

Kristina Wiemann

Mexiko



Herausgegeben von Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Ute Clement,
Thomas Deißinger, Uwe Lauterbach, Matthias Pilz, Georg Spöttl

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Kristina Wiemann

Mexiko

In Zusammenarbeit mit José Antonio Botello Ramírez

Band 49

24. Jahrgang



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Zitiervorschlag:

Wiemann, Kristina: Mexiko. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 49. Hrsg. von Grollmann, Philipp; Frommberger, Dietmar; Clement, Ute; Dreißinger, Thomas; Lauterbach, Uwe; Pilz, Matthias; Spöttl, Georg. Bonn 2018

1. Auflage 2018

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2244-0 (Print)

ISBN 978-3-96208-088-4 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0759-4

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

Editorial

Mexiko stellt mit seiner Einbettung in den nordamerikanischen Wirtschaftsraum und seiner eigenen zentralamerikanischen Kultur eine Brücke zwischen den angelsächsisch geprägten Ländern Nordamerikas und den lateinamerikanischen Ländern im Süden dar. Überdies ist Mexiko auch ein wichtiger Handelspartner von deutschen und europäischen Unternehmen, die seit Langem in Mexiko investieren und produzieren. Strategisch möchte Mexiko die Exportorientierung seiner Wirtschaft ausbauen. Dem steht jedoch ein wiederkehrend attestierter Fachkräfteengpass gegenüber.

Dies führt dazu, dass der beruflichen Bildung in Mexiko eine besondere politische Aufmerksamkeit zukommt. Die Förderung der beruflichen Bildung ist in verschiedenen Dokumenten auf hoher politischer Ebene verankert. Hier ordnet sich auch das im Jahr 2013 begonnene Pilotprojekt zur Einführung eines Mexikanischen Dualen Ausbildungsmodells [Modelo Mexicano de Formación Dual, MMFD] ein. Es wird interessant sein, die Entwicklung dieses Modells weiter zu beobachten.

Zur Berufsbildung in Mexiko liegt in dieser ausführlichen und systematischen Form bisher kein dieser Länderstudie ähnliches Produkt vor. Die Länderstudie stellt damit eine Grundlage dar, um die berufliche Bildung in Mexiko kennenzulernen und aktuelle Reformvorhaben einzuordnen.

Bonn, Osnabrück, Bremen, Frankfurt am Main, Kassel, Köln und Konstanz
Für die Herausgeber und Herausgeberin
Philipp Grollmann und Dietmar Frommberger

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Tabellen- und Abbildungsverzeichnis | 8 |
| Grunddaten [2016] | 10 |
| Abkürzungsverzeichnis | 12 |
| Einleitung | 22 |
| 1. Landesspezifischer Kontext | 25 |
| 1.1 Soziale und kulturelle Rahmenbedingungen | 25 |
| 1.2 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen | 29 |
| 1.3 Ökonomische Rahmenbedingungen | 32 |
| 2. Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge..... | 41 |
| 2.1 Lernen im informellen Sektor | 41 |
| 2.2 Schulische Ausbildung und der schwierige Einstieg in den Arbeitsmarkt | 42 |
| 2.3 Akademische Eliteausbildung | 43 |
| 3. Das Bildungssystem im Überblick..... | 44 |
| Grafik: Das Bildungssystem im Überblick | 44 |
| Grunddaten | 45 |
| 3.1 Historische und aktuelle Entwicklung | 47 |
| 3.2 Steuerung und Finanzierung | 49 |
| 3.3 Struktur | 54 |
| 3.3.1 Recht auf Bildung und Schulpflicht | 54 |
| 3.3.2 Schulbesuch | 55 |
| 3.3.3 Der Mexikanische Qualifikationsrahmen..... | 57 |
| 3.4 Kurze Charakterisierung der verschiedenen Bildungsbereiche und Schultypen | 59 |
| 3.4.1 Frühkindliche Bildung [Educación Inicial] | 59 |
| 3.4.2 Grundbildung [Educación Básica] | 59 |
| 3.4.3 Sekundarbereich II [Educación Media Superior] | 65 |
| 3.4.4 Berufsorientierung [Orientación Vocacional] | 67 |
| 3.4.5 Sonderschulen/Sonderschulwesen [Educación Especial] | 68 |
| 3.4.6 Tertiärbereich [Educación Superior] | 69 |
| 3.4.7 Erwachsenenbildung [Educación para Adultos] | 71 |
| 3.4.8 Fernstudien und Distanzlernen [Modalidades no escolarizadas y Programas a Distancia] | 72 |

| | |
|--|-----------|
| 4. Berufliche Aus- und Weiterbildung | 74 |
| 4.1 Entwicklung und Stellenwert der beruflichen Bildung | 74 |
| 4.2 Struktur der Berufsbildung und Angebote | 76 |
| 4.3 Überblick über Angebotsformen und ihnen zugeordnete Ausbildungsgänge | 78 |
| 4.3.1 Beruflich orientiertes Abitur [Bachillerato Tecnológico und Profesional Técnico Bachiller] | 78 |
| 4.3.2 Mexikanisches Modell dualer Berufsausbildung [Modelo Mexicano de Formación Dual] | 80 |
| 4.3.3 Technologie/Technologin [Tecnólogo] | 85 |
| 4.3.4 Akademisch qualifizierte/-r Techniker/-in [Técnico Superior Universitario] | 85 |
| 4.3.5 Betriebliche Einarbeitung [Capacitación] | 86 |
| 4.3.6 Berufliche Fort- und Weiterbildung sowie Vorbereitungskurse [Capacitación para y en el trabajo] | 88 |
| 4.4 Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen | 89 |
| 5. Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren beruflicher Bildung | 92 |
| 5.1 Rechtliche Standardisierung der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb | 92 |
| 5.2 Steuerungs-/Governancestrukturen der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb | 94 |
| 5.2.1 Steuerungs-/Governancestrukturen des nationalen Bildungssystems | 94 |
| 5.2.2 Steuerungs-/Governancestrukturen betrieblicher Berufsbildungsaktivitäten | 97 |
| 5.2.3 Weitere Akteure | 98 |
| 5.3 Finanzierung der Berufsbildung und Qualifizierung | 99 |
| 5.4 Ausbildung des Berufsbildungspersonals | 101 |
| 5.4.1 Lehrkräfte an beruflichen Schulen | 101 |
| 5.4.2 Ausbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals | 107 |
| 5.5 Berufsbildungsforschung | 108 |
| 5.6 Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung | 110 |
| 5.6.1 Bildungsberichterstattung und Bildungsindikatoren | 110 |
| 5.6.2 Sicherung der Qualität der Angebote von Bildungsinstitutionen | 111 |
| 5.6.3 Bildungsstandards und Zertifizierung | 112 |
| 5.7 Länderübergreifende Mobilität/Internationalisierung/Internationale Berufsbildungszusammenarbeit | 114 |
| 5.7.1 Gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und internationale Mobilität | 114 |

| | |
|--|------------|
| 5.7.2 Multilaterale Einrichtungen | 115 |
| 5.7.3 Deutsch-Mexikanische Berufsbildungszusammenarbeit | 115 |
| 5.7.4 Ausbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen | 118 |
| 5.7.5 Deutsche Bildungsanbieter | 120 |
| 5.7.6 Weitere internationale Kooperationen | 121 |
| 5.8 Zentrale Reformansätze in der beruflichen Bildung | 122 |
| 5.8.1 Entwicklung eines nationalen Kompetenzsystems durch PMETyC, PROFORHCOM und El Nuevo CONOCER (1994–ca. 2013) | 123 |
| 5.8.2 RIEMS (seit 2008) | 125 |
| 5.8.3 PROFORHCOM (2014–2021) | 125 |
| 6. Literaturverzeichnis | 127 |
| 7. Weiterführende Informationen | 142 |
| 7.1 Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnungen, curriculare Materialien | 142 |
| 7.2 Anschriften | 143 |
| 7.3 Internetadressen | 144 |
| Organigramm Bildungswesen | 146 |
| Register | 148 |
| Autorin | 149 |
| Abstract | 150 |

