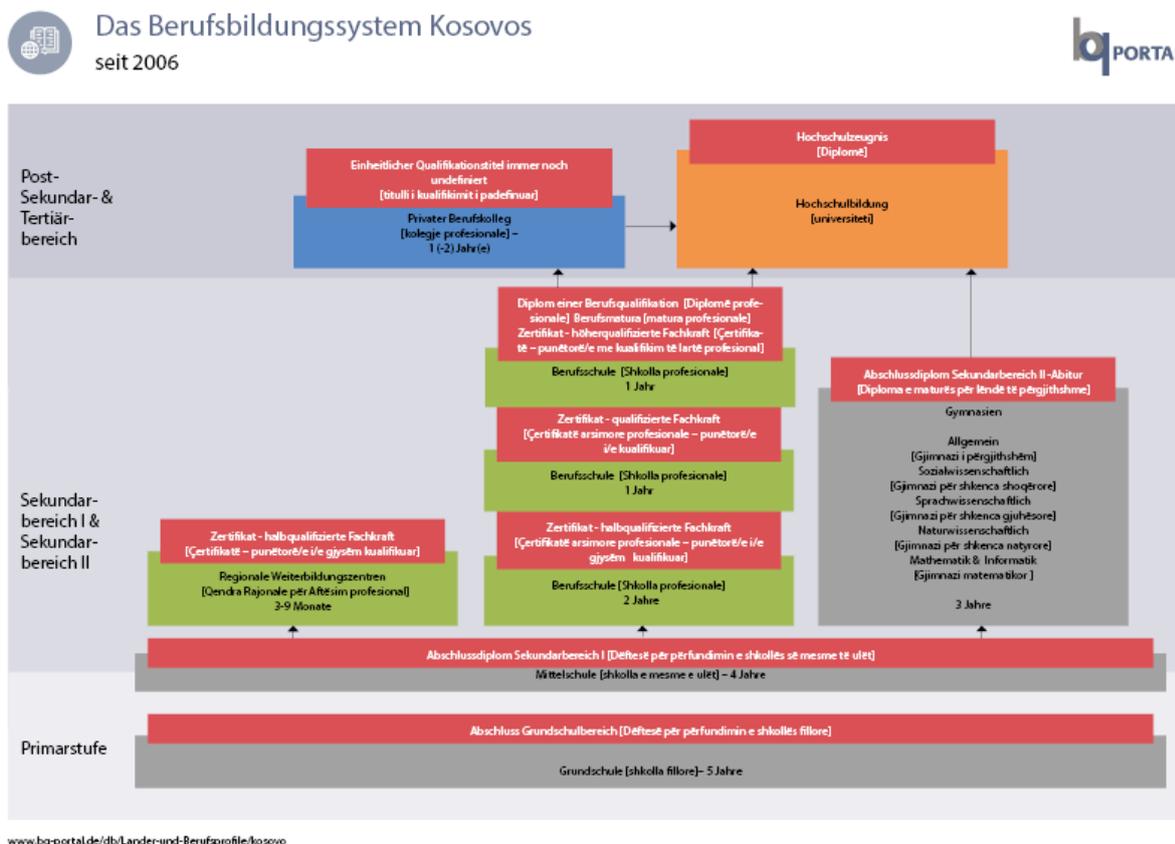
Nach Abschluss der Mittelschule besteht für ausgewählte Berufe die Möglichkeit, in regionalen Weiterbildungszentren (*Qendra Rajonale për Aftësim profesional*) in drei- bis neunmonatigen Bildungsgängen ein Zertifikat als halbqualifizierte Fachkraft (*Certifikatë kombëtare profesionale – punëtorë/e i/e gjysëm kualifikuar*) zu erwerben, wenn alle vorgeschriebene Module innerhalb des Ausbildungsgangs erfolgreich absolviert werden (s. BQ-Portal, 2020). Dieser Abschluss ermöglicht den Übergang in den Arbeitsmarkt. Laut dem nationalen Qualifikationsrahmen ist der Abschluss mit dem Abschluss nach der zweijährigen Berufsschule gleichgestellt. Die Berufsbildungszentren bieten auch Ausbildungsgänge an, die im Betrieb und in der Schule stattfinden. Der Praxisanteil beträgt hier 70 Prozent der Ausbildung.

An beruflichen Sekundarschulen/Berufsschulen (*Shkolla profesionale*) kann nach Abschluss der Mittelschule innerhalb von zwei Jahren ein Zertifikat als halbqualifizierte Fachkraft (*Certifikatë arsimore profesionale – punëtorë/e i/e gjysëm kualifikuar*) erworben werden. Nach einem

weiteren Ausbildungsjahr (insgesamt drei Jahre) wird das Zertifikat qualifizierte Fachkraft (*Çertifikatë arsimore profesionale – punëtorë/e i/e kualifikuar*) verliehen. Nach einem weiteren Ausbildungsjahr (insgesamt vier Jahre) können die folgenden Abschlüsse erworben werden: Ein Zertifikat als höherqualifizierte Fachkraft (*Çertifikatë – punëtorë/e me kualifikim të lartë profesional*), ein Berufsdiplom (*Diplomë profesionale*) und ein berufliches Abitur (*Matura profesionale*). Die Quote Theorie/Praxis variiert je nach den Ausbildungsberufen zwischen 70/30 Prozent, 60/40 Prozent oder 40/60 Prozent.

Nach erfolgreichem Abschluss der vierjährigen Berufsausbildung erwerben die Schüler die fachgebundene Hochschulreife und können an der Universität studieren oder an einem privaten Berufskolleg eine ein- bis zweijährige Zusatzqualifikation erwerben und anschließend an der Universität studieren.

Abbildung 3-13: Das Berufsbildungssystem Kosovos



www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/kosovo

Quelle: BQ-Portal, 2020

Besondere Eigenschaften der Berufsbildung im Kosovo

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie hat mit der Übernahme der Kompetenzen ab 2002 auch die Überarbeitung der veralteten Lehrpläne und die Entwicklung der neuen für alle Bildungsstufen begonnen. Die kosovarische Regierung hat sich verpflichtet, die Lehrpläne für die Berufsbildung weiter anzupassen und die Bedingungen für die Umsetzung dieser Lehrpläne zu schaffen, um die Verbindung zwischen dem Bildungssystem und dem

Arbeitsmarkt zu verbessern. Für einzelne Berufe wurden von der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), von der Schweizer Stiftung für Technische Zusammenarbeit (Swisscontact) und dem EU-Projekt KOSVET pilothaft modulare Curricula entwickelt und in ausgewählten Schulen umgesetzt (BQ-Portal, 2020). Aktuell ist die GIZ durch das Projekt „Jugend, Beschäftigung und Ausbildung“ im Kosovo vertreten (GIZ, 2020).

Im Kosovo werden Handwerks-, Industrie- und Handelsberufe in den Berufsschulen des Sekundarbereichs gelehrt. Zudem bieten die beruflichen Colleges und Universitäten Ausbildungsgänge an, unter anderem in den Bereichen Zahntechnik, Physiotherapie und Krankenpflege.

Das Berufsbildungsgesetz aus dem Jahr 2006 sieht die duale Ausgestaltung der beruflichen Bildung zwischen Schule und Betrieb vor (Republika e Kosovës, 2006). So soll mitunter der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Berufsbildungsangebote nicht stark genug mit dem Arbeitsmarkt verknüpft sind und wenige Praxisanteile beinhalten. Jedoch gibt es verschiedene Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung. So verfügen viele Schulen nach aktuellem Stand nicht über passende Werkstätten und Labore. Zudem ist die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen nicht stark ausgebaut. Dies liegt auch daran, dass Unternehmen nicht verpflichtet sind, Lehrstellen bzw. Praktikumsplätze während der Ausbildung bereitzustellen und alle Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen beidseitig auf freiwilliger Basis basieren. Es gibt im Kosovo sehr wenige große Unternehmen; überwiegend besteht die Wirtschaft aus klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU), die über keine Kapazitäten für die Ausbildung am Arbeitsplatz verfügen. Aus diesem Grund wird die berufliche Bildung in diesem Sektor nicht als prioritär behandelt.

Durch das Gesetz über nationale Qualifikationen wurde der Nationale Qualifikationsrahmen (*Kornizë Kosovare të Kualifikimeve*) im Jahr 2009 im Kosovo festgelegt (Republika e Kosovës, 2008). Darüber hinaus hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie zum zweiten Mal einen umfassenden strategischen Bildungsplan erstellt. Hauptziele dieses Plans sind:

- Abstimmung der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit den Arbeitsmarktanforderungen im In- und Ausland sowie Schaffung eines offenen Erwachsenenbildungssystems,
- Verbesserung der Unterrichtsqualität durch ein wirksames und nachhaltiges System zur Vorbereitung und beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie, 2016).

Bemerkenswert ist zudem, dass 27 bis 40 Prozent der Unternehmen im Kosovo Schwierigkeiten bei der Suche nach Mitarbeitern mit erforderlichen Qualifikationen angeben (American Chamber of Commerce in Kosovo, 2018, 5), während die Jugend-Arbeitslosenquote über 55 Prozent beträgt. Allerdings investieren die Arbeitgeber in der Regel relativ wenig in die Ausbildung und das Praktikum am Arbeitsplatz. Die Angebote der Einrichtungen sind häufig nicht mit der Nachfrage am Arbeitsmarkt abgestimmt.

3.4.4 Zwischenfazit und Vergleich mit der dualen Ausbildung in Deutschland

Die berufliche Erstausbildung ist im westlichen Balkan in zwei-, drei- und vierjährige Ausbildungsprogramme gegliedert, die tief im formalen, schulischen Bildungssystem verwurzelt sind. Der Sekundärbereich II in Albanien und Kosovo, inklusive der beruflichen Bildung, ist in Stufen aufgebaut – halbqualifizierte Fachkraft, qualifizierte Fachkraft und Berufsqualifikation – und unterscheidet sich somit strukturell von dem in Bosnien-Herzegowina und auch in Deutschland. In ihrer Gesamtheit ergeben die Stufen jedoch eine vollständige Ausbildung, deren Dauer insgesamt über der Dauer einer dualen Ausbildung in Deutschland liegt.

Die vierjährigen Programme im Westbalkan, die länger als die meisten dualen Ausbildungsgänge in Deutschland dauern, führen in der Regel zu Abschlüssen, die den Lernenden auch den Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen (zum Beispiel Diploma o završenoj srednjoj školi in Bosnien-Herzegowina und das Diplomë e maturës profesionale in Albanien und Kosovo). Weiterhin ermöglichen die zwei- und dreijährigen Ausbildungsprogramme den Fachkräften einen direkten Übergang in den Arbeitsmarkt.

Des Weiteren ist nennenswert, dass die Berufsbildungssysteme Albaniens und Kosovos zentral gesteuert sind, während die Steuerungsstruktur der Berufsbildung in Bosnien und Herzegowina aus historischen Gründen kompliziert und fragmentiert ist. Das hat zur Folge, dass Berufsausbildungen je nach Standort mit unterschiedlichen Inhalten und Methoden umgesetzt werden.

Ausbildungsberufe im Handwerk, der Industrie oder im Handel werden im Westbalkan in der Regel in Vollzeit an Sekundarberufsschulen gelehrt. Berufsschulprogramme decken Bereiche wie Maschinenbau, Bauwesen, Landwirtschaft, Gesundheit, Wirtschaft, Gastronomie und Handel ab. Der theoretische Teil dieser Ausbildungen ist daher im Vergleich zur dualen Berufsausbildung in Deutschland höher, während der Praxisanteil jeweils einen geringeren Anteil hat. Zudem haben die Ausbildungsgänge im Vergleich zur deutschen dualen Berufsausbildung einen hohen Anteil an allgemeinbildenden Fächern.

Im Gegenteil zu Deutschland erfolgt die praktische Ausbildung ähnlich in allen drei Ländern überwiegend in Schulen (beziehungsweise Schullaboren oder Schulwerkstätten) und sehr selten in Betrieben, immer unter der Voraussetzung, dass entsprechende Räumlichkeiten in der Schule vorhanden sind oder eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und einem Unternehmen besteht. Insbesondere im Kosovo sammeln die Absolventen wenig Praxiserfahrung während der Ausbildung, da nur eine kleine Anzahl der Berufsschulen eine Kooperation mit regionalen Unternehmen hat. Allerdings sind die Handwerks- und Industrieschulen in manchen Regionen in Bosnien und Herzegowina sehr engagiert, zumindest im dritten Jahr der Ausbildung Praktikumsangebote in Unternehmen zu finden und ihre Auszubildenden in diese zu vermitteln.

Meisterausbildungen werden in den drei betrachteten Ländern nur in Bosnien und Herzegowina angeboten, wobei die Möglichkeit besteht, ein- bis zweijährige Vorbereitungskurse für die Meisterprüfung zu absolvieren. Im Vergleich zur deutschen Meisterausbildung findet hier kein Unterricht statt, sondern die Schüler lernen selbstständig und lassen sich parallel vom Lehrpersonal betreuen und beraten. Darüber hinaus wird der Postsekundärbereich vorwiegend durch die

Ausbildungsprogramme der öffentlichen und privaten Bildungsträger in den drei betrachteten Ländern gedeckt. Die kostenpflichtigen privaten Bildungseinrichtungen verfügen häufig über moderne Ausstattungen und zählen zu den Institutionen mit gutem Ruf.

In allen drei betrachteten Ländern gibt es aktuell Bestrebungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, wobei auch die duale Berufsausbildung verstärkt ausgebaut werden soll. Nach aktuellem Stand ist jedoch in keinem der drei Länder die duale Berufsausbildung mit praktischen Anteilen im Betrieb im System verankert.

Aufgrund der schwachen Abstimmungen zwischen den Berufsbildungssystemen und dem Arbeitsmarkt besteht in den betrachteten Ländern ein Bedarf an Fachkräften in bestimmten Wirtschaftsfeldern, der durch Investitionen in die Berufsbildung gedeckt werden könnte. Zur Bekämpfung des Fachkräftemangels wurden daher neue Lehrpläne gestaltet, die eher praxisorientiert sind und den Arbeitsmarktanforderungen entsprechen. Die zuständigen Ministerien setzen sich aktuell stark für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung ein, sodass daher in diesem Bereich Fortschritte zu erwarten sind. Auch bestehen in den Ländern im Bereich der beruflichen Bildung Kooperationen mit Deutschland. Ein gutes Beispiel dafür ist die neue, moderne Berufsschule „Bau Academy“ in Priština, die als Teil einer deutsch-kosovarischen Partnerschaft aufgebaut wurde. Die Schule führt seit 2017 Ausbildungsprogramme im Bereich Maschinenbau durch, die drei Jahre dauern und eher praxisorientiert sind. Weiterhin hat die Kooperation mit der GIZ in der beruflichen Bildung zur Modernisierung der sieben Berufsschulen und insbesondere des multifunktionalen Berufsbildungszentrums in Kamza geführt. In dieser Einrichtung werden Ausbildungsgänge mit Elementen des dualen Systems und dem Schwerpunkt auf praktischer Ausbildung in privaten Unternehmen durchgeführt.

4 Besonderheiten bei der Anerkennung ausländischer Berufsschlüsse im Hinblick auf duale Referenzberufe in Deutschland

Die Länderbeispiele innerhalb der vier Regionalcluster zeigen die Vielfältigkeit von Berufsbildungssystemen im internationalen Vergleich beispielhaft auf. So ist die Berufsbildung etwa je nach Land unterschiedlich strukturiert und gesteuert, hat einen mehr oder weniger ausgeprägten Differenzierungsgrad, findet an unterschiedlichen Lernorten statt, hat verschiedene Zeitdauern und einen höheren oder geringeren Anteil an Praxisanteilen. Selbst innerhalb einzelner Länder kann sich die berufliche Bildung – mitunter im selben Beruf – je nach Berufsbildungsart, Anbieter, Fachrichtung und Region in ihrer Qualität maßgeblich unterscheiden.

Jedes System und jede Art der Berufsausbildung sind folglich mit unterschiedlichen Besonderheiten bei der Berufsanerkennung in Deutschland verbunden, bei der – wie in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde – immer der staatlich anerkannte, ausländische Abschluss mit einem deutschen (dualen) Referenzberuf verglichen wird. Am Beispiel der 13 betrachteten Berufsbildungssysteme lassen sich hierzu zentrale Merkmale für die berufliche Anerkennung ableiten, sowie die damit verbundenen Möglichkeiten (und Grenzen) des Anerkennungsverfahrens. Diese werden im Folgenden dargestellt und dabei auch auf die Möglichkeiten und Einschränkungen

im Rahmen des FEG eingegangen. Sie beziehen sich nicht nur auf die betrachteten 13 Länder, sondern lassen sich auch auf andere Länder und Berufsbildungssysteme übertragen.

- Organisation der Berufsbildung

- **Zentral strukturierte Bildungssysteme**

Bei zentral strukturierten Bildungssystemen, wie zum Beispiel in den nordafrikanischen Ländern, den Philippinen, Vietnam, Albanien und dem Kosovo sind die Lehrpläne von staatlichen Instituten landesweit einheitlich gestaltet. Die Umsetzung in den einzelnen Berufsschulen erfolgt in diesen Fällen in enger Orientierung an die einheitlich vorgegebenen Lehrpläne. Dadurch kann für die Anerkennung einer bestimmten Ausbildung aus diesem Land derselbe Lehrplan als Grundlage für den Vergleich mit einem deutschen Referenzberuf genutzt werden, selbst wenn Fachkräfte den Beruf in unterschiedlichen Regionen des Landes erlernt haben. Wichtig ist dabei nur – wie auch bei dezentral strukturierten Bildungssystemen –, zu beachten, dass Lehrpläne über die Jahre hinweg aktualisiert werden und dem Anerkennungsverfahren somit je nach Ausbildungszeitraum auch beim gleichen Lernort unterschiedliche Lehrpläne zugrunde gelegt werden.

- **Dezentral strukturierte Bildungssysteme**

Bei dezentral strukturierten Bildungssystemen, wie zum Beispiel in Indien oder Bosnien und Herzegowina, unterscheidet sich die Bildung von Region zu Region. Hier ist im Rahmen der Berufsanerkennung ein gezielter Blick auf die regionalen Strukturen und Eigenschaften der Berufsbildung wichtig, da sich Berufsausbildungen mit ähnlichem oder demselben Titel sich mitunter stark voneinander unterscheiden können. Passende Informationen zu den Ausbildungsinhalten können in solchen Fällen häufig direkt von der ausbildenden Institution angefragt werden. Zudem sind im BQ-Portal, der Online Wissens- und Arbeitsplattform für ausländische Berufsqualifikationen, unter anderem zu den beiden genannten Ländern zahlreiche Berufsprofile regionaler Ausbildungen hinterlegt.

- **Mischformen**

Einige Bildungssysteme können auch Mischformen zentralisierter und dezentraler Strukturen betrachten, wie etwa das Berufsbildungssystem Mexikos, das sich seit den 1990er-Jahren in einem Reformprozess von dezentralisierten Strukturen zu einer zentralen Organisation und einheitlichen Lehrplänen befindet. Hier ist im Einzelfall zu berücksichtigen, wann die Berufsqualifikation erworben wurde (z.B. vor oder nach einem Reformprozess) und ob eventuell regionale Unterschiede vorliegen.

- Lernorte der Berufsbildung

- **Schulische Ausbildungen**

In allen 13 betrachteten Ländern werden traditionell schulische Ausbildungen angeboten, in den meisten Ländern sogar als die häufigste üblichste formale

Ausbildungsform. Im Rahmen von schulischen Ausbildungen wird eine Berufsqualifikation in vorwiegend vollzeitschulischer Form erlernt. Schulische Ausbildungen vermitteln in der Regel tiefes theoretisches Fachwissen und ein breites Branchenwissen. Die Absolventen sind damit in der Regel breit und vielfältig einsetzbar. In solchen Fällen sind die Anerkennungsinteressierten in der Regel mit der Theorie sehr gut vertraut und benötigen eher weniger theoretische Anpassungsqualifizierungen, vorausgesetzt die fachtheoretischen Inhalte entsprechen dem deutschen Standard. Bei rein schulischen Berufsausbildungen fehlt jedoch häufig der in der dualen Ausbildung beinhaltete Praxisanteil. Zwar wird der theoretische Unterricht häufig durch Praxisphasen ergänzt, welcher in Lehrwerkstätten und Laboren der Bildungseinrichtung im Rahmen eines praktischen Unterrichts (z.B. bei den CETI-Ausbildungen in Mexiko und den SENA-Ausbildungen in Kolumbien) sowie in den Betrieben in Form eines Praktikums (z.B. bei den meisten Berufsbildungsgängen in Brasilien) vermittelt werden kann. Die Praktika während der Ausbildungszeit – wie etwa die 340- bis 400-stündigen Praktika im Rahmen der brasilianischen Berufsausbildungen – sind allerdings in der Regel zu kurz, um eine umfassende Praxiserfahrung zu erwerben. Des Weiteren gibt es schulische Ausbildungen, in denen kein Praktikum vorgesehen ist (z.B. bei den schulischen Formen der Berufsausbildungen in Marokko und Tunesien sowie in den technischen Sekundarschul-ausbildungen in Ägypten) oder in denen die Praktikumsstellen aus mangelndem Angebot oder Equipment nicht immer angetreten werden können (z.B. bei der Berufsausbildung im Kosovo).

Hier sieht das Anerkennungsgesetz jedoch Möglichkeiten vor, diesen Unterschied zur dualen Berufsausbildung durch nachweisbare zusätzliche Berufserfahrung im In- oder Ausland auszugleichen. So kann eine ausländische schulische Ausbildung trotz fehlenden Praxisbezugs zur vollen Gleichwertigkeit mit einem deutschen Referenzberuf führen. Falls die Berufserfahrung nicht ausreicht, um alle festgestellten Defizite auszugleichen, ist – mit dem FEG auch im Rahmen der Fachkräfteeinwanderung (siehe Kapitel 2.2) – eine Anpassungsqualifizierung im Betrieb möglich.

- **Praktisch ausgerichtete bzw. betriebliche Ausbildungen**

Bei betrieblichen Ausbildungen erfolgt die Ausbildung vorwiegend praktisch im Betrieb. Für die Vermittlung theoretischer Inhalte sind die Berufsschulen oder überbetriebliche Bildungseinrichtungen zuständig. Für den Theorieunterricht werden die Auszubildenden vom Betrieb freigestellt. Somit weisen auch einige ausländische, betriebliche Ausbildungen duale Strukturen auf. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis hängt dabei vom jeweiligen Land ab, in dem der Abschluss erworben wurde. Betriebliche Ausbildungen haben einen starken Bezug zur beruflichen Realität. Die Absolventen von betrieblichen Ausbildungen bringen fachpraktische Kompetenzen in konkreten betrieblichen Tätigkeiten mit. Der Vorteil einer solchen Ausbildungsform ist, dass die deutschen Anforderungen an den Praxisanteil in der Ausbildung in der Regel erfüllt sind. Die fehlenden theoretischen Kenntnisse bzw. zu eng gefasste Berufe, die nicht das komplette deutsche

Berufsbild abbilden, sind aber häufige Gründe der nur teilweisen Gleichwertigkeit des ausländischen Berufsabschlusses zum deutschen Beruf. Die Unterschiede können gegebenenfalls durch abgeschlossene Weiterbildungen oder mithilfe einer theoretisch ausgelegten Anpassungsqualifizierung ausgeglichen werden.

Bei betrieblichen Ausbildungen muss zudem beachtet werden, dass es sich dabei nicht um eine **unregulierte, traditionelle Ausbildung** in Form von „Learning by doing“ handelt, wie sie zum Beispiel in Indien und vielen arabischen Ländern (z.B. Ägypten), neben der formalen Berufsbildung bis heute üblich ist. Die Anerkennung informell erworbener Berufsqualifikationen ist mit dem Anerkennungsgesetz generell nicht möglich¹². Dies gilt unabhängig von der Dauer der so gesammelten Berufserfahrung. Zwar kann für in Deutschland lebende Personen mit einschlägigen Berufserfahrungen aus dem Ausland im Einzelfall anstelle des Anerkennungsverfahrens auch eine Externenprüfung infrage kommen, bei welcher die Person an der regulären Berufsabschlussprüfung teilnimmt und somit den jeweiligen Berufsabschluss erwirbt. Allerdings ist diese Möglichkeit für Personen, die sich noch im Ausland befinden, durch das FEG nicht abgedeckt (BMI, 2020).

○ **Duale Ausbildung**

Der fiktive Idealfall der beruflichen Anerkennung wäre, selbstredend, eine duale Ausbildung mit derselben Dauer, denselben Inhalten und derselben Aufteilung zwischen den Lernorten Schule und Betrieb. Die duale Ausbildung ist außerhalb Deutschlands allerdings nur in wenigen Ländern wie Österreich, der Schweiz, Dänemark und den Niederlanden eine fest etablierte und häufig genutzte Ausbildungsform. Dies zeigt sich auch innerhalb der betrachteten 13 Länder: Hier ist die duale Ausbildung nur im mexikanischen Berufsbildungssystem sowie in Kolumbien durch einige SENA-Ausbildungen fest verankert.