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Aufteilung der Unternehmen nach Betriebsgröße [2014] | 34 |
| Tabelle 2: Aufteilung der Beschäftigten nach Betriebsgröße [2014] | 35 |
| Tabelle 3: Bundesstaaten mit den meisten Betrieben [2014] | 35 |
| Tabelle 4: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne nach Regionen [2016] | 36 |
| Tabelle 5: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne nach ausgewählten Positionen [2015] | 36 |
| Tabelle 6: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne nach ausgewählten Tätigkeiten in der Produktion [2015] | 37 |
| Tabelle 7: Altersstruktur der Erwerbstätigen [2016] | 38 |
| Tabelle 8: Beschäftigung nach wirtschaftlicher Tätigkeit [2016] | 38 |
| Tabelle 9: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen | 45 |
| Tabelle 10: Schulbesuchsquote nach Bildungsbereichen | 45 |
| Tabelle 11: Schulbesuchsquote nach Bildungsbereichen | 45 |
| Tabelle 12: Erwerbsbevölkerung nach Bildungsstand [2016] | 46 |
| Tabelle 13: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen differenziert | 46 |
| Tabelle 14: Anzahl Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen, ohne Fernstudien und Distanzlernen | 47 |
| Tabelle 15: Abbruchquoten nach Bildungsbereichen, ohne Fernstudien und Distanzlernen | 47 |
| Tabelle 16: Öffentliche Bildungsausgaben pro Adressat/-in [2015, geschätzte Werte für 2016] | 52 |
| Tabelle 17: Öffentliche Bildungsausgaben pro Bildungsbereich [2015, geschätzte Werte für 2016] | 52 |
| Tabelle 18: Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler/-in nach Bildungsbereich [Schuljahr 2015–2016] | 53 |
| Tabelle 19: Anzahl vergebener Stipendien [Schuljahr 2015/2016] (vorläufige Werte) | 54 |
| Tabelle 20: Übersicht über monatliche Leistungen nach Stipendienart [2017] ... | 54 |
| Tabelle 21: Anteil der Schüler/-innen, Studentinnen und Studenten, die in einem Bildungsgang des Nationalen Bildungssystems eingeschrieben sind | 56 |
| Tabelle 22: Schulbesuchsquote nach Altersgruppen [2015] | 56 |
| Tabelle 23: Mexikanischer Qualifikationsrahmen | 58 |
| Tabelle 24: Zertifikate nicht schulischer berufsbildender Angebote | 59 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 25: Teilnahmequote an Angeboten der Vorschule [Schuljahr 2015/2016] | 62 |
| Tabelle 26: Stundenübersicht für die allgemeinen Sekundarschulen | 63 |
| Tabelle 27: Stundenübersicht für beruflich orientierte Sekundarschulen im Vollzeitbereich | 64 |
| Tabelle 28: Schüler/-innen, Lehrkräfte und Einrichtungen des Tertiärbereichs, ohne Fernstudien und Distanzlernen [2016] | 70 |
| Tabelle 29: Öffentliche Anbieter des Tertiärbereichs [2016] | 70 |
| Tabelle 30: Kumulierte Anzahl der Semesterwochenstunden in einem dreijährigen Ausbildungsgang des Bachillerato Tecnológico und Profesional Técnico Bachiller | 78 |
| Tabelle 31: Curriculum CONALEP | 79 |
| Tabelle 32: Teilnehmende Akteure des COEFD [2017] | 82 |
| Tabelle 33: Ausbildungsgänge des MMFD mit Anzahl der Absolventen und Absolventinnen [2016] | 83 |
| Tabelle 34: Subsysteme und Schulen des öffentlichen Berufsbildungssystems | 96 |
| Tabelle 35: Anteil der Unternehmen im Fertigungsbereich, die ein formales Trainingsangebot für ihre Beschäftigten bereitstellen, nach Unternehmensgröße | 98 |
| Tabelle 36: Hauptsächliche Finanzierungsträger in der Höheren Mittleren Bildung | 100 |
| Tabelle 37: Kursangebot innerhalb der zweijährigen Einarbeitungszeit von Lehrkräften | 102 |
| Tabelle 38: Kursangebot für Lehrkräfte von CONALEP | 105 |
| Tabelle 39: Übersicht über relevante Bildungs- und Arbeitsmarktreformen seit 1980 | 122 |

Abbildungen

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Bevölkerungsentwicklung | 26 |
| Abbildung 2: BIP-Entstehung [2015] | 33 |
| Abbildung 3: Aufbau des Bildungsministeriums | 50 |
| Abbildung 4: Rahmenlehrplan Grundbildung | 60 |
| Abbildung 5: Niveaustufen des SNC | 90 |

Grunddaten [2016]

Vereinigte Mexikanische Staaten/Estados Unidos Mexicanos/MX

| | | | |
|--|--------------------|-------|------------------|
| Fläche [km ²] | 1.943.950 | | |
| Bevölkerungsdichte [Einw./km ²] | 65,6 | | |
| Einwohner/-innen [Mio.] | 127,5 ¹ | | |
| davon Ausländer/-innen [in %] | 0,9 ² | | |
| Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %] | | | |
| 0-14 Jahre | 27,3 | | |
| 15-24 Jahre | 17,7 | | |
| 25-54 Jahre | 40,7 | | |
| 55-64 Jahre | 7,4 | | |
| 65 Jahre und älter | 6,9 ³ | | |
| Erwerbstätige [Bevölkerung 15 Jahre und älter] [in %] | | | |
| | total | m | w |
| insgesamt [in % der Altersgruppe] | 57,4 | 74,7 | 41,7 |
| 15-24 Jahre | 40,8 | 53,1 | 28,5 |
| 25-54 Jahre | 71,2 | 91,1 | 53,6 |
| 55-64 Jahre | 55,0 | 75,8 | 37,1 |
| 65 Jahre und älter | 27,1 | 41,5 | 15,0 |
| Erwerbslose [Bevölkerung 15 Jahre und älter] [in %] | | | |
| | total | m | w |
| insgesamt [in % der Altersgruppe] | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| 15-24 Jahre | 7,7 | 7,2 | 8,8 |
| 25-54 Jahre | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| 55-64 Jahre | 2,1 | 2,5 | 2,5 |
| 65 Jahre und älter | 1,0 | 1,3 | 0,3 ⁴ |
| Alphabetisierungsquote [2015] [Bevölkerung 15 Jahre und älter] [in %]⁵ | | | |
| | total | m | w |
| insgesamt [in % der Altersgruppe] | | | |
| 15-24 Jahre | 98,94 | 98,87 | 99,01 |
| 15 Jahre und älter | 94,47 | 95,55 | 93,49 |
| 65 Jahre und älter | 77,03 | 81,58 | 73,14 |

1 Quelle: The World Bank (o. J.a).

2 Die Zahl bezieht sich auf die im Ausland geborenen Personen. Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017) mit Werten des World Bank Indicators.

3 Schätzung bzw. Prognose, Quelle: Germany Trade and Invest GmbH (GTAI) (2017b).

4 Quelle: International Labour Organization (ILO) (o. J.).

5 Quelle: UNESCO Institute for Statistics (UIS) (o. J.). Wegen der geringen Unterschiede zwischen der männlichen und der weiblichen Bevölkerung werden hier zwei Nachkommastellen aufgeführt.

Wirtschaftsschwerpunkte [2016] [in %]⁶

| Sektor | Erwerbstätige [in %] | Bruttowertschöpfung [in % des BIP] |
|---|----------------------|------------------------------------|
| Primär/Land- und Forstwirtschaft, Fischerei | 13,5 | 3,8 |
| Sekundär/Produzierendes Gewerbe | 25,2 | 32,7 |
| Tertiär/Dienstleistungen | 61,3 | 63,4 |

Wirtschaftsleistung [2016]⁷

| | |
|---|---------|
| Bruttoinlandsprodukt/Gross Domestic Product [in Mrd. €] | 993,9 |
| Pro-Kopf-Einkommen/Gross Domestic Product per capita [in €] | 7.792,6 |

6 Quelle: The World Bank (o. J.a); hier kommt es auch im Original teilweise zu Rundungsdifferenzen.

7 Quelle: The World Bank (o. J.a); Wechselkurs per 31.12.2016: 1 Euro = 1,0525 US-Dollar.

Abkürzungsverzeichnis

| Abkürzung | Originalbezeichnung Übersetzung ins Deutsche |
|------------------|--|
| AA | Auswärtiges Amt |
| AEVO | Ausbildereignungsverordnung |
| AHK | Auslandshandelskammer |
| AMEXCID | Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo Mexikanische Agentur für Internationale Entwicklungszusammenarbeit |
| ANUIES | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Nationale Vereinigung der Universitäten und Institutionen der Akademischen Bildung |
| ARMO | Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria Nationaler Dienst für Effizientes Training von Arbeitskraft in der Industrie |
| ASPA | Asociación de Pilotos Aviadores de México Gewerkschaft der Piloten |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| CAM | Centro de Atención Múltiple Institution des Sonderschulsystems |
| CAMEXA | Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer |
| CAN | Consejo Nacional Agropecuario Nationaler Rat für Landwirtschaft |
| CANACINTRA | Cámara Nacional de la Industria de Transformación Nationale Kammer der Fertigungsindustrie |
| CAPEP | Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar Zentrum für Psychopädagogische Betreuung in der Primarbildung |
| CBTA | Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Zentrum für Landwirtschaftlich-Technisches Abitur |

| | |
|-----------|--|
| CBTF | Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal Zentrum für Forstwirtschaftlich-Technisches Abitur |
| CBTIS | Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios Zentrum für Industrietechnisches und Dienstleistungsorientiertes Abitur |
| CCE | Consejo Coordinador Empresarial Dachorganisation der Arbeitgeberverbände |
| CECATI | Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial Ausbildungszentrum für Industrielle Arbeit |
| CECyT | Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos Zentrum für Wissenschaftliche und Technische Bildung |
| CECyTE | Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales Zentrum für Wissenschaftliche und Technische Bildung der Bundesstaaten |
| CEDUAL | Centro de Especialización Dual Ausbildungszentrum der Firma Schuler in Puebla |
| CENAPRO | Centro Nacional de Productividad Nationales Zentrum für Produktivität |
| CENEVAL | Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior Nationales Zentrum zur Evaluation von Hochschulbildung |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik |
| CEPPEMS | Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior Bundesstaatliche Kommissionen zur Planung und Programmgestaltung der Höheren Mittleren Bildung |
| CERTIDEMS | Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior Zertifizierung der Lehrkompetenzen für die Höhere Mittlere Bildung |
| CET | Centro de Estudios Técnicos Zentrum für Technische Bildung |
| CET | Colegio de Estudios Tecnológicos Kolleg für Technologische Studien |
| CETAC | Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales Zentrum für Technische Binnengewässerstudien |
| CETI | Centro de Enseñanza Técnica Industrial Zentrum für Industrietechnische Bildung |

| | |
|-------------|--|
| CETIS | Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios Zentrum für Industrietechnologische Studien und Dienstleistungen |
| CETMAR | Centro Tecnológico del Mar Zentrum für Meeresstudien |
| CG | Coordinación General Koordinierungsstelle |
| CGUTyP | Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas Koordinierungsstelle für die Technologischen und Politechnischen Universitäten |
| CIA | Central Intelligence Agency |
| CIMO | Programa de Calidad Integral y Modernización Programm für Ganzheitliche Qualität und Modernisierung |
| CINTERFOR | Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional Interamerikanisches Zentrum für Wissensentwicklung in der Beruflichen Bildung |
| CNCTI | Conferencia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Nationale Konferenz für Wissenschaft, Technologie und Innovation |
| CNP | Comité Nacional de Productividad Nationaler Ausschuss für Produktivität |
| COEFD | Comité de la Opción Educativa de la Formación Dual de Tipo Medio Superior Komitee der Dualen Ausbildung als Bildungsangebot der Höheren Mittleren Bildung |
| CONACYT | Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Nationaler Rat für Wissenschaft und Technologie |
| CONAEDU-EMS | Consejo Nacional de Autoridades Educativas, Capítulo Educación Media Superior Nationaler Rat der Bildungsbehörden für die Höhere Mittlere Bildung |
| CONAFE | Consejo Nacional de Formento Educativo Nationaler Rat für Bildungsförderung |
| CONALEP | Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica Nationales Kolleg für Technische Berufsausbildung |

| | |
|------------------------|---|
| CONAPASE | Consejo Nacional de Participación Social en la Educación Nationaler Rat für Soziale Bildungsbeteiligung |
| CONCAMIN | Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos Industriekammern der Vereinigten Mexikanischen Staaten |
| CONCANACO- SERVYTUR | Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo Nationale Kammern des Handels, des Dienstleistungssektors und des Tourismus |
| CONEVAL | Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social Nationaler Rat zur Evaluierung der sozialen Entwicklungspolitik |
| CONEVyT | Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo Nationaler Rat für Bildung für Leben und Arbeit |
| CONOCER | Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales Nationale Zertifizierungsstelle für Berufliche Kompetenzen |
| COPAES | Consejo para la Acreditación de la Educación Superior Rat für die Akkreditierung der Hochschulbildung |
| COPARMEX | Confederación Patronal de la República Mexicana Mexikanischer Arbeitgeberverband |
| COPEEMS | Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior Gemeinnütziger Rat zur Evaluation der Höheren Mittleren Bildung |
| COSDAC | Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico Sektorales Koordinationsorgan für Akademische Entwicklung |
| CSES | Centro Sindical de Estudios Superiores Gewerkschaftszentrum für Hochschulbildung |
| CTM | Confederación de Trabajadores Mexicanos Bund der Mexikanischen Arbeitnehmer |
| DG | Dirección General Generaldirektion |
| DGAIR | Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación Generaldirektion für Akkreditierung, Anrechnung und Gültigkeitserneuerung |
| DGB | Dirección General del Bachillerato Generaldirektion für das Allgemeine Abitur |

| | |
|---------|---|
| DGCAPLI | Dirección General de Capacitación , Adiestramiento y Productividad Laboral Generaldirektion für Betriebliche Bildung und Arbeitsproduktivität |
| DGCFT | Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo Generaldirektion der Ausbildungszentren für Arbeit |
| DGECyTM | Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar Generaldirektion für Bildung in Meereswissenschaften und -technologie |
| DGETA | Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria Generaldirektion für Landwirtschaftlich-Technische Bildung |
| DGETI | Dirección General de Educación Tecnológica Industrial Generaldirektion für Industrietechnische Bildung |
| DIHK | Deutscher Industrie- und Handelskammertag |
| DOF | Diario Oficial de la Federación Mexikanisches Bundesgesetzblatt |
| ECODEMS | Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior Evaluierung von Kompetenzen von Lehrkräften der Höheren Mittleren Bildung |
| ENLACE | Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares Nationales Examen der erreichten Bildungsleistung in schulischen Einrichtungen |
| ETH | Eidgenössische Technische Hochschule |
| EXCALE | Examen de la Calidad y el Logro Educativo Überprüfung von Bildungsqualität und -erfolg |
| FAM | Programa de Formación de Agentes Multiplicadores Programm zur Ausbildung von Multiplikatoren |
| FLACSO | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Lateinamerikanische Fakultät für Sozialwissenschaften |
| FONE | Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo Fonds für bildungspolitische Ausgaben |
| GIZ | Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit |
| GOVET | German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskoooperation |

| | |
|--------|--|
| GTAI | Germany Trade and Invest GmbH Gesellschaft für Außenwirtschaft und Standortmarketing |
| ICAT | Instituto de Capacitación para el Trabajo Institut für Berufliche Bildung für die Arbeit |
| ICIA | Instituto de Capacitación de la Industria Azucarera Ausbildungszentrum der Zuckerindustrie |
| IDB | Inter-American Development Bank Interamerikanische Entwicklungsbank |
| IEEA | Instituto Estatal de Educación para Adultos Bundesstaatliches Institut für Erwachsenenbildung |
| ILO | International Labour Organization |
| IMSS | Instituto Mexicano del Seguro Social Mexikanisches Institut für Soziale Sicherheit |
| INEA | Instituto Nacional para la Educación de los Adultos Nationales Institut für Erwachsenenbildung |
| INEE | Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Nationales Institut für Bildungsevaluation |
| INEGI | Instituto Nacional de Estadística y Geografía Nationales Institut für Statistik und Geografie |
| IPN | Instituto Politécnico Nacional Nationales Polytechnisches Institut |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| ISSSTE | Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado Institut für Soziale Sicherheit und Sozialleistungen für Staatsbedienstete |
| JA | Escuelas de jornada ampliada Schulen mit erweitertem Unterricht |
| JICA | Japan International Cooperation Agency Japanische Behörde für Internationale Zusammenarbeit |
| KOPLAN | Kooperationsplattform Lateinamerika Nord |
| LCED | Ley de Coordinación de la Educación Superior Gesetz zur Koordinierung der Höheren Bildung |
| LFT | Ley Federal del Trabajo Arbeitsgesetz |
| LGE | Ley General de Educación Bildungsgesetz |

| | |
|--------|---|
| LGSPD | Ley General del Servicio Profesional Docente Gesetz der Dienstleistungen im Schuldienst |
| LINEE | Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Gesetz des Nationalen Instituts für Bildungsevaluation |
| MCC | Marco Curricular Común Gemeinsamer Curricularer Rahmen |
| MEVyT | Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo Bildungsmodell für Leben und Arbeit |
| MMC | Marco Mexicano de Cualificaciones Mexikanischer Qualifikationsrahmen |
| MMFD | Modelo Mexicano de Formación Dual Mexikanisches Modell der Dualen Berufsausbildung |
| MT | Escuelas de medio tiempo Halbtagschulen |
| NAFTA | North American Free Trade Agreement Nordamerikanisches Freihandelsabkommen |
| NC | El Nuevo CONOCER Der neue CONOCER |
| NGO | Non-governmental organization Nichtregierungsorganisation |
| OEI | Organización de los Estados Iberoamericanos Organisation der Iberoamerikanischen Staaten |
| OJT | On-the-Job-Training |
| PAN | Partido Acción Nacional Partei der Nationalen Aktion |
| PANAL | Partido Nueva Alianza Partei der Neuen Allianz |
| PCMO | Programa de Capacitación de Mano de Obra Berufsbildungsprojekt des STPS |
| PEF | Presupuesto de Egresos de la Federación Nationaler Haushaltsplan |
| PEMEX | Petróleos Mexicanos Mexikanischer Konzern des Energiesektors |
| PLANEA | Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes Nationaler Plan zur Lernevaluierung |

| | |
|------------|--|
| PMACE | Programa Multifase de Apoyo a la Capacitación y el Empleo Multiphasenprojekt zur Unterstützung der Beruflichen Bildung und Beschäftigung |
| PMETyC | Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación Projekt zur Modernisierung der Berufsbildung |
| PMML | Proyecto de Modernización del Mercado Laboral Projekt zur Modernisierung des Arbeitsmarktes |
| PMMT | Proyecto de Modernización de los Mercados de Trabajo Projekt zur Modernisierung des Arbeitsmarktes |
| POA | Programa Operativo Anual Budgetplan der Bildungsinstitutionen |
| PPP | Purchasing Power Parities |
| PRD | Partido de la Revolución Democrática Partei der Demokratischen Revolution |
| PRI | Partido Revolucionario Institucional Partei der Institutionalisierten Revolution |
| PROBECAT | Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Stipendienprogramm zur Umschulung von Arbeiterinnen und Arbeitern |
| PROCADIST | Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores Programm für Berufliche Bildung als Distanzlernen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer |
| PROFORDEMS | Programa de Formación Docente Programm zur Lehrerbildung |
| PROFORHCOM | Programa de Formación de Recursos Humanos basadas en Competencias Kompetenzbasiertes Programm zur Bildung von Humanressourcen |
| PVEM | Partido Verde Ecologista de México Grün-Ökologische Partei Mexikos |
| REDNACECYT | Red Nacional de Consejos y Organismos Estatales de Ciencia y Tecnología Nationales Netz der bundestaatlichen Räte und Organe für Wissenschaft und Technologie |
| RENIECYT | Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas Nationales Register der Forschungseinrichtungen |