Gleichzeitig gibt es weltweit – so auch in den meisten der betrachteten Länder – zahlreiche Pilotprojekte zur dualen Gestaltung einiger Berufsausbildungen¹³. Auch sind der Ausbau und die Verfestigung dualer Ausbildungsstrukturen bereits in vielen Ländern weltweit Bestandteil aktueller Reformen, wie in etwa auf den Philippinen und in Brasilien. Die Auslandshandelskammern (AHKs) spielen durch den Export dualer Ausbildung eine wichtige Rolle bei der Etablierung dualer Ausbildungsstrukturen im Ausland. Dabei wird die duale Ausbildung in Zusammenarbeit mit Unternehmen vor Ort entweder direkt nach deutschem Vorbild oder in Anbindung an die jeweiligen lokalen Bedingungen umgesetzt. Sie beinhaltet dabei einen vergleichbar hohen Praxisanteil wie die deutsche Ausbildung. Die AHK-

¹² Zur Einordnung und Zertifizierung informell erworbener Abschlüsse gibt es in Deutschland jedoch standardisierte Kompetenzfeststellungsverfahren. So wird etwa im Rahmen des Projekts „Valikom“ (<https://www.validierungsverfahren.de>) ein Verfahren entwickelt und erprobt, um informell erworbene, berufsrelevante Kompetenzen in ausgewählten Berufen zu bewerten und zu zertifizieren (validieren). Dazu zählen zum Beispiel die Berufe Elektroniker/in (Fachrichtung: Energie- und Gebäudetechnik), Maler/in und Lackierer/in, Friseur/in (HWK-Bereich) sowie Fachkraft Lagerlogistik, Kauffrau/mann für Büromanagement und IT-Systemelektroniker/in (IHK-Bereich).

¹³ Eine aktuelle Übersicht der deutschen Berufsbildungs Kooperationen in diesem Bereich bietet die „Datenbank Berufsbildungszusammenarbeit“ von GOVET, siehe <https://www.bibb.de/govet/de/2358.php>.

DIHK-Zertifikate sind privatrechtlicher Natur und können unter Umständen in Deutschland über das BQFG anerkannt werden. Die Voraussetzung dabei ist, dass neben dem AHK-DIHK-Abschluss auch ein gleichlautender, staatlicher Abschluss im jeweiligen Land erworben wurde (DIHK, 2019)¹⁴.

Bei der Anerkennung staatlicher, dualer Ausbildungen ist trotz Ähnlichkeiten im Aufbau der Berufsausbildung zu beachten, dass sich formale Aspekte wie die Dauer und die Inhalte deutlich von der deutschen Referenzausbildung unterscheiden können.

○ Lernort (Fach-)Hochschule

Die meisten Studienabschlüsse – mit Ausnahme der reglementierten Berufe wie Medizin- und Rechtsberufe, das Lehramt an staatlichen Schulen sowie Berufe im öffentlichen Dienst – fallen zunächst nicht in den Regelungsbereich des Anerkennungsgesetzes¹⁵. Allerdings lassen sich manchmal ausländische Hochschulabschlüsse am treffendsten mit einem deutschen Berufsabschluss des dualen Systems vergleichen. Die größte Herausforderung bei der Anerkennung von universitären Abschlüssen als Ausbildungsberuf ist, dass akademische Qualifizierungen in der Regel einen sehr begrenzten Praxisbezug aufweisen, da die Vermittlung des theoretischen Fachwissens im Vordergrund steht. Anders sieht es jedoch bei praxisorientierten und anwendungsbezogenen Studiengängen aus, wie etwa an Technischen Instituten/Polytechnic-Hochschulen in Indien sowie bei der praktizierenden Bachelorausbildung in Vietnam. Hier kann es für Absolventen zielführend sein, ihren (fach-)hochschulischen Abschluss als dualen Berufsausbildungsabschluss anerkennen zu lassen. Bei fehlender Praxiserfahrung ist in beiden Fällen in der Regel eine betriebliche Anpassungsqualifizierung erforderlich, um praktische Kenntnisse zu erwerben und die volle Gleichwertigkeit mit dem deutschen Referenzberuf zu erreichen.

Weiterhin haben (berufliche) Studiengänge oft einen höheren Individualisierungsgrad als Ausbildungsberufe im deutschen, dualen System. Ein Beispiel hierfür sind ebenfalls die indischen Berufsabschlüsse aus dem hochschulischen Bereich, die durch Wahlmodule sehr individuell gestaltet sind. Auch in solchen Fällen ist eine Anerkennung generell möglich, allerdings orientiert sich der Anerkennungsprozess dann stark an den jeweils gewählten Inhalten und das Ergebnis ist somit nicht auf weitere Personen übertragbar. Zudem muss in diesen Fällen im Einzelfall entschieden werden, welche/r Referenzberuf/e infrage kommt/kommen. Die Festlegung des Referenzberufs ist dabei immer eine Einzelfallentscheidung, da durch die persönliche Berufsbiografie (z.B. Arbeitserfahrung und Weiterbildungen)

¹⁴ Eine Übersicht der 45 Länder (Stand: 2019), in denen die AHKs Berufsbildungsdienstleistungen anbieten, ist im DIHK-Bericht „Duale Ausbildung im Ausland“ (2019, 6) zu finden: <https://www.dihk.de/resource/blob/2924/91300b7c7694a9444fb248e97399bbc6/duale-berufsbildung-im-ausland-data.pdf>

¹⁵ Für nicht reglementierte Studienabschlüsse (z.B. Ökonom) kann eine individuelle Zeugnisbewertung von der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen beantragt werden. Die Datenbank „anabin“ der Kultusministerkonferenz stellt hierzu umfassende Informationen zur Bewertung und Einordnung von ausländischen Hochschulabschlüssen in das deutsche Bildungssystem bereit.

selbst bei gleichem Berufsabschluss unterschiedliche Referenzberufe passend sein können.

- Dauer der Berufsbildung

- **Kurze Dauer und aufeinander aufbauende Berufsabschlüsse im Vergleich zum Referenzberuf**

Manche ausländischen Ausbildungsgänge liegen deutlich unter der üblichen Dauer einer dualen Berufsausbildung in Deutschland, welche zwischen zweieinhalb und vier Jahren beträgt. Dazu gehören zum Beispiel die sechs- bis zwölfmonatigen CAP-Kurzausbildungen in Marokko. Ausländische Ausbildungen, die nur wenige Monate betragen, fallen nicht unter das Anerkennungsgesetz und können somit normalerweise nicht in Deutschland anerkannt werden. Es kann jedoch sein, dass jemand im Ausland mehrere kurze, inhaltlich zusammenhängende Ausbildungen absolviert hat. In manchen Ländern können zudem vollständige Berufsqualifikationen Schritt für Schritt erworben werden. So ist zum Beispiel der berufliche Sekundarbereich II in Albanien und Kosovo in Stufen aufgebaut. Einzelne betrachtet sind solche Zwischenabschlüsse bzw. Teilqualifikationen zwar zu kurz und zu wenig umfangreich für die Gleichwertigkeit mit einem dualen Referenzberuf in Deutschland. Jedoch können die zusammengefassten Ausbildungsteile in ihrer Gesamtheit ein umfassendes Berufsbild geben und prinzipiell eine vollständige duale Ausbildung darstellen.

- **Differenzierte Betrachtung der Ausbildungsdauer**

Bei der Dauer von ausländischen Ausbildungen kann zudem eine differenzierte Betrachtung der Ausbildung Aufschluss über die Chancen bei der Berufsanerkennung geben. Handelt es sich zum Beispiel um eine lange Ausbildungsdauer mit hohem Anteil an Allgemeinbildung (z.B. an beruflichen Mittelschulen in Bosnien), kann ein ausgleichendes Praktikum für die Anerkennung zielführend sein. Handelt es sich um eine kurze Ausbildungsdauer, jedoch mit hohem Praxisanteil (z.B. die Ausbildungen des Craftsman Training Schemes (CTS) in Indien), ist möglicherweise eine rein theoretisch ausgerichtete Anpassungsqualifizierung ausreichend.

- Spezialisierungsgrad von Ausbildungen

- **Geringer Grad der Ausdifferenzierung**

Berufsbildungswege mit einem geringen Grad der Ausdifferenzierung sind gekennzeichnet durch wenige, allgemein gehaltene Fachrichtungen, die im Vergleich zu einem deutschen Referenzberuf weniger stark spezialisiert sind. Dies ist beispielsweise bei den technischen Sekundarschulen in Ägypten der Fall. Die Ausbildungen verfolgen dann eher das Ziel, den Absolventen eine berufsfeldbreite, theoretische Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und das Arbeiten in einer gesamten Berufsgruppe zu ermöglichen. In solchen Fällen kann zusätzlich eine theoriebasierte Anpassungsqualifizierung durchgeführt werden, um die Gleichwertigkeit mit einem deutschen Beruf zu erreichen.

Dies gilt auch für die Zuwanderung ausländischer Fachkräfte im Rahmen des FEG. In diesem Zusammenhang ist auch relevant, dass Fachkräfte mit anerkannter Qualifikation im Rahmen des FEG in allen Berufen arbeiten können, die von ihrer Qualifikation abgedeckt werden.

- **Hoher Grad der Ausdifferenzierung**

Ein hoher Grad der Ausdifferenzierung geht in der Regel mit einer hohen Anzahl an Ausbildungsberufen einher, wie dies auch in Deutschland der Fall ist. So gibt es etwa beim indischen Craftsman Training Scheme (CTS) 140 Fachrichtungen, während die beruflichen Senior High Schools auf den Philippinen sogar 260 Fachrichtungen anbieten. Bei stark ausdifferenzierten Berufen kann – muss aber nicht unbedingt – die Passung mit einem deutschen Referenzberuf eine Herausforderung sein, da manche Fachrichtungen in Deutschland möglicherweise nicht in derselben Differenzierung existieren und die Berufsabschlüsse daher nicht 1:1 übertragbar sind. Wie auch bei Ausbildungen mit einem geringeren Differenzierungsgrad kann bei Bedarf eine theoriebasierte Anpassungsqualifizierung durchgeführt werden, um die Gleichwertigkeit mit einem deutschen Beruf zu erreichen. Der Anerkennungsfinder von „Anerkennung in Deutschland“ (<http://www.anererkennung-in-deutschland.de>) kann für die Zuordnung eine erste Orientierung bieten.

5 Potentiale der Fachkräfterekrutierung aus den untersuchten 13 Fokusländern

Die Analyse von 13 verschiedenen Berufsbildungssystemen im Hinblick auf die Möglichkeiten der Anerkennung unterschiedlicher Abschlussarten gibt Hinweise darauf, welche der betrachteten Abschlussarten mit einem hohen strukturellen Anerkennungspotenzial hinsichtlich Referenzberufe im dualen Ausbildungsbereich verbunden sind¹⁶. Da das Anerkennungsverfahren immer einer Einzelfallprüfung der zuständigen Stelle unterliegt, geht es hier um richtungsweisende Orientierung. Zusätzlich zu den genannten Abschlüssen kommen auch weitere berufliche Abschlüsse für die Berufsanerkennung infrage.

5.1 Ländercluster Lateinamerika

- **Mexiko:** Besonders bei Abschlüssen der dualen Berufsausbildung „MMFD“ zum „*Profesional Técnico-Bachiller*“, die ein Jahr vollzeitschulisch und zwei Jahre im Betrieb absolviert werden (Umfang: 2.800 Stunden, davon 1.200 berufsbezogen), kann mit Anerkennungspotenzialen gerechnet werden. Aber auch der Abschluss zum „*Profesional Técnico(-Bachiller)*“ in nicht-dualer Form bietet einen hohen Anteil an beruflichen Inhalten sowie viermonatige Praxiserfahrung durch Berufspraktika. Ebenso bietet die

¹⁶ Im Betrachtungsfokus stehen hier formale Aspekte wie Dauer und Lernort. Die berufliche Anerkennung erfolgt im Einzelfall durch Abgleich der Ausbildungsinhalte und unter Einbezug von Berufserfahrung und Weiterbildung, wodurch zum Beispiel auch berufliche Abschlüsse mit geringerer Dauer oder ohne Praxisanteile zu einem positiven Ergebnis führen können. Weiterhin kann auch die Kombination mehrerer (aufeinander aufbauender oder sich ergänzender) beruflicher Abschlüsse zielführend sein. Die folgende Liste ist daher nur als erster Richtungsweiser bei der Einschätzung von Anerkennungspotenzialen aus den 13 Fokusländern zu sehen.

vierjährige „Tecnólogo“-Ausbildung auf postsekundärem Niveau (Umfang: über 5.000 Stunden) gute Anerkennungsaussichten, da sie mit 67 Prozent Praxisanteil den Fokus auf praktisch-berufliche Fähigkeiten legt. Auch ist ein Blick auf den akademischen Berufsabschluss zum „*Técnico Superior Universitario*“ lohnenswert, da dieser durch einen hohen praktischen Anteil von ebenfalls 70 Prozent Spezialisten unterhalb des Ingenieurs-/Bachelorniveaus ausbildet.