| | |
|---------|---|
| RIEMS | Reforma Integral de la Educación Media Superior Umfassende Reform der Höheren Mittleren Bildung |
| RISEP | Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública Interne Vorschriften des SEP |
| ROCO | Reconocimiento Oficial de la Competencia Ocupacional Anerkennung von beruflichen Kompetenzen |
| RVOE | Reconocimiento de Estudios de Validez Oficial Offizielle Anerkennung von Prüfungsleistungen |
| SEP | Secretaría de Educación Pública Bildungsministerium |
| SEGOB | Secretaría de Gobernación Innenministerium |
| SEMS | Subsecretaría de Educación Media Superior Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung |
| SFP | Secretaría de la Función Pública Ministerium des Öffentlichen Dienstes |
| SHCP | Secretaría de Hacienda y Crédito Público Ministerium für Finanzen und Öffentliche Ausgaben |
| SIMAPRO | Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad Ganzheitliches System der Messung von Produktivität |
| SITIAVW | Sindicato Independiente de Trabajadores de la empresa Automotriz Volkswagen Gewerkschaft der Beschäftigten von Volkswagen in Puebla |
| SNB | Sistema Nacional de Bachillerato Nationales Abitursystem |
| SNC | Sistema Nacional de Competencias Nationales Kompetenzsystem |
| SNTE | Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Nationale Lehrgewerkschaft |
| SPEC | Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación Staatssekretariat für Planung, Evaluierung und Koordinierung |
| SRE | Secretaría de Relaciones Exteriores Außenministerium |
| STPS | Secretaría del Trabajo y Previsión Social Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherung |
| STRM | Sindicato de Telefonistas de la República Mexicana Gewerkschaft der Telefonisten |

| | |
|--------|---|
| STUNAM | Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México Gewerkschaft der Beschäftigten der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko |
| TC | Escuelas de tiempo completo Vollzeitschulen |
| TecNM | Tecnológico Nacional de México Zuständige Stelle für die Nationalen Technologischen Institute |
| TPP | Transpazifische Partnerschaft |
| UIS | UNESCO Institute for Statistics Statistisches Institut der UNESCO |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México Nationale Autonome Universität von Mexiko |
| USAER | Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular Stellen zur Unterstützung der regulären Bildung |

Einleitung

Mexiko hat viele Gesichter. So gehört das Land zwar geografisch zu Nordamerika und wird vorrangig in seinen nördlichen Regionen deutlich durch den US-amerikanischen Nachbarn geprägt. Jedoch ist Mexiko politisch-kulturell ein Teil Lateinamerikas und insbesondere kulturell und sprachlich eng mit den Ländern Zentral- und Südamerikas verbunden. Auch das Image des Landes ist gespalten: Wir in Deutschland verbinden Mexiko einerseits häufig mit Drogenkriminalität und Waffengewalt, denken andererseits aber auch an uralte Kulturstätten und Pyramiden sowie malerische Landschaften. Diese vielfältigen Facetten lassen sich mit der Größe des Landes und seiner ethnischen Vielfalt erklären. Regionale Unterschiede und Besonderheiten finden sich fast in sämtlichen Lebensbereichen wieder.

Mexiko ist ein junges Land. 65,8 Prozent der 127,5 Mio. Einwohner/-innen sind im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren. 17,7 Prozent sind zwischen 15 und 24 Jahren alt und befinden sich somit häufig in der Übergangsphase von der Schule in den Arbeitsmarkt (vgl. GTAI 2017b). Diese demografische Ausgangssituation birgt allerdings nur dann einen Wettbewerbsvorteil gegenüber den stetig alternden Bevölkerungen der Industrieländer und Möglichkeiten für ökonomische und soziale Entwicklung, wenn das Potenzial entsprechend genutzt werden kann. Bildung stellt dafür einen Schlüsselfaktor dar und hat in Mexiko in den letzten Jahrzehnten erheblich an Bedeutung gewonnen. Die Verbesserung bildungspolitischer Rahmenbedingungen war und ist Ziel vieler Reformen auf nationalstaatlicher Ebene (vgl. Cruz Ruiz/Hahm 2013, S. 266f.). Beispiele sind die Ausweitung der Schulpflicht, aber auch Standardisierungstendenzen, um regionale Unterschiede zu verringern. Die Relevanz beruflicher Bildung hat ebenso zugenommen. So ist z. B. die Förderung der beruflichen Bildung im nationalen Bildungsplan 2013–2018 verankert.

Trotz dieser günstigen demografischen Bedingungen und Reformbemühungen wird immer wieder die mangelnde Passung der Jugendlichen zu der Nachfrage der Unternehmen beklagt. So ist von einem Fachkräftemangel die Rede, welcher die Bedarfsdeckung mexikanischer und multinationaler Unternehmen erschwert. Miguel Ángel Carreón⁸, Direktor des Mexikanischen Jugendinstituts [Instituto Mexicano de Juventud], verwies in seiner Rede beim runden Tisch zum Thema Jugendarbeitslosigkeit der Americas Society and Council of the Americas im Jahr 2012 auf Defizite in Bezug auf technische Kompetenz in Mexiko. So führe insbesondere der Einsatz neuer Technologien zu wachsender Nachfrage komplexer Kompetenzen, die im lateinamerikanischen Raum durch Bildungs- und Trainingssysteme kaum zur Verfügung gestellt würden (vgl. Horna/Santana 2012).

8 Seit dem Jahr 2013 ist José Manuel Romero Coello Direktor des Instituts.

Akademische Bildung ist in Mexiko ein wertvolles Gut und wird häufig mit der Idee eines sozialen und wirtschaftlichen Aufstiegs verbunden. Berufliche Bildung stellte lange Zeit einen Randaspekt dar, besser gesagt eine Möglichkeit für diejenigen, die sich eine lange Schul- und Universitätslaufbahn nicht leisten können. Die Vorteile beruflicher Bildung gegenüber einem Direkteinstieg in den Arbeitsmarkt sind immer noch häufig gering. Viele junge Menschen entscheiden sich stattdessen nach wie vor für eine Anstellung als ungelernete Kraft oder eine Beschäftigung im umfangreichen informellen Sektor.

Lange Zeit waren allgemein- und berufsbildende Angebote im Sekundarbereich II strikt getrennt. Dies hat sich etwa zum Jahrtausendwechsel maßgeblich verändert: Ein Großteil der berufsbildenden Angebote ermöglicht ebenfalls akademische Laufbahnen, während allgemeinbildende Angebote auch berufsbildende Aspekte in ihre Lehrpläne integriert haben.

Das niedrige Ansehen beruflicher Bildung lässt sich allerdings so schnell nicht revidieren – weder bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien noch bei den Unternehmen. Immer noch sind Schule und Arbeitsmarkt wenig aufeinander abgestimmt. In der Vergangenheit galt die Qualität der beruflichen Schulbildung als gering und auch heute noch existieren deutliche Qualitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Angeboten. Mangelnde Transparenz hinsichtlich der Lernergebnisse sowie eine Vielzahl öffentlicher und privater Anbieter führen zu einer mäßigen Vergleichbarkeit der verschiedenen Abschlüsse. Das vollzeitschulische Berufsbildungssystem war lange Zeit durch seine strikte Angebotsorientierung geprägt. Abstimmungsprozesse mit Vertretern und Vertreterinnen der Arbeitgeberseite zur besseren Berücksichtigung des tatsächlichen Bedarfs fanden kaum statt (vgl. Minowa 2000, S. 331).

Die mexikanische Regierung hat diese Defizite erkannt und verändert die Berufsbildungsstrukturen des Landes derzeit maßgeblich. Im Jahr 2013 startete ein erstes Pilotprojekt zur Einführung des Mexikanischen Dualen Ausbildungsmodells [Modelo Mexicano de Formación Dual, MMFD]. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung wurden zwar bereits erste Erfolge erzielt, das MMFD befand sich allerdings noch mitten im Institutionalisierungsprozess. Inwiefern sich die ersten Ansätze etablieren werden und lange Zeit vorherrschende Defizite aufzufangen vermögen, wird die Zukunft zeigen.

Deutsche Akteure spielen bei der Entwicklung des dualen Ausbildungsmodells eine wichtige Rolle. Generell pflegen beide Länder eine enge Beziehung zueinander, die sich in einer gegenseitigen Partnerschaft in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Aspekten widerspiegelt. Doch werden im täglichen Miteinander immer wieder auch Unterschiede deutlich, die sich auf die Berufsbildungszusammenarbeit auswirken.

Die vorliegende Länderstudie schaut durch die „deutsche Brille“ auf Mexiko und gibt einen kompakten Überblick über die dortige berufliche Bildung und ihre Rahmenbedingungen.

„Berufsbildung“ ist in Mexiko kein eindeutig belegter Begriff. Stattdessen umfasst dieser verschiedene Varianten, welche von mehrstündigen Vorbereitungskursen für

den Berufseinstieg über eine dreijährige vollzeitschulische Ausbildung bis hin zu betrieblichen Fortbildungsaktivitäten reichen. Im folgenden Text werden entsprechende Aktivitäten daher stets vor dem Hintergrund des jeweiligen Betrachtungsschwerpunktes erläutert. Die spanischen Begrifflichkeiten können dabei variieren. Übersetzungen wurden zur besseren Lesbarkeit häufig sinngemäß durchgeführt und um den originalsprachlichen Begriff ergänzt, wann immer dies sinnvoll erschien.

Da die mexikanische Berufsbildung derzeit einem stetigen Veränderungsprozess unterliegt, stellen die hier beschriebenen Sachverhalte in vielerlei Hinsicht eine Momentaufnahme dar. Aktuell werden sie durch verschiedene regionale und lokale Auslegungsvarianten tangiert. Querverweise zwischen aktuellen bzw. abgeschlossenen Reformen und aktuellen Umsetzungen sollen den/die Leser/-in beim Nachvollziehen der komplexen Entwicklungen unterstützen. Hinsichtlich der Datenlage ist eine gewisse kritische Achtsamkeit geboten, da statistische Erhebungen in ihren Ergebnissen z. T. deutlich voneinander abweichen.

1. Landesspezifischer Kontext

1.1 Soziale und kulturelle Rahmenbedingungen

Mexikos Geschichte reicht zurück bis etwa 1200 v. Chr. Diese Frühgeschichte war geprägt durch indigene Völker, welche die verschiedenen Regionen des Landes besiedelten. Zu den größten und bekanntesten zählen die Maya, Azteken und Zapoteken. Nach der Ankunft von Christoph Kolumbus im Jahr 1492 begann bald die spanische Kolonialherrschaft. Im Jahr 1519 erreichten die spanischen Konquistadoren unter dem Kommando von Hernán Cortés die mexikanische Ostküste, wo sie von dem aztekischen Herrscher Moctezuma II zunächst freundlich empfangen wurden. Zwei Jahre später eroberte Cortés das Aztekenreich und kurz darauf weitere Gebiete. Fast 300 Jahre herrschten die Spanier fortan über die indigene Bevölkerung.

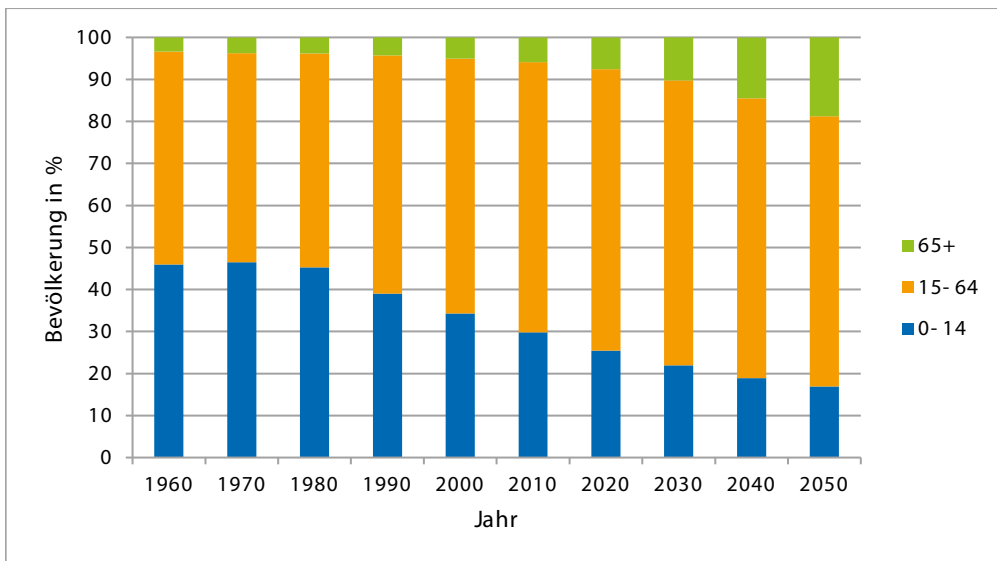
Am 16. September 1810 (der heutige Unabhängigkeitstag) initiierte der Pfarrer Miguel Hidalgo mit dem sog. „Grito de Dolores“ den Kampf um die Unabhängigkeit, welcher elf Jahre später zur offiziellen Ausrufung der Republik führte. Die neu gewonnene Souveränität leistete zunächst nur sehr geringe Beiträge zum Ausgleich der im Land herrschenden Unterschiede. Einige Jahre später kam es aufgrund der Annexion weiterer Landesteile Mexikos durch die USA zum Mexikanisch-Amerikanischen Krieg. Dieser endete damit, dass große Teile des mexikanischen Territoriums den USA zugesprochen wurden.

Die Präsidentschaft von Porfirio Díaz (1877–1910) trieb maßgeblich die Industrialisierung des Landes voran. Die Bevölkerung litt allerdings unter seinem diktatorischen Führungsstil und der herrschenden Ausbeutung, sodass es im Jahr 1910 zur etwa zehn Jahre andauernden Revolution kam. In den 1930er-Jahren stabilisierte sich die politische Situation schließlich (vgl. Bernecker u. a. 2007).

Wenn auch die Revolution einzelne Erfolge gegen die Ausbeutung mit sich brachte, ist Mexiko immer noch von großer Ungleichheit geprägt. Dies wird auf geografischer Ebene anhand der Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesstaaten (31 Bundesstaaten und Mexiko-Stadt) deutlich. So zeichnet sich der Norden des Landes durch den großen Einfluss der USA aus und ist stark industriell geprägt. Im Süden ist der Tourismus ein wichtiger Wirtschaftsfaktor. Den Großteil der mexikanischen Bevölkerung zieht es in die Städte. Wichtigste Ballungszentren sind Mexiko-Stadt, Guadalajara, Monterrey und Puebla. Laut Angaben der International Labour Organization (ILO) lebten im Jahr 2016 78,5 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in urbanen Zonen. Gerade in ländlich geprägten Regionen bleiben aber auch kleine Dorfgemeinschaften erhalten. Mehr als ein Fünftel der Gesamtbevölkerung bewohnte im Jahr 2015 Dörfer mit 2.500 oder weniger Einwohnern und Einwohnerinnen (vgl. Nationales Institut für Statistik und Geografie [Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI] 2015b, S. 5).

27,3 Prozent der Bevölkerung waren im Jahr 2016 jünger als 14 Jahre. 65,8 Prozent der 127,5 Mio. Einwohner/-innen befinden sich im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren. 17,7 Prozent der Bevölkerung sind zwischen 15 und 24 Jahren alt (vgl. GTAI 2017b). Dennoch ist davon auszugehen, dass auch auf Mexikos Gesellschaft ein zunehmender Alterungsprozess zukommen wird (Abbildung 1). So schätzt die ILO, dass der Anteil der 0- bis 14-Jährigen im Jahr 2050 auf 16,9 Prozent gesunken sein wird. Die Schulabgänger/-innen und Berufseinsteiger/-innen im Alter von 15 bis 24 Jahren würden dann nur noch 12,2 Prozent ausmachen (vgl. ILO o. J.). Diese Entwicklungen können zum einen auf die sinkende Geburtenziffer zurückgeführt werden: So kamen im Jahr 2015 durchschnittlich 2,2 Kinder pro Frau auf die Welt. Dieser Wert betrug im Jahr 2010 noch 2,4, im Jahr 2005 2,5 und im Jahr 2000 2,7 Kinder pro Frau (vgl. The World Bank o. J.a). Zum anderen ist die steigende Lebenserwartung ein weiterer Aspekt, der den zunehmenden Alterungsprozess der mexikanischen Gesellschaft begünstigt. Diese bezifferte sich im Jahr 2015 auf 74,6 Jahre für Männer und 79,4 Jahre für Frauen. Im Jahr 2010 lag sie noch bei 73,7 Jahren (Männer) und 78,5 Jahren (Frauen), im Jahr 2005 bei 72,9 Jahren (Männer) und 77,8 Jahren (Frauen) (vgl. The World Bank o. J.a).

Abbildung 1: Bevölkerungsentwicklung



Quelle: Eigene Darstellung nach The World Bank (o. J.d, Werte bis 2010) und (o. J.b, Werte ab 2010).

Auch die ethnische Diversität ist ein bedeutendes Kennzeichen Mexikos. So leben etwa zwölf Mio. Indigene in Mexiko, die 62 verschiedenen ethnischen Gruppen angehören, sowie ca. vier bis fünf Mio. europäischstämmige Mexikaner/-innen (vgl. Auswärtiges Amt (AA) 2016c). Die offizielle Landessprache ist Spanisch, jedoch sind 68 indi-

gene Sprachen anerkannt, welche vorwiegend in den südlicheren Regionen – grundsätzlich aber im gesamten Land – verbreitet sind. Im Jahr 2015 sprachen 6,6 Prozent der Bevölkerung im Alter von fünf Jahren und älter bzw. fast 7,2 Mio. Mexikaner/-innen mindestens eine indigene Sprache. Mehr als ein Zehntel dieses Bevölkerungsanteils spricht kein Spanisch (vgl. INEGI 2015b, S. 58). Dies hat großen Einfluss auf Bildungsbiografien und andere Indikatoren wie die Analphabetenquote. Diese lag im Jahr 2015 bei 5,5 Prozent (zum Vergleich: Im Jahr 2000 betrug diese noch 9,5 Prozent) (vgl. UIS o. J.). Laut einer Studie von Sandoval-Forero und Montoya Arce (2013, S. 5) liegt der Anteil der indigenen Bevölkerung an dieser Analphabetenquote bei 27,3 Prozent. 36,9 Prozent dieser Bevölkerungsgruppe befinden sich in der Altersgruppe von fünf bis neun Jahren, also im schulpflichtigen Alter. Die indigenen Sprachen sowie ihre Traditionen und Lebensweisen werden insbesondere in den ländlichen Gebieten gepflegt. So lebten im Jahr 2015 60,5 Prozent der nichtspanischsprachigen Bevölkerung in Dörfern oder Gemeinden mit weniger als 2.500 Einwohnern und Einwohnerinnen (vgl. INEGI 2015b, S. 61).

Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer eines Mexikaners oder einer Mexikanerin im Alter zwischen 15 und 64 Jahren lag im Jahr 2015 bei 9,6 Jahren. 2010 lag dieser Wert noch bei 9,1 Jahren und 2000 bei 7,8 Jahren. Betrachtet man einzelne Städte und Gebiete, weichen die tatsächlichen Werte allerdings stark von diesem Durchschnitt ab. So erreichte die Ortschaft Cochapael Grande im Bundesstaat Guerrero nur einen Durchschnitt von 3,2 Jahren. Benito Juárez, ein Hauptstadtbezirk, erzielte hingegen einen Wert von durchschnittlich 14,2 Jahren (vgl. INEGI 2015b, S. 36ff.).