- **Brasilien:** Die ein- bis dreijährige „Tecnólogo“-Ausbildung im postsekundären Bereich (Umfang: 1.500 bis 2.400 Unterrichtsstunden) birgt Potenziale der Anerkennung, da diese auf der ersten Berufsausbildung zum „*Técnico de Nivel Médio*“ aufbaut und eine umfangreiche Spezialisierung mit Praxisanteilen von 67 Prozent ermöglicht. Praktika sind ein wichtiger Bestandteil des Lehrplans.
- **Kolumbien:** Auch hier empfiehlt sich die Betrachtung des tertiären Bildungsbereichs. Die Berufsausbildungen über den Nationalen Dienst für Berufsbildung (SENA) bieten umfangreiche zwei- bis dreijährige Berufsausbildungen im tertiären (nicht universitären) Bereich, die zu den Titeln „*Técnico Profesional*“, „*Tecnólogo*“, „*Profesional (Universitario)*“ und „*Especialista*“ führen. Potenziale der Anerkennung hat hier die Ausbildung zum „*Tecnólogo*“ (Umfang: circa 3.600 Stunden, davon 25 Prozent Praxisanteil), da hierbei sechs von 24 Monaten rein praktisch absolviert werden und insgesamt eine hohe Lehrstundenanzahl gegeben ist. Der zwei- bis dreijährige, postsekundäre Abschluss „*Técnico Profesional*“ an beruflich-technischen Weiterbildungseinrichtungen bietet mit rund 2.500 Stunden Ausbildungsdauer und 35 Prozent Praxisunterricht ebenfalls gute Voraussetzungen zur Anerkennung in Deutschland.

5.2 Ländercluster Nordafrika

- **Marokko:** Das 2014/15 eingeführte technische Abitur „*Baccalauréat Professionnel*“ (Bac Pro), welches nach dem „*Certificat Collégial Professionnel*“ (CCP) absolviert werden kann, ermöglicht Absolventen den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt, qualifiziert aber ebenfalls für das weitere Studium. Durch die berufsbildenden Fächer, welche ergänzend zum allgemeinen Lehrplan unterrichtet werden, bringt dieser Abschluss gute Voraussetzungen für eine Anerkennung in Deutschland mit. Der Bac Pro-Abschluss zeichnet sich durch einen größeren theoretischen Ausbildungsteil aus, beinhaltet aber ebenso ein Praktikum, in welchem die Auszubildenden in einem Betrieb lernen. Ebenfalls bietet die Ausbildung zum „*Diplôme de Technicien Spécialisé*“ im postsekundären Bereich aufgrund ihres etwas höheren Praxisanteils je nach Ausbildungsart („*formation résidentielle*“ rein schulisch, „*formation alternée*“ dual oder „*formation par apprentissage*“ vorwiegend betrieblich) Anerkennungspotenzial. Auch der Abschluss zum höheren Techniker „*Brevet de Technicien Supérieur*“ und birgt aufgrund der hohen Qualifikationsstufe Potenziale der Anerkennung in Deutschland.
- **Tunesien:** Für die Anerkennung tunesischer Abschlüsse lässt sich ein Fokus auf die Abschlussarten „*Brevet de Technicien Professionnel*“ (BTP) und „*Baccalauréat Professionnel*“ (Bac Pro) sowie „*Brevet de Technicien Supérieur*“ (BTS) legen. Das BTP als rein beruflicher Abschluss birgt auch wegen seiner Praxisanteile (knapp 20 Prozent beziehungsweise 320 Stunden Praktika von insgesamt 1.800 Stunden Gesamtumfang)

Potenziale für die Anerkennung in Deutschland. Das Bac Pro ist als doppeltqualifizierender Bildungsgang mit allgemeinen und berufsbildenden Elementen ebenfalls ein Abschluss mit Anerkennungspotenzial. Das Zeugnis zum höheren Techniker BTS ist, ähnlich wie in Marokko, mit Potenzial zur Anerkennung verbunden. Beachtet werden sollte, dass die Abschlüsse aus Tunesien generell unterschiedliche Praxisanteile enthalten. Diese variieren je nach Art der Ausbildung. Die Form „*Alternance*“ und die „*Formation par voie d'apprentissage*“ zeichnen sich dabei durch hohe Praxisanteile aus.

- **Ägypten:** Die Anerkennungspotenziale für ägyptische Abschlüsse gliedern sich nach Sektoren auf. Für die Industrie kann das „*Industrial Secondary Schools Diploma*“ Anerkennungspotenziale bieten. Im Bereich Handel ist der Abschluss „*Technical Secondary Schools of Commerce Diploma*“ relevant. Für den Bereich Landwirtschaft bietet das „*Technical Secondary Schools of Agriculture Diploma*“ Anerkennungspotenzial. Der Praxisanteil der Ausbildungen variiert je nach Fachrichtung, beträgt aber meist zwischen 30 und 40 Prozent der gesamten Ausbildungsdauer. Auch das „*Industrial Institute Diploma*“ bietet mit seinen praktischen Trainings sowie Praktika Anerkennungspotenziale in Deutschland. Auch im tertiären Bereich kann der vierjährige „*Bachelor*“ am *High Institute* aufgrund der hohen Fachspezifität berücksichtigt werden.

5.3 Ländercluster Indien und Südostasien

- **Indien:** Der 2014 eingeführte, dreijährige „*Bachelor of Vocational Education*“ (B.VOC) bietet gute Anknüpfungspunkte für die Anerkennung in Deutschland. Die branchenbasierten Studiengänge beinhalten 60 Prozent berufsbezogene, praktische Bestandteile. Auch die Abschlüsse „*Basic (Polytechnic) Diploma*“ und „*Advance (Polytechnic) Diploma*“ der Technischen (Fach-)Hochschulen bergen strukturell Potenziale für die Anerkennung. Bei diesen Ausbildungen ergänzen praktische Einheiten die vorwiegend theoretischen Inhalte. Der Praxisanteil variiert dabei je nach Fachrichtung und Schule.
- **Indonesien:** Die dreijährige berufliche Bildung auf Sekundarschulniveau (Abschluss: „*Ijazah Sekolah Menengah Kejuruan*“) ist kompetenzbasiert und findet sowohl auf formalem, non-formalem als auch informellem Wege statt, wobei unter anderem die Relation zwischen Theorie und Praxis für denselben Ausbildungsberuf variieren kann. Daher sind allgemeine Aussagen zu den Anerkennungspotenzialen der Abschlüsse schwer möglich. Die *Ausbildungsinhalte* sind jedoch zu 80 Prozent durch das indonesische Bildungsministerium vorgegeben. Die höhere Berufsbildung in Indonesien ist stufenweise aufgebaut. Hier ergeben sich vor allem bei der Belegung von zwei oder mehreren Stufen mit jeweils einem Jahr Ausbildungsdauer Potenziale der Anerkennung.
- **Philippinen:** Bei den Philippinen stehen die stufenartig aufgebauten Abschlüsse des technisch-beruflich qualifizierenden Zweigs der Sekundarstufe im Mittelpunkt. Absolventen mit dem „*National Certificate I*“ können gemäß Kompetenzrahmen unter Anleitung gleichartige Arbeiten nach festgeschriebenen Verfahrensvorschriften und Richtlinien ausführen. Absolventen mit dem „*National Certificate II*“ können selbstständig die passenden Richtlinien identifizieren und unter Anleitung gleichartige Arbeiten ausführen. Absolventen mit dem „*National Certificate III*“ können

unterschiedliche Arbeiten selbstständig ausführen. Absolventen mit dem „*National Certificate IV*“ und dem „*Diploma*“ auf Stufe V können ihr Wissen selbstständig in unterschiedlichen Situationen und auf verschiedenste Probleme anwenden sowie Leitungspositionen übernehmen. Für die Anerkennung ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass durch die kompetenzorientierte berufliche Bildung Abschlüsse an verschiedenen Lernorten mit jeweils unterschiedlichen Praxisanteilen erworben werden können. Es gibt vorrangig schulische und verschiedene praxisorientierte Ausbildungswege, inklusive der dualen Ausbildung in Schule und Betrieb. Bei letzterer Kombination sowie bei den höheren Ausbildungsstufen III bis V sind die Anerkennungspotenziale dementsprechend am höchsten einzuschätzen.

- **Vietnam:** Die praktizierende Bachelorausbildung (*Bang Tot Nghiep Cao Dang Cu Nhan Cao Dang*) mit dem praktischen Bachelor-Abschluss („*Bang Tot Nghiep Cao Dang*“) bietet gute Anknüpfungspunkte für die Anerkennung in Deutschland. Auch die Oberstufe der Berufslehre („*Cao Dang Nghe*“) mit dem Abschluss „*Bang Tot Nghiep Trung Cao Dang Nghe*“, bei welcher die Praxisquote zwischen 50 und 70 Prozent variiert, birgt Anerkennungspotenziale. Die anwendungsbezogene „Techniker“-Ausbildung mit dem Abschluss „*Bang Tot Nghiep Trung Cap Chuyen Nghiep*“ bereitet Absolventen in bis zu vier Jahren auf betriebliche Funktionen des Vorarbeiters oder des Werkstattleiters vor. Bei vietnamesischen Berufsabschlüssen ist generell zu beachten, dass die Ausbildungsdauer je nach Fachrichtung und Zugangsvoraussetzungen stark variieren kann.

5.4 Ländercluster Westbalkan

- **Albanien:** Der Abschluss „*Certifikatë të përgatitjes profesionale*“ im Anschluss an das Zertifikat der halbqualifizierten Fachkraft („*Certifikatë të përgatitjes bazë profesionale*“, Dauer 2 Jahre) birgt Relevanz für die Anerkennung in Deutschland. Er dauert ein weiteres Jahr, beinhaltet einen großen Praxisanteil von 50 Prozent und bildet zur Qualifizierten Fachkraft aus. Die weitere Ausbildung variiert je nach Vorkenntnissen in ihrer Dauer, führt aber zu einem technischen Zertifikat sowie der Hochschulreife („*Certifikatë të teknikut dhe Diplomën e maturës shtetërore profesionale*“). Auch der direkte Übergang in den Arbeitsmarkt ist möglich und durch die Weiterqualifizierung zu den genannten Abschlüssen ebenso relevant für die Anerkennung in Deutschland. Auch im tertiären Sektor gibt es anerkennungsrelevante technische Berufsbildungsgänge auf Bachelorniveau, die mit dem Zertifikat einer Berufsqualifikation und einem Berufsdiplom „*Certifikatë e kualifikimit profesional edhe Diplomë profesionale*“ abgeschlossen werden. Theorie-/und Praxisanteil variieren je nach Berufscolleges und Ausbildungsberufen.
- **Kosovo:** Nach insgesamt vier Ausbildungsjahren kann im Kosovo ein Zertifikat als höherqualifizierte Fachkraft „*Çertifikatë – punëtorë/e me kualifikim të lartë profesionale*“, ein Berufsdiplom „*Diplomë profesionale*“ oder ein berufliches Abitur „*matura profesionale*“ erworben werden. Der Praxisanteil beträgt je nach Fachrichtung bis zu 30 Prozent. Diese Abschlüsse sind für die Anerkennung relevant. Auch die darunter angesiedelte Stufe als qualifizierte Fachkraft „*Çertifikatë arsimore profesionale – punëtorë/e*“

i/e kualifikuar“ nach einer insgesamt dreijährigen Ausbildung birgt Potenziale für die Berufsanerkennung. Das dritte Jahr der Ausbildung beinhaltet über 30 Prozent praktische Bestandteile und variiert je nach Ausbildungsberuf.