Auch zwischen den Geschlechtern bestehen nach wie vor Unterschiede – wenn diese auch in den vergangenen Jahrzehnten deutlich geringer geworden sind. Die Dauer des durchschnittlichen Schulbesuchs hat sich z. B. stark angeglichen: Im Jahr 2015 betrug dieser 9,0 Jahre bei den Frauen und 9,3 Jahren bei den Männern. Im Jahr 1990 bestand hier noch eine Differenz von 0,6 Jahren (vgl. INEGI 2015b, S. 35). Hinsichtlich der Analphabetenquote hat sich der Wert ebenfalls ausgeglichen und teilweise sogar umgekehrt: Bei den 15- bis 24-Jährigen lag dieser im Jahr 2015 bei den Männern um 0,14 Prozentpunkte höher als bei den Frauen. Bei den über 65-Jährigen übersteigt die Analphabetenquote der Frauen die der Männer um 7,96 Prozentpunkte (vgl. UIS o. J.).

Religion nimmt für viele Mexikaner/-innen einen hohen Stellenwert ein. 82,7 Prozent sind katholisch (vgl. Central Intelligence Agency (CIA) o. J.). Ausdruck findet der katholische Glauben in der starken Verehrung der *Virgen de Guadalupe*, welche als die Mutter Gottes gilt. Die zahlreichen prunkvoll verzierten Kirchen des Landes werden von vielen Mexikanern und Mexikanerinnen regelmäßig besucht. Wenngleich sich hier Unterschiede in der jüngeren Generation abzeichnen, stellt das Praktizieren des Glaubens ein wichtiges gesellschaftliches Ritual dar.

Ein ebenfalls bedeutsamer Bestandteil der Gesellschaft ist die Familie. Häufig leben in Großfamilien mehrere Generationen zusammen. Die Kinder wohnen meist bis

zur Hochzeit bei den Eltern. Dieses Verhalten ist neben der engen Verbundenheit der Familienmitglieder auch auf die starke finanzielle Abhängigkeit zurückzuführen, die aus Studiengebühren und geringen Einkommensaussichten für Berufseinsteiger/-innen resultieren. Auch hier zeichnen sich allerdings Abweichungen in den jüngeren Generationen ab, die nach mehr Unabhängigkeit streben.

Finanzielle Belastungen stellen aber nicht nur für junge Mexikaner/-innen ein Problem dar. Laut Schätzungen der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) lebten im Jahr 2010 etwa 27,4 Prozent in Armut. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen dem geringsten Wert im Hauptstadtbezirk (5,4 %) und dem höchsten im Bundesstaat Chiapas (48,9 %) (vgl. OECD 2015a, S. 28). Diese Differenzen sind die größten innerhalb der OECD-Länder. Sie lassen sich auch auf die ländlichen und städtischen Gebiete übertragen: So lebten im Jahr 2014 rund zwei Drittel der von Armut betroffenen Mexikaner/-innen in ländlichen Gebieten. Kühlmann und Lamping (2005, S. 53) beschreiben den typischen armen mexikanischen Haushalt als kinderreich, auf indigenen Wurzeln basierend, mit mehreren arbeitslosen Erwachsenen und in einem südlichen Bundesstaat in einer ländlichen Zone liegend.

Auf der Makroebene wurde der gesellschaftliche Wohlstand von der OECD (2015b) im Rahmen ihres Better-Life-Indexes untersucht. Mexiko erzielte nur in wenigen Messgrößen von Lebensqualität ein zufriedenstellendes Ergebnis im Vergleich zu den anderen 34 OECD-Ländern. Das unterdurchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen spielt dabei eine wichtige Rolle. Mit 10.585 Euro⁹ (bereinigtes verfügbares Einkommen) weist Mexiko den drittschlechtesten Wert nach Südafrika und Brasilien auf. Der OECD-Durchschnitt beträgt 23.983 Euro¹⁰ pro Jahr (vgl. OECD 2015b). Außerdem ist das schlechte Ergebnis des Indikators ‚Gemeinsinn‘ hervorzuheben. Hier stellt Mexiko das Schlusslicht innerhalb der OECD-Länder dar. So gaben lediglich 75,3 Prozent der befragten Personen an, eine/-n Freund/-in oder Verwandte/-n zu haben, auf den/die sie sich im Notfall verlassen können. Vor dem Hintergrund der starken Familienbindungen ist die Aussagekraft dieses Wertes sicherlich kritisch zu betrachten. Er liefert aber vielleicht dennoch ein Indiz für großes Misstrauen innerhalb der Gesellschaft. Besser nachzuvollziehen ist der geringe Wert des Indikators ‚Sicherheit‘. Hier wurde zum einen die durchschnittliche Zahl der gemeldeten Mordfälle je 100.000 Personen im Jahr 2012 betrachtet. In Mexiko liegt diese mit einem Wert von 23,4 Mordfällen weit über dem OECD-Durchschnitt von 4,1. Zusätzlich kann von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen werden. Zum anderen wurde die Frage gestellt, ob sich die Menschen sicher fühlen, wenn sie nachts allein nach Hause gehen. Auch hier weist Mexiko im Vergleich einen sehr niedrigen Wert auf: Nur 39,9 Prozent stimmten zu (OECD-Durchschnitt: 68 %) (vgl. OECD 2015b).

9 Originale Angabe: 12.806 US-Dollar; Wechselkurs per 31.12.2014: 1 Euro = 1,2099 US-Dollar.

10 Originale Angabe: 29.016 US-Dollar; Wechselkurs per 31.12.2014: 1 Euro = 1,2099 US-Dollar.

1.2 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Mexiko ist ein Föderalstaat. Dieser besteht aus 31 Bundesstaaten und der Hauptstadt Mexiko-Stadt, welche durch die im Jahr 2016 beschlossene Verfassungsänderung dem Status eines Bundesstaates weitgehend angeglichen worden ist.¹¹ Die Bundesstaaten sind in ca. 2.400 Munizipien unterteilt, welche die unterste politische Einheit darstellen. Staatsoberhaupt und Regierungschef ist seit dem 1. Dezember 2012 Präsident Enrique Peña Nieto von der Partei der Institutionalisierten Revolution [Partido Revolucionario Institucional, PRI] (Stand 2017).¹² Die politische Steuerung basiert auf den erarbeiteten Fünfjahresplänen [Plan Nacional de Desarrollo], welche konkrete Ziele und Umsetzungsstrategien enthalten (siehe für die Periode 2013 bis 2018: Gobierno de la República 2013).

Das mexikanische Parlament besteht aus zwei Kammern: dem Senat und der Abgeordnetenversammlung. Der Senat repräsentiert als Oberhaus die 32 Bundesstaaten und verfügt über 128 Mitglieder. Diese werden für eine Amtszeit von sechs Jahren gewählt. Der Abgeordnetenversammlung (Unterhaus) gehören 500 Mitglieder an, die für drei Jahre gewählt werden. Sie fungiert als Vertretung der 300 Wahlkreise (vgl. AA 2016a).

National sind drei Parteien von besonderer Bedeutung: Die mitte-links orientierte Quasi-Staatspartei PRI stellte seit ihrer Gründung im Jahr 1929 bis ins Jahr 2000 und seit 2012 den Präsidenten. Zum Zeitpunkt der Recherche gehörte die Mehrzahl der Gouverneure der Bundesstaaten der PRI an. Dabei stehen sie teilweise in Allianz mit kleineren Parteien wie der Grün-Ökologischen Partei Mexikos [Partido Verde Ecologista de México, PVEM] und der liberal orientierten Partei der Neuen Allianz [Partido Nueva Alianza, PANAL]. Auch in der Abgeordnetenversammlung bildet die PRI die stärkste Fraktion. Wichtigste Oppositionsparteien sind die konservativ-katholische und wirtschaftsnahe Partei der Nationalen Aktion [Partido Acción Nacional, PAN] sowie die im Jahr 1989 gegründete links-sozialdemokratische Partei der Demokratischen Revolution [Partido de la Revolución Democrática, PRD]. Im Jahr 2000 verlor die PRI erstmals die Präsidentschaftswahl und Vicente Fox Quesada von der PAN wurde neues Staatsoberhaupt. In der darauffolgenden Legislaturperiode übernahm Felipe Calderón, ebenfalls PAN, das Amt. Die PAN ist insbesondere in den nördlichen Regionen, dem zentralen Bajío und den städtischen Zentren außerhalb von Mexiko-Stadt vertreten (vgl. AA 2016a).

Im Vergleich zu anderen lateinamerikanischen Föderalstaaten ist Mexiko hochgradig zentralisiert. Die Autonomie der Bundesstaaten und Gemeinden ist stark begrenzt, was hauptsächlich durch die Regierung der PRI initiiert wurde. In den 1990er-Jahren erfolgte eine Stärkung der Verantwortungsbereiche der einzelnen Bundesstaaten (siehe Abschnitt 3.2 zur Umsetzung im Bildungssystem). Diese Dezentralisierungstendenzen

11 Im Folgenden ist daher von 32 Bundesstaaten die Rede.

12 Die nächsten allgemeinen Wahlen des Staatspräsidenten, des Senats und zur Abgeordnetenversammlung finden am 1. Juli 2018 statt.

haben – entgegen den ursprünglich positiven Erwartungen – die Unterschiede (siehe Abschnitt 1.1) zwischen den einzelnen Bundesstaaten und Gemeinden noch verschärft. So kommt es regelmäßig zu Konflikten um die Besteuerungsrechte und Ausgabepflichten sowie um die Verteilung von staatlichen Ressourcen (vgl. Groll 2015).