- **Bosnien und Herzegowina:** Die vierjährigen beruflichen Mittelschulen bieten verschiedene Fachrichtungen an und schließen mit dem „*Diploma o završenoj srednjoj školi*“ ab. Dieser Abschluss ermöglicht sowohl direkten Übergang auf den Arbeitsmarkt als auch den Zugang zur Hochschule und ist relevant für die Anerkennung in Deutschland. Die dreijährigen Handwerks- und Industrieschulen mit Abschluss „*Diploma o završenoj srednjoj stručnoj školi*“ ermöglichen den Absolventen den direkten Übergang auf den Arbeitsmarkt und sind durch ihre Kombination aus Theorie und Praxis relevant für die Anerkennung in Deutschland. Der Praxisunterricht variiert und beträgt je nach Ausbildungsberuf bis zu 30 Prozent.

Die 13 betrachteten Fokusbänder in diesem Bericht bietet eine erste Orientierung für die Fachkräfterekrutierung aus dem Ausland und die Anerkennungspotenziale verschiedener Berufsabschlüsse. Darüber hinaus bietet auch die Datenbank des BQ-Portals, dem Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen, einen Überblick über Berufsbildungssysteme weltweit und detaillierte Informationen zu einzelnen Ausbildungsgängen.

6 Fazit und Handlungsempfehlungen

Im Zuge des FEG wird die Anerkennung von beruflichen Abschlüssen aus Drittstaaten an Bedeutung gewinnen, denn das Gesetz sieht die Anerkennung des ausländischen Berufs- oder Hochschulabschlusses als Voraussetzung für die Einwanderung zu Erwerbszwecken vor (Ausnahme IT-Spezialisten). Trotz der aktuellen Einschränkungen durch die COVID-19 Pandemie und dem durch sie verursachten Wirtschaftseinbruch bestehen in zahlreichen Berufen weiterhin Fachkräfteengpässe (Malin, 2020; Stand: Juli 2020), die sich angesichts der demografischen Entwicklung auch unter besserer Ausschöpfung der inländischen Potenziale strukturell wieder verstärken dürften, wenn sich die wirtschaftliche Lage wieder verbessert.

Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse hat sich seit dem Inkrafttreten des Anerkennungsgesetzes im Jahr 2012 bereits als Instrument bewährt, um ausländischen Fachkräften in Deutschland einen Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, der ihrer tatsächlichen Qualifikation entspricht und zugleich ihre Erwerbchancen erhöht (Ekert et al., 2017). Aus Unternehmenssicht ist die Berufsanerkennung ein Instrument, um ausländische Qualifikationen besser einschätzen zu können und Fachkräfte mit passenden Qualifikationen zu gewinnen (Körbel/Stoewe, 2016). Zudem schafft die berufliche Anerkennung von Berufsaus- und Fortbildungen die formale Zugangsvoraussetzung für die Höherqualifizierung von Mitarbeitern und kann die Mitarbeiterbindung erhöhen (ebd.). Insgesamt bringt die Berufsanerkennung also zahlreiche Vorteile sowohl für Fachkräfte als auch Unternehmen mit sich. Die wohl größte Chance der Berufsanerkennung liegt dabei in einem passgenauen Matching zwischen Fachkraft und Unternehmen, der insbesondere für neu zuwandernde Fachkräfte bei Rekrutierung und passgenauer Stellenbesetzung eine große Bedeutung zukommt.

Die Bedeutung der Berufsanerkennung wird durch die aktuell veröffentlichten Antragszahlen für das Jahr 2019 noch einmal betont. Im achten Jahr in Folge sind die Zahlen gestiegen und belaufen sich seit Start des Gesetzes auf inzwischen mehr als 350.000 Antragsfälle (BMBF, 2020b). Besonders angestiegen sind im Jahr 2019 die Anträge, die aus dem Ausland gestellt wurden, mit 65 Prozent Zuwachs zum Vorjahr. Sie belaufen sich damit im letzten Jahr auf knapp 30 Prozent aller Anerkennungsanträge. Bei den Anträgen zu Berufen in Bundeszuständigkeit bezogen sich fast drei Viertel auf ausländische Berufsabschlüsse aus Nicht-EU-Staaten, bei denen wiederum Bosnien und Herzegowina und die Philippinen als Hauptherkunftsstaaten hervorstechen (vgl. Böse/Schmitz, 2020).

Diese positive Entwicklung in den letzten Jahren weist den Weg zur weiteren Entfaltung der im vorliegenden IW-Report analysierten Potenziale zur beruflichen Anerkennung in den untersuchten 13 Fokusbändern. Die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme mit ihrer Vielfalt an Abschlussarten bilden eine große Bandbreite von Ansatzmöglichkeiten zur Fachkräfterekrutierung ab.

Gleichzeitig bringt die Umsetzung des Anerkennungsverfahrens auch Herausforderungen mit sich. Diese werden teilweise bei der Antragstellung aus dem Ausland nochmals verstärkt (vgl. Best et al., 2019). Dazu gehört zum einen, dass zahlreiche ausländische Berufsausbildungen einen vergleichsweise hohen Theorie-Anteil und dementsprechend geringen Praxisumfang haben. Ohne ergänzende berufsspezifische Praxiserfahrungen der Fachkraft ist im ersten Schritt eine volle Gleichwertigkeit des ausländischen Abschlusses im deutschen Referenzberuf in solchen Fällen eher unwahrscheinlich. Mit Blick auf Fachkräfte, deren Abschluss noch nicht lange zurück liegt, kann die fehlende Berufspraxis bei der Umsetzung der Anerkennung aus dem Ausland somit eine zusätzliche Hürde bilden. Wiederum ist bei vorhandener Berufspraxis aus dem Ausland von Bedeutung und zugleich eine Herausforderung, dass diese entsprechend nachgewiesen werden kann. Nur dann kann sie im Anerkennungsverfahren zielführend berücksichtigt werden. Weiterhin bringt die Vielfalt der ausländischen Berufsbildungsarten mit sich, dass nicht immer eindeutig ein passender inländischer Referenzberuf identifiziert werden kann. Daraus ergeben sich besonders bei Antragstellungen aus dem Ausland Herausforderungen für die Beratungs- und Anerkennungsstellen.

Als Fazit der vorliegenden Analyseergebnisse dieses Reports ergeben sich verschiedene Handlungsoptionen für die Gestaltung und Umsetzung der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Zuge des FEG, insbesondere mit Fokus auf nicht-reglementierte, duale Berufe in Bundeszuständigkeit. Weitere Faktoren, die bei der Vermittlung von Fachkräften ebenfalls relevant sind – zum Beispiel kulturelle Unterschiede in Bezug auf den Stellenwert beruflicher Bildung und Arbeitskulturen sowie Sprachkenntnisse – werden an anderer Stelle adressiert (siehe z.B. Biebeler et al., 2015; Bundesagentur für Arbeit, 2019; Kober/Kösemann, 2019).

Das FEG eröffnet neue Wege für beruflich qualifizierte Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten zur Einwanderung nach Deutschland und gleichzeitig Chancen für Unternehmen, auf neue Bewerbermärkte zuzugreifen. Besonders positiv zu bewerten ist dabei, dass im Rahmen des FEG die Möglichkeiten zur Einreise für Qualifizierungsmaßnahmen ausgebaut wurden. Die größte Herausforderung liegt nun – neben den aktuell bestehenden Einschränkungen durch die COVID-19

Pandemie – in der flächendeckenden Umsetzung und einem zügigen Einspielen der neuen Prozesse in der erforderlichen Qualität, aufbauend auf die gut etablierte Umsetzung der Anerkennungspraxis. Dabei ist wichtig, dass die mit der Anerkennung aus dem Ausland verbundenen Verfahren, wie etwa die Einreise zur Anpassungsqualifizierung, so niedrighschwellig wie möglich gestaltet werden. Insgesamt sollte eine schnelle Verfahrensabwicklung realisiert werden, um unnötig lange Wartezeiten für Fachkräfte und Unternehmen zu vermeiden. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Möglichkeiten des FEG auch effektiv und umfänglich genutzt werden und damit ein nachhaltiger Beitrag zur Fachkräftesicherung in Deutschland geleistet wird.

Für die konkrete Umsetzung der Berufsanerkennung im Rahmen des FEG lassen sich folgende Handlungsoptionen ableiten:

- Bestehende Strukturen der Fachkräfteeinwanderung und der Berufsanerkennung sollten weiter vernetzt und digitalisiert werden. Die vorhandenen Bestrebungen in Richtung einer verstärkten Digitalisierung des Anerkennungs- und Zuwanderungsprozesses sind zu begrüßen und sollten weiter forciert werden. So sollten beispielsweise der **Online-Antrag und Online-Bescheid** bei der Antragstellung aus dem Ausland zum Regelfall werden.
- Bis dato haben beruflich Qualifizierte bei der Antragstellung aus dem Ausland keinen **Zugriff auf finanzielle Fördermöglichkeiten**. Hier sollte überprüft werden, inwiefern inländische Fördermöglichkeiten wie der Anerkennungszuschuss unter bestimmten Voraussetzungen auch auf diese Zielgruppe ausgeweitet werden können, wenn erste Erfahrungen mit der Umsetzung der neuen Regelungen dies nahelegen. Sinnvoll wäre es, dies daran zu knüpfen, dass bereits ein konkretes Arbeitsplatzangebot vorliegt.
- Durch das FEG fällt bei den zuständigen Stellen für die Berufsanerkennung (z.B. den Kammern) voraussichtlich zusätzlicher Aufwand durch FEG-bezogene Anträge auf Anerkennung und umfangreichere Verfahren an. Gleichzeitig sieht das „beschleunigte Fachkräfteverfahren“ kurze Bearbeitungszeiträume für die Durchführung der Anerkennung vor. Vor diesem Hintergrund sollte die **personelle Ausstattung der zuständigen Stellen** überprüft und bei Bedarf (durch Förderung) ausgeweitet werden. Entsprechende Fördermittel könnten an die Zahl der Antragsfälle aus dem Ausland gekoppelt werden.
- Die maximale Zeit für Anpassungsqualifizierungen ist im FEG mit bis zu 24 Monaten bereits großzügig angesetzt. Eine weitere in Betracht zu ziehende Möglichkeit ist, **vorbereitende Anpassungsqualifizierungen bereits im Ausland** durchzuführen. Hier könnten unter qualitätsgesicherter Ausrichtung an den Standards der deutschen Referenzberufe auch Gruppen von Zuwanderungsinteressierten gemeinsam vorbereitet werden.
- Weiterhin sollten **Möglichkeiten zur Durchführung von Qualifikationsanalysen erweitert** werden, wenn eine Fachkraft aus nachweislich unverschuldeten Gründen die notwendigen Dokumente für die Berufsanerkennung nicht vorlegen kann oder Lehrinhalte nicht beschaffbar sind (siehe Kapitel 2.1.2). Zum einen sollte die **Einreise zur Durchführung einer Qualifikationsanalyse** vereinfacht werden. Dies ist bislang im FEG nicht vorgesehen und könnte ebenfalls an ein vorhandenes Arbeitsplatzangebot gekoppelt werden. Zum anderen können auch hier die **Chancen der Digitalisierung** genutzt werden, indem etwa vorgeschaltete Expertengespräche online und aus dem Ausland

durchgeführt werden. Auch könnte das Durchführen von Arbeitsproben vor der Kamera in Betracht gezogen werden.

Bisher gibt es für Unternehmen und andere beteiligte Stellen der Fachkräfterekrutierung noch keine gebündelten Informationen zu beruflich qualifizierten Fachkräften und Berufsbildungsangeboten weltweit. Der vorliegende Report gibt einen ersten Überblick darüber, wo Fachkräftepotenziale in 13 ausgewählten Ländern zu erwarten sind. Die Erkenntnisse zu den Anerkennungspotenzialen verschiedener Bildungsabschlüsse lassen sich strukturell auch auf andere Herkunftsländer übertragen.

Literatur

Abd El-Galil, Tarek, 2017, Egyptian Vocational Education Largely Fails the Country's Youth, <https://www.al-fanarmedia.org/2017/09/egyptian-vocational-education-largely-fails-countrys-youth/> [20.7.2020]

Abubakar, H. Azwar, 2014, Events and Activities to Commemorate 94 Years of Technical Higher Education in Indonesia, Speech, West Hall, Bandung Technological Institute

ADB - Asian Development Bank, 2020, ADB Countries and Regions, <https://www.adb.org/countries/main> [6.3.2020]

ADB - Asian Development Bank, 2014, Technical and Vocational Education and Training in the Socialist Republic of Viet Nam. An Assessment, <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/59724/tvet-viet-nam-assessment.pdf> [6.3.2020]

African Manager, 2019, Un bac professionnel, comme dans les pays avancés, <https://africanmanager.com/un-bac-professionnel-comme-dans-les-pays-avances/> [28.2.2020]

Aliu, Jetë / Rraci, Ema / Bajrami, Kushtrim, Kosovo Education and Employment Network – KEEN Project, 2019, Vocational Education and Training in Kosovo: Challenges and Opportunities, S. 14, https://www.keen-ks.net/site/assets/files/1470/vet_education_in_kosovo_challenges_and_opportunities_eng.pdf [20.7.2020]

All India Council for Technical Education, 2019, List of Institutions with Intake as approved for Vocational Courses under NSQF, https://www.aicte-india.org/sites/default/files/Vocational_Approved_0.pdf [6.3.2020]

American Chamber of Commerce in Kosovo, 2018, Arsimi dhe Tregu i Punës në Kosovë dhe Bashkim Evropian [Bildung und Arbeitsmarkt im Kosovo und in der Europäischen Union], Kosovo, <https://www.amchamksv.org/wp-content/uploads/2019/02/ALB-Arsimi-dhe-tregu-i-punes-ne-Kosove-dhe-BE.pdf> [10.2.2020]

Angenendt, Steffen / Popp, Silvia, 2015, Junge Menschen ohne Perspektive: Arbeitslosigkeit und Migrationsdruck in Nordafrika, in: Neuss, Beate / Nötzold, Antje (Hrsg.), 2015, The Southern Mediterranean, Challenges to the European Foreign and Security Policy, Baden-Baden, S. 103- 127

Australian Government, Department of Education, Skills and Employment, 2009, <https://internationaleducation.gov.au/International-network/vietnam/publications/Documents/VET%20Background%20-%20for%20AEI%20website.pdf> [20.7.2020]

Auswärtiges Amt, 2020, Außen- und Europapolitik, <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aus-senpolitik/laender> [10.2.2020]

BA - Bundesagentur für Arbeit, 2020, Das Projekt Triple Win in Bosnien-Herzegowina, <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/content/1533720150433> [6.2.2020]

BA - Bundesagentur für Arbeit, 2019, Vorschläge der Bundesagentur für Arbeit zur Vereinfachung der gezielten Erwerbsmigration, <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/download/1533728524366.pdf> [17.8.2020]

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf [25.3.2020]

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2016, Partnerinstitutionen, SENA - Kolumbien, <https://www.bibb.de/de/55105.php> [6.3.2020]

Biebeler, Hendrik / Körbel, Markus / Pierenkemper, Sarah, 2015, Vor- und Nachteile der beruflichen Anerkennung und Ausbildung bei der Fachkräftegewinnung in der Krankenpflege, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie Projekt-Nr. 22/14, https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/gutachten-ausbildung-krankenpflege.pdf [17.8.2020]

Bildungs- und Beschäftigungsnetzwerk Kosovos, 2019, Arsimi dhe Aftësimi profesional në Kosovë: Sfidat dhe Mundësitë [Berufliche Bildung im Kosovo: Herausforderungen und Chancen], Kosovo, https://www.keen-ks.net/site/assets/files/1470/vet_education_in_kosovo_challenges_and_opportunities_alb.pdf [6.5.2020]

Blöchle, Julia / Flake, Regina / Khairi-Taraki, Tarrin / Körbel, Markus / Pierenkemper, Sarah / Rauland, Corinna / Werner, Dirk / Wörndl, Daniel, 2015, Berufsausbildung für Europas Jugend. Voneinander lernen, miteinander gestalten, https://www.boeckler.de/pdf/p_mbf_berufsausbildung_europa.pdf [25.3.2020]

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2020a, Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2019.pdf [25.3.2020]

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF, 2020b, Karliczek: Das Anerkennungsgesetz wirkt – mehr ausländische Fachkräfte im Jahr 2019, PRESSEMITTEILUNG: 116/2020, <https://www.bmbf.de/de/karliczek-das-erkennungsgesetz-wirkt-mehr-auslaendische-fachkraefte-im-jahr-2019-12371.html> [26.8.2020]

BMI – Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, 2020, Anwendungshinweise des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz (BGBl. I 2019, S. 1307), https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/migration/anwendungshinweise-fachkraefteeinwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [6.5.2020]

BMWi – Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.), 2019, https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Neue-Laender/jahresbericht-zum-stand-der-deutschen-einheit-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=22 [24.8.2020]

BMWi – Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2019, Fachkräftesicherung für deutsche Unternehmen im Ausland, Berlin

Bodewig, Christian / Badiani-Magnusson, Reena / Macdonald, Kevin / Newhouse, David / Rutkowski, Jan, 2014, World Bank, Skilling Up Vietnam Preparing the Workforce for a Modern Market Economy, <http://documents1.worldbank.org/curated/ar/283651468321297015/pdf/888950PUB0Box30Iso0829400June172014.pdf> [20.7.2020]

Böse, Carolin / Schmitz, Nadja, 2020, Auswertung der amtlichen Statistik zum Anerkennungs-gesetz des Bundes für 2019 Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings, <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/2b792b17-04bb-413b-9aeb-4e77670cb1bc/retrieve> [26.08.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Ägypten, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/aegypten> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Marokko, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/marokko> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Tunesien, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/tunesien> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Kolumbien, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/kolumbien> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Mexiko, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/mexiko> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Indien, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/indien> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Indonesien, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/indonesien> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Philippinen, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/philippinen> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Vietnam, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/vietnam> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Albanien, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/albanien> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Bosnien und Herzegowina, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/bosnien-und-herzegowina> [27.7.2020]

BQ-Portal, 2020, Länderprofil Kosovo, <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/kosovo> [27.7.2020]

Bruns, Barbara / Luque, Javier, 2014, Great Teachers – How to raise Student Learning in Latin America and the Careabbean, The World Bank, S. 3; 55, [https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great Teachers-How to Raise Student Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great%20Teachers-How%20to%20Raise%20Student%20Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf) [31.1.2020]

Cedefop, 2017, Bosnia and Herzegovina European inventory on NQF 2016, https://www.cedefop.europa.eu/files/bosnia_and_herzegovina_-_european_inventory_on_nqf_2016.pdf [6.2.2020]

Chelbi, Ali / Ficatier, Yves, 2010, Capitalisation des démarches pour la mise en oeuvre des projets de formation professionnelle, Cas de la Tunisie et du Maroc, <https://www.oecd.org/countries/tunisia/48476137.pdf>, [10.3.2020]

Cojocar, Alexandru, 2017, Jobs diagnostic Kosovo, World Bank, <http://documents.worldbank.org/curated/en/814361497466817941/pdf/ACS21442-WP-PUBLIC-ADD-SE-RIES-KosovoJDWEB.pdf> [6.2.2020]

CONALEP – Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2018, Comparativo por carrera tomando en cuenta diez semestres, <http://sistemas.conalep.edu.mx/prospeccion/index.php?site=2&cat=1&est=1&gra=1> [31.1.2020]

CSEFRS – Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2019, Formation professionnelle initiale, Clés pour la refondation, <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/04/formation-professionnelle-fr.pdf> [26.2.2020]

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2018, Mexiko - Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort, DAAD-Bildungssystemanalyse, https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/mexiko_daad_bsa.pdf [31.1.2020]

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2017, DAAD-Bildungssystemanalyse, Indonesien Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2017, https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/indonesien_daad_bsa.pdf [6.3.2020]

Deißinger, Thomas / Frommberger, Dietmar, 2010, Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme, in: Nickolaus, Reinhold et al. (Hrsg.), Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 343-348

Di Gropello, Emanuela / Kruse, Aurelien / Tandon, Prateek, 2011, Skills for the Labor Market in Indonesia Trends in Demand, Gaps, and Supply Emanuela di Gropello with Aurelien Kruse and Prateek Tandon, The World Bank, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2282/608120PUB0Skil10Box358333B01PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [6.3.2020]

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2019, Duale Berufsausbildung im Ausland, <https://www.dihk.de/resource/blob/2924/91300b7c7694a9444fb248e97399bbc6/duale-berufsbildung-im-ausland-data.pdf> [22.7.2020]

Djafari, Nassir, 2018, Die EU und der Maghreb, Faire Handelspolitik zur Bekämpfung von Fluchtursachen, <https://de.qantara.de/node/30917> [26.2.2020]

EBRD – European Bank for Reconstruction and Development (Hrsg.), 2018, The Western Balkans in transition: diagnosing the constraints on the path to a sustainable market economy, United Kingdom

Ekert, Stefan/Larsen, Christa/Valtin, Anne/Schröder, Ronja/Ornig, Nikola 2017, Endbericht. Evaluation des Anerkennungsgesetzes, https://www.interval-berlin.de/documents/Evaluation_Anerkennungsgesetz_Abschlussbericht_2017.pdf [17.8.2020]

Europäische Kommission, 2016, From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans, Luxembourg,

<http://www.lse.ac.uk/business-and-consultancy/consulting/assets/documents/From-University-to-Employment.pdf> [7.4.2020]

Eurydice, 2019, Bosnia and Herzegovina, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/bosnia-and-herzegovina> [6.2.2020]

Fédération du Commerce Système, 2016, Stratégie Nationale de la Formation Professionnelle 2021, <http://www.fcs.ma/wp-content/uploads/2016/05/Strate%CC%81gie-Nationale-Formation-FR.pdf> [3.3.2020]

Geis-Thöne, Wido, 2019, Migration: Deutschland braucht mehr Zuwanderer aus Drittstaaten, IW-Nachricht, 15.4.2019, <https://www.iwkoeln.de/presse/iw-nachrichten/beitrag/wido-geis-thoene-deutschland-braucht-mehr-zuwanderer-aus-drittstaaten.html> [24.8.2020]

Gesetz Nr.10 247, 2010, Der Albanische Qualifikationsrahmen, https://financa.gov.al/wp-content/uploads/2018/06/LIGJ-10247-2010_korniza_shqiptare_e_kualifikimeve.pdf [10.2.2020]

Gesetz Nr. 03/L- 060, 2008, Gesetz über nationale Qualifikationen, <https://gzk.rks-gov.net/Act-Detail.aspx?ActID=2606> [10.2.2020]

Gesetz Nr. 02/L- 42, 2006, Gesetz über Berufsbildung und Training, <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=2409> [6.2.2020]

GIZ – Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH, 2020, <https://www.giz.de/projektseiten/index.action> [10.2.2020]

GIZ – Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, 2018, Von der Pike auf: Junge Marokkaner lernen im deutschen Hotel- und Gastgewerbe, <https://www.giz.de/de/media-thek/68745.html> [15.4.2020]

GIZ – Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, 2020, Förderung der dualen Ausbildung in Ägypten, <https://www.giz.de/de/weltweit/60462.html> [15.4.2020]

Global Business Guide, 2016, Education Vocational Education in Indonesia; Crucial to Compete in the ASEAN, http://www.gbgingonesia.com/en/education/article/2016/vocational_education_in_indonesia_crucial_to_compete_in_the_asean_11489.php [6.3.2020]

GOVET – German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training, 2020, Indonesien, <https://www.bibb.de/govet/de/10061.php> [6.3.2020]

GOV.PH, 2014, What is K to 12 Program?, <https://www.officialgazette.gov.ph/k-12> [6.3.2020]

GOV.PH, 2016, The K to 12 Basic Education Official Gazette of the Republic of the Philippines (As of March 2016), <https://www.tesda.gov.ph/Uploads/File/TRCode/Promulgated%20Training%20Regulations%20as%20of%20March%202016.pdf> [6.3.2020]

Gropello di, Emanuela / Krise, Aurelien / Tandon, Prateek, 2011, The World Bank, Skills for the Labor Market in Indonesia. Trends in Demand, Gaps, and Supply, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2282/608120PUB0Skil10Box358333B01PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [20.7.2020]

HCP – Haut-Commissariat au Plan, 2018, Les indicateurs sociaux du Maroc, https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwioIbTbturoAhWP_KQKHdmQC6lQFjADegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.hcp.ma%2Ffile%2F200737%2F&usg=AOvVaw1vqRsk2_ttXwBald-HGWGz [15.4.2020]

Heinisch, Patrick, 2019, Lateinamerika – Potenzial nicht ausgeschöpft, in: Helaba - Landesbank Hessen-Thüringen (Hrsg.), Volkswirtschaft/Research, S. 1-14, <https://www.helaba.de/blueprint/servlet/blob/docs/504442/2b9fa75efe2677d0c7417e4c2bee471e/laenderfokus-latam-20190909-data.pdf> [10.2.2020]