Mexikos prekäre Lage der inneren Sicherheit bestimmt fortwährend Politik, Gesellschaft und Medien. Im Zeitraum von 2006 bis 2015 fielen über 80.000 Menschen dem Kampf zwischen staatlichen Sicherheitskräften und dem organisierten Verbrechen zum Opfer (vgl. Bechle 2015). Als Kernursache der Konflikte gilt der Drogenschmuggel. Die Drogenkriminalität ist in den an die USA angrenzenden Gebieten Nordmexikos sowie in den Gegenden entlang der Pazifikküste und dem Golf von Mexiko besonders hoch. Rivalisierende Kartelle kämpfen immer wieder um die Kontrolle der bedeutendsten Territorien. Auch wenn die Regierung in den letzten Jahren einige Erfolge gegen einzelne Schlüsselfiguren erzielen konnte, sind kaum nachhaltige Fortschritte im Kampf gegen die Kartelle gelungen. Häufig können sich staatliche Institutionen von den kriminellen Entwicklungen nicht freisprechen: Verwaltungs-, Justiz- und Sicherheitsbeamte und -beamtinnen gelten oft als korrupt. Nicht selten werden sie bestochen oder vermögen zumindest nicht, sich den kriminellen Handlungen entgegenzustellen. So kommt es immer wieder zu schweren Straftaten und Menschenrechtsverletzungen, die nicht entsprechend unterbunden oder geahndet werden können. Das Verschwinden von 43 Lehramtsstudenten und -studentinnen in Iguala (Bundesstaat Guerrero) im September 2014 führte zu weltweiter Kritik. Das Verbrechen konnte auch bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht aufgeklärt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Opfer ermordet wurden. Der Regierung angehörige Amtsträger sollen Vermutungen zufolge an diesen Ereignissen beteiligt gewesen sein (vgl. AA 2016a).

Die vorherrschende Korruption wirkt sich vermeintlich auch auf die mexikanische Gewerkschaftslandschaft aus, die aufgrund der Protestaktionen der Lehrgewerkschaft SNTE immer wieder in den Medien ist. Außerhalb ihrer häufig gewaltsamen Streikbewegungen (aktuell insbesondere wegen der Einführung des neuen Lehrerbildungsgesetzes, siehe Abschnitt 5.4.1) sind mexikanische Gewerkschaften deutlich weniger öffentlichkeitswirksam. Auch wenn sie mittlerweile auf eine über 150-jährige Geschichte zurückblicken können, sind ihre sozialen Errungenschaften eher dürftig. So präsentiert sich die mexikanische Gewerkschaftslandschaft heute als schwach, zersplittert und zerstritten (vgl. Manz 2015). Etwa 4,7 Mio. Arbeitnehmer/-innen sind in Mexiko gewerkschaftlich registriert – nicht einmal 10 Prozent der Erwerbstätigen. Mehr als die Hälfte gehört dem öffentlichen Sektor an. Das Ausmaß der Zersplitterung wird deutlich, wenn man die Anzahl der verschiedenen Gewerkschaften betrachtet: So existieren 39 verschiedene Gewerkschaftszentralen und nationale Verbände. Allein in der Privatwirtschaft liegt die Anzahl der Gewerkschaften Schätzungen zufolge bei etwa 2.500. Größtenteils handelt es sich dabei um Betriebs- und Berufsgewerkschaften (vgl. Aguilar García 2010; Manz 2015).

Der Grundstein eines korporatistischen Gewerkschaftsmodells wurde in Mexiko mit der Revolutionsverfassung von 1917 gelegt. In Artikel 123 wurden zuvor wichtige Grundlagen dieses Modells wie z. B. die maximale tägliche Arbeitszeit, der zu zahlende Mindestlohn, das Streikrecht sowie die Organisationsfreiheit verankert. Allerdings wurde ebenfalls ein starkes Interventionsrecht des Staates implementiert. Auch nach der jüngsten Arbeitsrechtsreform zum 1. Dezember 2012 wurden diese Grundelemente beibehalten: ein Vereinigungsrecht, das eines staatlichen Registrierungsverfahrens bedarf, eine Arbeitsgerichtsbarkeit, die außerhalb des Justizwesens agiert, oder ein Kollektivvertragsrecht, das viele ‚Hintertürchen‘ enthält (vgl. Manz 2015). Ein Beispiel ist die notwendige Registrierung durch das Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherung [Secretaría del Trabajo y Previsión Social, STPS], genannt *toma de nota*. Erst nach Einholung einer Genehmigung können Gewerkschaften in Aktion treten. Der Bewilligung geht allerdings häufig ein langwieriger, bürokratischer, intransparenter und von politischen Interessen geprägter Prüfungsprozess voraus. Der staatlichen Seite eröffnet sich somit die Möglichkeit, gewerkschaftliches Handeln zu kontrollieren und die Entstehung unabhängiger Gewerkschaften zu verhindern (vgl. Buen Lonzano 2009; Manz 2015). Ein weiteres Beispiel für die geringe Wirksamkeit gewerkschaftlicher Organisation sind die rechtlich legitimierte sog. Ausschlussklauseln [cláusulas de exclusión], die in den Kollektivverträgen festgehalten werden können. Diese ermöglichen es Arbeitgebern, nur Mitglieder der jeweiligen Gewerkschaft einzustellen, und bieten somit Schutz vor möglicherweise kritischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Vor der Arbeitsrechtsreform im Jahr 2012 war zusätzlich die Kündigung einer Arbeitnehmerin oder eines Arbeitnehmers aufgrund des Austrittes oder Ausschlusses aus der Gewerkschaft möglich (vgl. Manz 2015). López-Acevedo (2002, S. 18) zeigt, dass die Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft auch für den einzelnen Mitarbeiter oder die einzelne Mitarbeiterin keine Vorteile in Hinblick auf die Entlohnung mit sich bringt. Die Studie liefert bei den einbezogenen Arbeiterinnen und Arbeitern der Fertigungsindustrie sogar gegenteilige Ergebnisse: Ihr Verdienst war geringer als der von Arbeiterinnen oder Arbeitern, die nicht Mitglied in einer Gewerkschaft waren.

Faktisch besteht die Arbeit der Gewerkschaften heute nicht im Einsatz für höhere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen, sondern zeigt sich in einer weit verbreiteten Praxis von ‚Schutzverträgen‘. Diese basiert auf der Arbeit von zwar registrierten, aber nicht real unter den Beschäftigten verankerten Organisationen. Gegen Zahlung einer Gebühr werden aktive Gewerkschaften ferngehalten und Tarifverträge vereinbart, die sich am gesetzlichen Mindeststandard orientieren. Einige Gewerkschaften genießen jedoch durchaus gesellschaftliches Ansehen und setzen sich aktiv für ihre Mitglieder ein. Zu diesen zählen z. B. die Gewerkschaften der Telefonistinnen und Telefonisten [Sindicato de Telefonistas de la República Mexicana, STRM], der Pilotinnen und Piloten [Asociación de Pilotos Aviadores de México, ASPA], der Beschäftigten der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko [Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacio-

nal Autónoma de México, STUNAM] und die der Beschäftigten von Volkswagen in Puebla [Sindicato Independiente de Trabajadores de la Empresa Automotriz Volkswagen, SITIAVW] (vgl. Manz 2015).

Den Gewerkschaften steht eine Vielzahl von Arbeitgebervereinigungen gegenüber, wie z. B. der Mexikanische Arbeitgeberverband COPARMEX [Confederación Patronal de la República Mexicana]. Bei der Interessenvertretung ihrer Mitglieder orientieren sie sich meist an bestimmten Regionen oder Sektoren. Einige von ihnen sind in der Dachorganisation der Arbeitgeberverbände [Consejo Coordinador Empresarial, CCE] zusammengeschlossen. Seit Einführung des MMFD sind die Arbeitgebervereinigungen auch maßgeblich in Belangen der beruflichen Aus- und Fortbildung engagiert (siehe Abschnitt 4.3.2).

1.3 Ökonomische Rahmenbedingungen

Das BIP zu jeweiligen Preisen betrug im Jahr 2016 993,9 Mrd. Euro¹³. 3,8 Prozent wurden durch Land- und Forstwirtschaft sowie Fischerei erwirtschaftet, 32,7 Prozent durch das produzierende Gewerbe und 63,5 Prozent im Bereich der Dienstleistungen. Diese prozentuale Aufteilung der Bruttowertschöpfung war innerhalb der letzten Jahre weitgehend stabil (eine differenzierte Darstellung bietet Abbildung 2 mit Angaben der GTAI) (The World Bank o. J.a). Das wirtschaftliche Wachstum erweist sich seit Beginn der 1990er-Jahre als relativ schwach. Die ILO berechnete einen durchschnittlichen Wert von jährlich 2,6 Prozent von 1994 bis 2014 (vgl. ILO 2014, S. 4).