Hồ, Tiên Thị Hạnh, 2014, Vocational Education and Training. In: Higher Education in Vietnam. Palgrave Studies in Global Higher Education. Palgrave Macmillan, London

ILO – International Labour Organization, 2019, Employment by Economic Activity, <https://ilostat.ilo.org/data/> [25.3.2020]

ILO – International Labour Organization, 2019, Employment by Occupation, <https://ilostat.ilo.org/data/> [25.3.2020]

ILO – International Labour Organization & Council of Europe, 2009, Employment Policy Review, Bosnia and Herzegovina, http://www.oit.org/wcm5/groups/public/---europe/---ro-ge-neva/---sro-budapest/documents/publication/wcms_169176.pdf [20.7.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2017, Marktstudie Ägypten – für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Aegypten_2017.pdf [26.2.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2018, Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Indien_2018.pdf [6.3.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2017, Marktstudie Tunesien – für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Tunesien_2017.pdf [26.2.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2016, BIBB unterstützt Entwicklung der dualen Berufsbildung in Lateinamerika, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/alle_news.htm?content-url=/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/26434.htm [31.1.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2015, Marktstudie Kolumbien - für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, S. 25-26, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Kolumbien_2015.pdf [31.1.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2012, Marktstudie Mexiko - für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Mexiko_2012.pdf [31.1.2020]

iMOVE beim BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2010, Marktstudie Brasilien - für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung, S. 18, https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Brasilien_2010.pdf [31.1.2020]

IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (Hrsg.), 2019, Berufliche Anerkennung von Fachkräften mit ausländischem Berufsabschluss in dualen Berufen: Situationsanalyse aus Sicht des Förderprogramms IQ 2015-2018, https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/FSBQ_Situationsanalyse_Duale_Berufe.pdf [25.3.2020]

Kadir, Suzaina / Nirwansyah / Ayasha Bachrul, Bianca, 2016, Technical and Vocational Education and Training in Indonesia: Challenges and Opportunities for the Future, https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/case-studies/lkysppms_case_study_technical_and_vocational_education_and_training_in_indonesia.pdf?sfvrsn=e5c5960b_2 [6.3.2020]

Knoema, 2020, Bosnia and Herzegovina - Net enrolment rate in primary education, <https://knoema.com/atlas/Bosnia-and-Herzegovina/topics/Education/Primary-Education/Net-enrolment-rate-in-primary-education> [10.2.2020]

Körbel, Markus/Stoewe, Kristina, 2016, Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen, Handlungsempfehlung des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung, https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Handlungsempfehlungen/Anerkennung_auslaendischer_Berufsqualifikationen.pdf [22.7.2020]

Koziel, Rama, 2019, Ägypten/Themenfeld: Wirtschaft & Entwicklung, <https://www.liportal.de/aegypten/wirtschaft-entwicklung/> [26.2.2020]

Loveluck, Louisa, 2012, Education in Egypt: Key Challenges, London

Malin, Lydia, 2020, KOFA KOMPAKT, Fachkräftereport für Juli - Corona Spezial, <https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-fachkraeftereport-fuer-juli-2020-corona-spezial> [24.8.2020]

Malin, Lydia / Jansen, Anika / Seyda, Susanne / Flake, Regina, 2019, Fachkräftesicherung in Deutschland – diese Potenziale gibt es noch, KOFA-Studie Nr. 2/2019 [24.8.2020]

Mayer, Matthias, 2019, Factsheet Migration: Fachkräftezuwanderung aus Drittstaaten nach Deutschland 2018, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/IB_Factsheet_Fachkraeftezuwanderung_2018.pdf [10.2.2020]

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Département de la Formation Professionnelle, 2019, La Formation Professionnelle en Chiffres 2018-2019, S.14

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2015, Le système de la Formation Professionnelle au Maroc

Ministerium für Bildung und Sport, 2014, Strategie für die Entwicklung der voruniversitären Bildung 2014-2020 (Draft), Tirana, http://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/07/Strategji_APU_dokumenti_perfundimtar_24_03_2015-1.pdf [10.2.2020]

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie, 2016, Strategischer Bildungsplan in Kosovo 2017-2021, Pristina, http://www.kryeministri-ks.net/repository/docs/PLANI_STRATEGJIK_I_ARSIMIT_NE_KOSOVE.pdf [10.2.2020]

Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, 2020, Directorate General of Training, Optional Trade under the Apprentices Act 1961, https://dgt.gov.in/Apprenticeship_Training/optional-trades-syllabus [6.3.2020]

Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, 2020, Directorate General of Training, List of CTS Courses, https://dgt.gov.in/cts_details, [06.03.2020] Sea-vet.net TVET Platform for SEA, 2017, Indonesia, <https://sea-vet.net/indonesia> [6.3.2020]

- Ministry of Statistics and Programme, 2015, Status of Education and Vocational Training in India Implementation, S. 47, http://mospi.nic.in/sites/default/files/publication_reports/nss_report_no_566_21sep15_0.pdf [20.7.2020]
- Monitor-online Magazin, 2017, Arsimi profesional, drama e tregut të punës, <https://www.monitor.al/arsimi-profesional-drama-e-tregut-te-punes/> [27.7.2020]
- National Skills Network, Brunda, Murthy, 2017, B.Voc Degree Courses: What do they offer and who can apply?, <https://www.nationalskillsnetwork.in/b-voc-degree/> [6.3.2020]
- NIVET – National Institute for Vocational Education and Training, 2017, Viet Nam Vocational Education and Training Report 2015, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Viet_Nam_Vocational_Education_and_Training_Report_2015.pdf [6.3.2020]
- NIVET – National Institute for Vocational Training, 2012, Vocational Training Report Viet Nam 2012, 35-36, <https://www.tvet-vietnam.org/kontext/controllers/document.php/494.a/5/a73a21.pdf> [20.7.2020]
- Nour, Ayman / Sallam, Youssef / Talaat, Samih, 2018, The Egyptian Education Sector: Challenges and Opportunities, <https://www.lexology.com/library/detail.aspx?g=c46fb983-9c9a-4d6f-88f2-8d280032025b> [7.5.2020]
- Nuffic, 2017, Education System Bosnia and Herzegovina, 1° Version, <https://www.nuffic.nl/documents/291/education-system-bosnia-and-herzegovina.pdf> [10.2.2020]
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, Mexiko, OECD-Wirtschaftsausblick, Ausgabe 2019/2, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5e24bdb1-de/index.html?itemId=/content/component/5e24bdb1-de> [31.1.2020]
- Oketch, 2007, To vocationalise or not to vocationalise? Perspectives on current trends and issues in technical and vocational education and training (TVET) in Africa, International Journal of Educational Development, Volume 27, Heft 2, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059306000770> [4.5.2020]
- ONEQ – Observatoire National de l’Emploi et des Qualifications, 2018, La formation professionnelle en chiffres 2016, S.19 http://www.emploi.gov.tn/fileadmin/user_upload/Formation_Professionnelle/PDF/FP2016_vf.pdf [26.2.2020]
- Plünnecke, Axel, 2020, IW-Kurzbericht 18/2020, Fachkräfteeinwanderungsgesetz: Beitrag zur Zukunftssicherung, https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2020/IW-Kurzbericht_2020_Fachkraefteeinwanderungsgesetz.pdf [25.3.2020]

Roldán Vera, Eugenia, 2014, Das Bildungssystem Mexikos – unter besonderer Berücksichtigung der mexikanischen Bildungshistoriographie, in: Richter, Claudia / Oelsner, Verónica (Hrsg.), Bildungsentwicklungen in Lateinamerika, in: Adick, Christel (Hrsg.), Historisch-Vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 15, Münster, S. 210, [https://www.academia.edu/9799299/Das Bildungssystem Mexikos unter besonderer Berücksichtigung der mexikanischen Bildungshistoriographie](https://www.academia.edu/9799299/Das_Bildungssystem_Mexikos_unter_besonderer_Beruecksichtigung_der_mexikanischen_Bildungshistoriographie) [31.1.2020]

Rosiny, Stephan / Richter, Thomas, 2016, Der Arabische Frühling: Missverständnisse und Perspektiven, Hamburg

Sabra, Martina, 2020, Marokko/Themenfeld: Wirtschaft & Entwicklung <https://www.liportal.de/marokko/wirtschaft-entwicklung/> [26.2.2020]

Sabra, Martina, 2019, Marokko/Themenfeld: Gesellschaft, <https://www.liportal.de/marokko/gesellschaft/> [26.2.2020]

Schliephake, Konrad, 2005, Von der Kornkammer zum Industrieraum, Informationen zur politischen Bildung (Heft 272)

SNIES – Sistema Nacional de Información de la Educación, 2018, Graduados en la Educación Superior, <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas> [31.1.2020]

SNIES – Sistema Nacional de Información de la Educación, 2018, Graduados en la Educación Superior, <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas> [31.1.2020]

Staatsportal der Republik Kosovo, 2020, Bildung, <https://www.rks-gov.net/EN/f271/sherbi-met-per-qytetare/edukimi> [14.2.2020]

Statista, 2020, Bosnia and Herzegovina: Youth unemployment rate from 1998 to 2018, <https://www.statista.com/statistics/811689/youth-unemployment-rate-in-bosnia-and-herzegovina/> [10.2.2020]

Technical Education and Skills Development Authority, 2020, TVET Statistics 2017-2018, <https://www.tesda.gov.ph/About/TESDA/24608> [6.3.2020]

TESDA – Technical Education and Skills Development Authority, 2020, Training Regulations, https://www.tesda.gov.ph/Download/Training_Regulations?Searchcat=Training%20Regulations [6.3.2020]

- The World Bank, 2008, Mena Development Report, The Road Not Traveled, Education Reform in the Middle East and Africa, http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Flagship_Full_ENG.pdf [26.2.2020]
- The World Bank, 2019, The World Bank in Tunisia <https://www.worldbank.org/en/country/tunisia/overview> [26.2.2020]
- Ullrich, Dr. Kathrin, 2016, Südamerika nach dem Rohstoffboom – Die Sorge um die Produktivität kehrt zurück, in: KfW Research – Fokus Volkswirtschaft, Nr. 150, S. 1, (<https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-Nr.-150-Dezember-2016-Südamerika.pdf>) [31.1.2020]
- UNDP – United Nations Development Programme, 2020, Human Development Reports, Mean years of schooling, (years), <http://hdr.undp.org/en/indicators/103006> [6.2.2020]
- UNDP – United Nations Development Programme, 2020, 2019 Human Development Index Ranking, <http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking> [25.3.2020]
- UNDP – United Nations Development Programme, 2019, Human Development Report 2019, <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> [6.3.2020]
- UNDP – United Nations Development Programme, 2019, Human Development Report 2019, “Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century”, <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> [6.2.2020]
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.), 2019, TVET Country Profile Philippines, https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_phl_en.pdf [6.3.2020]
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.), 2018, TVET Country Profile Viet Nam, https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_vnm_en.pdf [6.3.2020]
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.), 2018, Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: building bridges, not walls, S. 104, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866> [31.1.2020]
- UIS – Unesco Institute for Statistics, 2020, Data for the Sustainable Development Goals, Education and Literacy, <http://uis.unesco.org/en> [25.3.2020]

WENR – World Education News + Reviews 2019, Education in Indonesia, <https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2> [6.3.2020]

WENR – World Education News + Reviews 2018, Education in the Philippines, <https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2> [6.3.2020]

Werner, Dirk / Flüter-Hoffmann, Christiane / Zedler, Reinhard, 2003, Berufsbildung: Bedarfsorientierung und Modernisierung, in: Klös, Hans-Peter, Weiß, Reinhold (Hrsg.), Bildungsbenchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus?, 2003, S. 287-382

World Bank, 2020a, Education Statistics, <http://datatopics.worldbank.org/education/> [25.3.2020]

World Bank 2020b, Data World Bank Country and Lending Groups, <https://data-helpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups> [6.3.2020]

World Bank, 2020c, Inflation, consumer prices (annual %), <https://data.worldbank.org/indicator/FP.CPI.TOTL.ZG> [6.3.2020]

World Bank, 2020d, Competency Standards as a Tool for Human Capital Development: Assessment of their Development and Introduction into TVET and Certification in Indonesia, <http://documents1.worldbank.org/curated/en/938401585718401794/pdf/Competency-Standards-as-a-Tool-for-Human-Capital-Development-Assessment-of-their-Development-and-Introduction-into-TVET-and-Certification-in-Indonesia.pdf> [20.7.2020]

World Bank, 2019, Western Balkans Labor Market Trends: 2019, <http://documents.worldbank.org/curated/en/351461552915471917/pdf/135370-Western-Balkans-Labor-Market-Trends-2019.pdf> [6.2.2020]

World Bank Group in Kosovo, 2015, Country Snapshot, <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/Kosovo-Snapshot.pdf> [10.02.2020]

Wu Q. / Bai B. / Zhu X., 2019, Technical and Vocational Education and Training in the Philippines: Development and Status Quo, in: Bai B., Paryono (eds) Vocational Education and Training in ASEAN Member States. Perspectives on Rethinking and Reforming Education, Singapore

Abstract

Germany as a business location relies on international qualified professionals in the long term. Since March 2020, the Skilled Immigration Act has also made it possible for professionally qualified people from third countries to immigrate to Germany for the purpose of work. A requirement for this is that the foreign vocational qualification has been recognized in Germany.

The report analyses vocational education and training in 13 focus countries from which potentially qualified professionals could immigrate. They are classified in four country clusters: "Latin America", "North Africa", "India and Southeast Asia" and "the Western Balkans". The focus countries cover a wide range of differently structured vocational training systems. They were selected because they can be assumed to have a significant potential for immigration of skilled workers.

In addition, the report highlights the special features of the recognition of variously regulated vocational qualifications from other countries, for example for school-based and practical training or for short and long training periods. The potential for recruiting qualified professionals from the relevant focus countries is derived from the analysis of foreign vocational training systems and vocational qualifications, considering the requirements of professional recognition in Germany. The focus here is on the recognition of vocational qualifications that fall within the scope of dual vocational training in Germany. The result are concrete insights into which types of vocational qualifications have a high potential for recognition and thus for immigration to Germany.

The country analysis makes it clear that although most of the examined countries show efforts to establish dual training elements, in many cases these are not yet widespread. For this reason, for the recruitment of qualified professionals it is also worth looking at other training formats that are organized differently and that are structurally similar to dual training. These include, for example, school-based training courses with a high proportion of practical elements and step-by-step training courses. However, there is also potential for the recognition of (dual) training occupations in Germany for some university-based qualifications from abroad.

The analysis of the 13 focus countries considered provides an initial orientation for the recruitment of qualified professionals from abroad, especially from third countries, and the recognition potential of various vocational qualifications.

Furthermore, the present report shows options for action for an even more efficient implementation of the recognition procedure from abroad: the increased use of digital formats, the expansion of immigration opportunities within the framework of the recognition procedure, the examination of financial support for applicants from abroad as well as a review of the existing resources of the responsible authorities.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1: Lateinamerika - Gesellschaftliche Kennzahlen	17
Tabelle 3-2: Lateinamerika - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	18
Tabelle 3-3: Lateinamerika - Bildungsindikatoren im Vergleich.....	19
Tabelle 3-4: Nordafrika - Gesellschaftliche Kennzahlen.....	32
Tabelle 3-5: Nordafrika - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich.....	33
Tabelle 3-6: Nordafrika - Bildungsindikatoren im Vergleich	35
Tabelle 3-7: Indien und Südostasien - Gesellschaftliche Kennzahlen	46
Tabelle 3-8: Indien und Südostasien - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	48
Tabelle 3-9: Indien und Südostasien - Bildungsindikatoren im Vergleich.....	49
Tabelle 3-10: Westbalkan - Gesellschaftliche Kennzahlen.....	65
Tabelle 3-11: Westbalkan - Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	67
Tabelle 3-12: Westbalkan - Bildungsindikatoren im Vergleich	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Ablauf und mögliche Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens	12
Abbildung 3-1: Das Berufsbildungssystem Mexikos.....	23
Abbildung 3-2: Das Berufsbildungssystem Brasiliens.....	26
Abbildung 3-3: Das Berufsbildungssystem Kolumbiens	29
Abbildung 3-4: Das Berufsbildungssystem Marokkos	38
Abbildung 3-5: Das Berufsbildungssystem Tunesiens.....	41
Abbildung 3-6: Das Berufsbildungssystem Ägyptens	44
Abbildung 3-7: Das Berufsbildungssystem Indiens	52
Abbildung 3-8: Das Berufsbildungssystem Indonesiens.....	55
Abbildung 3-9: Das Berufsbildungssystem der Philippinen.....	59
Abbildung 3-10: Das Berufsbildungssystem Vietnams	63
Abbildung 3-11: Das Berufsbildungssystem Albanien	70
Abbildung 3-12: Das Berufsbildungssystem in Bosnien und Herzegowina	73
Abbildung 3-13: Das Berufsbildungssystem Kosovos	76

Anhang

Anhang Tabelle 1: Verteilung von Arbeitskräften und Wirtschaftsleistung: Regionalcluster Lateinamerika

Wirtschaftszweige und Berufe	Mexiko	Brasilien	Kolumbien	Deutschland
Wertschöpfung nach Sektoren (% des BIP, real)	(2019)	(2019)	(2019)	(2019)
- Agrarwirtschaft	3,5%	4,4%	6,7%	0,8%
- Industrie inkl. Bau	30,1%	17,9%	26,3%	26,8%
- Fertigung	17,0%	9,0%	11,0%	19,0%
- Dienstleistungen	60,5%	63,3%	57,5%	62,4%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssectoren (größter Sektor hervorgehoben)	(2019)	(2019)	(2019)	(2019)
- Agrarwirtschaft	12,6%	9,2%	16,6%	1,2%
- Industrie	26,1%	19,8%	20,0%	27,0%
- Dienstleistungen	61,2%	71,0%	63,4%	71,7%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Berufen (ILO-Schätzungen; ISCO-08-Klassifikation) (TOP-3-Berufe hervorgehoben)	(2019)	(2019)	Für Kolumbien sind keine Daten verfügbar	(2019)
- Führungskräfte	3,0%	4,5%		5,0%
- akademische Berufe/Wissenschaftler	9,4%	11,3%		18,1%
- Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	7,1%	7,7%		23,0%
- Bürokräfte und verwandte Berufe	6,8%	8,2%		12,3%
- Dienstleistungsberufe und Verkäufer	22,4%	23,0%		13,9%
- Handwerks- und verwandte Berufe	12,3%	13,2%		12,0%
- Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montageberufe				
- Hilfsarbeitskräfte sowie Fachkräfte in der Land-/Forstwirtschaft und Fischerei	9,9%	8,3%		6,0%
	7,8%	6,0%		1,3%

Quellen: World Bank (Wertschöpfung nach Sektoren); International Labour Organization/ILOSTAT (Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssectoren und Berufen)

Anhang Tabelle 2: Verteilung von Arbeitskräften und Wirtschaftsleistung: Regionalcluster Nordafrika

Wirtschaftszweige und Berufe	Marokko	Tunesien	Ägypten	Deutschland
Wertschöpfung nach Sektoren (% des BIP, real)	(2017 und 2018)	(2017)	(2018)	(2019)
- Agrarwirtschaft	25,3%	9,5%	11,2%	0,8%
- Industrie inkl. Bau	16%	23,1%	35,1%	26,8%
- Fertigung	50,5%	14%	16%	19,0%
- Dienstleistungen		60,3%	51,4%	62,4%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssektoren (größter Sektor hervorgehoben)	(2018)	(2018)	(2018)	(2019)
- Agrarwirtschaft	38,1%	15%	24,9%	1,2%
- Industrie	21,6%	32,8%	26,6%	27,0%
- Dienstleistungen	40,3%	52,1%	48,6%	71,7%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Berufen (ILO-Schätzungen; ISCO-08-Klassifikation) (TOP-3-Berufe hervorgehoben)	(2019)	(2019)	(2019)	(2019)
- Führungskräfte	0,7%	6,8%	12,1%	5,0%
- akademische Berufe/Wissenschaftler	3%	8%	11%	18,1%
- Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	5,3%	7,9%	7,2%	23,0%
- Bürokräfte und verwandte Berufe	10,3%	5,6%	2,7%	12,3%
- Dienstleistungsberufe und Verkäufer	8,1%	14,7%	10,6%	13,9%
- Handwerks- und verwandte Berufe	20,1%	11,3%	18,3%	12,0%
- Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montageberufe				
- Hilfsarbeitskräfte sowie Fachkräfte in der Land-/Forstwirtschaft und Fischerei	5,3%	13,3%	11,6%	6,0%
	47,1%	32,6%	26,4%	1,3%

Quellen: World Bank (Wertschöpfung nach Sektoren); International Labour Organization/ILOSTAT (Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssektoren und Berufen)

Anhang Tabelle 3: Verteilung von Arbeitskräften und Wirtschaftsleistung: Regionalcluster Indien und Südostasien

Wirtschaftszweige und Berufe	Indien	Indonesien	Philippinen	Vietnam	Deutschland
Wertschöpfung nach Sektoren (% des BIP, real)	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)	(2019)
- Agrarwirtschaft	14,5%	12,8%	9,3%	14,6%	0,8%
- Industrie inkl. Bau	27,0%	39,7%	30,7%	34,4%	26,8%
- Fertigung	15,0%	20,0%	19,0%	16,0%	19,0%
- Dienstleistungen	49,0%	43,4%	60,0%	41,2%	62,4%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssektoren (größter Sektor hervorgehoben)	(2018)	(2018)	(2018)	(2018)	(2019)
- Agrarwirtschaft	43,9%	30,5%	25,2%	39,8%	1,2%
- Industrie	24,7%	22,0%	18,3%	25,8%	27,0%
- Dienstleistungen	31,5%	47,5%	56,5%	34,4%	71,7%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Berufen (ILO-Schätzungen; ISCO-08-Klassifikation) (TOP-3-Berufe hervorgehoben)	(2018)	(2017)	(2018)	(2017)	(2019)
- Führungskräfte	8,3%	2,0%	16,7%	1,1%	5,0%
- akademische Berufe/Wissenschaftler	5,0%	6,0%	5,4%	7,2%	18,1%
- Techniker und gleichrangige nicht-technische Berufe	3,9%	2,9%	3,8%	3,3%	23,0%
- Bürokräfte und verwandte Berufe	2,2%	4,9%	5,8%	1,8%	12,3%
- Dienstleistungsberufe und Verkäufer	9,2%	23,7%	15,6%	16,7%	13,9%
- Handwerks- und verwandte Berufe	12,7%	11,8%	7,7%	13,1%	12,0%
- Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montageberufe	6,0%	6,4%	6,1%	9,6%	6,0%
- Hilfsarbeitskräfte sowie Fachkräfte in der Land-/Forstwirtschaft und Fischerei	52,7%	41,8%	38,9%	46,9%	1,3%

Quellen: World Bank (Wertschöpfung nach Sektoren); International Labour Organization/ILOSTAT (Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssektoren und Berufen).

Anhang Tabelle 4: Verteilung von Arbeitskräften und Wirtschaftsleistung: Regionalcluster Westbalkan

Wirtschaft und Beschäftigung im Vergleich	Albanien	Bosnien und Herzegowina	Kosovo	Deutschland
Wertschöpfung nach Sektoren (% real)	(2018)	(2018)	(2018)	(2019)
- Agrarwirtschaft	18,4%	6%	8,3%	0,8%
- Industrie inkl. Bau	21,3%	23,6%	17,7%	26,8%
- Fertigung	6%	13%	11%	19,0%
- Dienstleistungen	47,9%	55,6%	53,4%	62,4%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Wirtschaftssektoren (größter Sektor hervorgehoben)	(2018)	(2018)	(2018)	(2019)
- Agrarwirtschaft	38,0%	16,5%	3,5%	1,2%
- Industrie	19,3%	29,8%	26,2%	27,0%
- Dienstleistungen	42,7%	53,7%	70,3%	71,7%
Verteilung der Arbeitskräfte nach Berufen (ILO-Schätzungen; ISCO-08-Klassifikation) (TOP-3-Berufe hervorgehoben)	(2017)	(2019)	(2018)	(2019)
- Führungskräfte	1,2%	2,2%	7,2%	5,0%
- akademische Berufe/Wissenschaftler	11,3%	10,3%	18,0%	18,1%
- Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	4,9%	9,2%	4,4%	23,0%
- Bürokräfte und verwandte Berufe	1,3%	6,7%	5,9%	12,3%
- Dienstleistungsberufe und Verkäufer	17,3%	18,2%	25,2%	13,9%
- Handwerks- und verwandte Berufe	10,2%	17,2%	12,8%	12,0%
- Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montageberufe	8,6%	10,2%	5,1%	6,0%
- Hilfsarbeitskräfte sowie Fachkräfte in der Land-/Forstwirtschaft und Fischerei	44,8%	25,4%	21,4%	1,3%