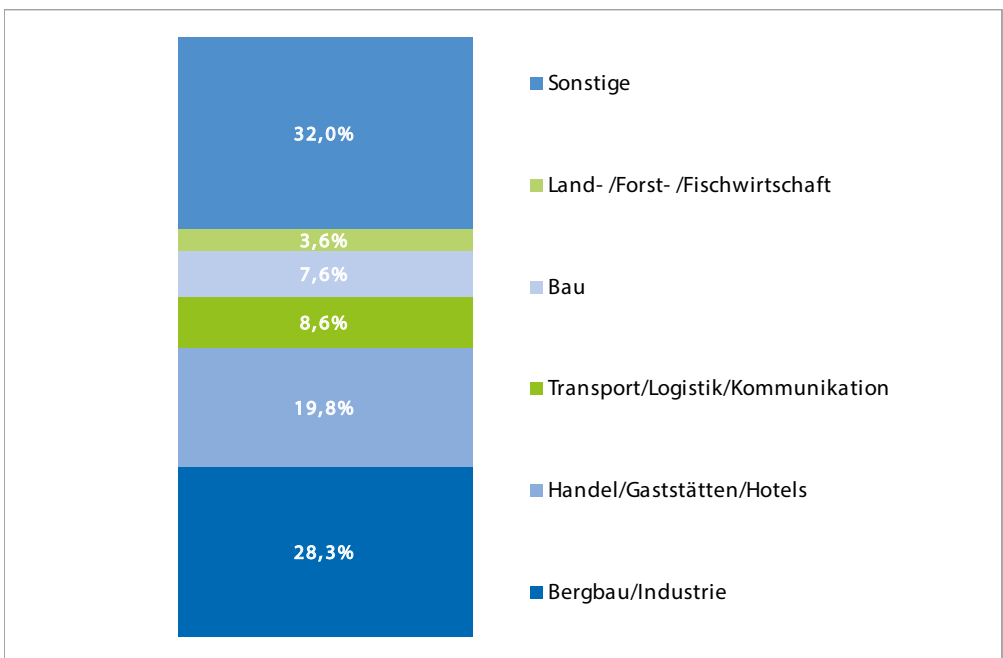
Von zentraler Bedeutung für Mexikos Volkswirtschaft ist der Export. Durch Freihandelsabkommen mit über 50 Ländern besteht ein flächendeckendes Netz an Exportbeziehungen (vgl. AA 2016b). Hier ist insbesondere das Nordamerikanische Freihandelsabkommen [North American Free Trade Agreement, NAFTA] hervorzuheben, welches 1994 in Kraft trat. So sind die USA der wichtigste Exportpartner Mexikos und nahmen im Jahr 2016 81 Prozent der Exportgüter ab. Innerhalb von Europa ist Deutschland der größte Abnehmer (1,1 %). Auch hinsichtlich des Imports sind die USA von Bedeutung und stellen mit einem Anteil von 46,5 Prozent den Hauptlieferanten dar. Zweitwichtigster Partner ist China mit 18,0 Prozent. Deutschland steht mit 3,6 Prozent an vierter Stelle (vgl. GTAI 2017b).

Die wirtschaftliche Abhängigkeit von den USA hat die mexikanische Wirtschaft im Jahr 2009 in der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise stark belastet. Die reale Veränderung des BIP betrug im Jahr 2009 -4,7 Prozent im Vergleich zum Vorjahr. Dies führte zu Ängsten vor Inflation und Arbeitslosigkeit in der Bevölkerung. Der wirtschaftliche Aufschwung im Folgejahr ist vor allem auf das Exportgeschäft zurückzuführen. Die mexikanische Regierung hat aus dieser Krise folgende Konsequenzen abgeleitet:

13 Originale Angabe: 1.046,00 US-Dollar; Wechselkurs per 31.12.2016: 1 Euro = 1,0525 US-Dollar.

Die bis zu diesem Zeitpunkt einseitigen engen Handels- und Exportbeziehungen zu den klassischen Industrienationen wurden durch eine zunehmende wirtschaftliche Öffnung stabilisiert. In den letzten Jahren wurde explizit eine Diversifizierung der Außenhandelsstrukturen angestrebt und dabei der Pazifische Raum fokussiert. Im Oktober 2015 konnten die Verhandlungen der Transpazifischen Partnerschaft (TPP) abgeschlossen werden (vgl. AA 2016b). Viele Nichtregierungsorganisationen (NGO) und engagierte Bürger/-innen sehen dieser Entwicklung mit Sorge entgegen und demonstrierten wiederholt gegen die zu erwartenden negativen Folgen für Landwirtschaft und Industrie.

Abbildung 2: BIP-Entstehung [in %] [2015]



Quelle: Eigene Darstellung nach GTAI (2017b).

Trotz der zunehmenden Öffnung der mexikanischen Wirtschaft sind in Kernsektoren wie Energie, Telekommunikation und Finanzen immer noch Monopole oder Oligopole vorhanden. Präsident Enrique Peña Nieto stieß in diesem Bereich tiefgreifende Reformen an. So wurde im Jahr 2013 eine umfassende Energiereform beschlossen, die insbesondere das Monopol des Staatskonzerns Petróleos Mexicanos (PEMEX) aufbrechen sollte. Aufruhr und Demonstrationen in der Bevölkerung aus Angst vor sinkenden Staatseinnahmen zugunsten privater (internationaler) Investoren waren die Folge. Veränderungen finden allerdings nur sehr schleppend statt, was auch auf den zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Länderstudie niedrigen Ölpreis zurückzuführen ist (vgl. AA 2016b).

Motor des Exportgeschäftes waren im Jahr 2016 Kfz und Kfz-Teile mit 23,5 Prozent der Gesamtausfuhren. Mexiko zählt zu den wichtigsten Produktionsstandorten für die internationale Automobilindustrie. So gilt das Land als der siebtgrößte Automobilproduzent der Welt und der größte in Lateinamerika, darüber hinaus als der viertgrößte Exporteur im Automobilssektor. Elektronik (16,5 %), Maschinen (10,4 %), Elektrotechnik (10,2 %) und Nahrungsmittel (6,3 %) sind ebenfalls wichtige Exportgüter (vgl. GTAI 2017b; Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer [Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria, CAMEXA] o.J.b).

Weitere Standbeine für die mexikanische Wirtschaft sind der Bergbausektor und die Metallgewinnung. So wurden in den Jahren 2005 bis 2014 bspw. 733 Tonnen Gold und 42.000 Tonnen Silber abgebaut. Auch hinsichtlich anderer Metalle ist Mexiko im internationalen Vergleich unter den zehn stärksten Nationen vertreten (vgl. CAMEXA o. J.b).

Laut Erhebungen der INEGI¹⁴ waren im Jahr 2013 in Mexiko 5.664.515 Betriebe angesiedelt. Zum Vergleich: Im Jahr 2008 betrug dieser Wert noch 5.144.056. Das entspricht einer Zunahme von mehr als zehn Prozent. Die INEGI führt 29.893.584 registrierte Beschäftigte in den Betrieben auf.¹⁵ Die nationale Struktur der Unternehmen ist durch Kleinst- und Kleinbetriebe geprägt. 95,4 Prozent beschäftigen maximal zehn Mitarbeiter/-innen, nur 0,2 Prozent mehr als 250 (Tabelle 1). Betrachtet man die gesamte Anzahl der Beschäftigten und ihre Aufteilung auf die jeweiligen Betriebe, sind auch solche mit maximal zehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dabei von zentraler Bedeutung (39,7 %). 28,6 Prozent aller Beschäftigten arbeiten in Betrieben mit mehr als 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Tabelle 2). Die meisten befinden sich im Zentralen Hochland, 11,8 Prozent davon allein im Bundesstaat Estado de México (Tabelle 3).

Tabelle 1: Aufteilung der Unternehmen nach Betriebsgröße [2014]

| Betriebsgröße nach Anzahl der Mitarbeiter/-innen | Anteil der gesamten Betriebe [in %] |
|--|-------------------------------------|
| 0–10 | 95,4 |
| 11–50 | 3,6 |
| 51–250 | 0,8 |
| >250 | 0,2 |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEGI (2014).

- 14 Das INEGI veröffentlicht alle fünf Jahre eine Erhebung mit den Kennziffern über Unternehmensanzahlen, Beschäftigtenzahlen, geografischer Verteilung und weiteren Daten (*censo económico*). Die letzte Veröffentlichung fand 2014 mit den Daten aus dem Vorjahr statt.
- 15 Diese Daten sind kritisch zu betrachten. Es zeigt sich eine deutliche Differenz zu den genannten Werten der Erwerbstätigen. Durch Einbezug des ausgedehnten informellen Sektors (siehe unten) lässt sich dies erklären. Insbesondere in Hinblick auf die Beschäftigtenzahlen werden häufig nicht alle Mitarbeiter/-innen von den Unternehmen gemeldet. Auch wenn die Zahlen nur bedingt repräsentativ sind, zeigen sie dennoch deutliche Tendenzen auf.

Tabelle 2: Aufteilung der Beschäftigten nach Betriebsgröße [2014]

| Betriebsgröße nach Anzahl der Mitarbeiter/-innen | Anteil der gesamten Beschäftigten [in %] |
|--|--|
| 0–10 | 39,7 |
| 11–50 | 15,1 |
| 51–250 | 16,6 |
| >250 | 28,6 |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEGI (2014).

Tabelle 3: Bundesstaaten mit den meisten Betrieben [2014]

| Bundesstaat | Anzahl Betriebe | Anteil an Gesamtzahl der Betriebe [in %] |
|---------------------------------|-----------------|--|
| Bundesstaat Estado de México | 666.795 | 11,8 |
| Mexiko-Stadt | 449.989 | 7,9 |
| Jalisco | 405.116 | 7,2 |
| Veracruz de Ignacio de la Llave | 369.628 | 6,5 |
| Puebla | 341.194 | 6,0 |
| Guanajuato | 293.194 | 5,2 |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEGI (2014).

Die realen Löhne¹⁶ sind in den letzten Jahren nur geringfügig gestiegen (Tabelle 4). Laut Untersuchungen der GTAI (2015, 2017a) beläuft sich die Veränderungsquote im Jahr 2013 im Vergleich zum Vorjahr auf -0,1 Prozent, im Jahr 2014 auf 0,3 Prozent, im Jahr 2015 auf 0,5 Prozent und im Jahr 2016 auf rund 1 Prozent. Solche Angaben (wie auch in den folgenden Tabellen) sind Durchschnittswerte, die aufgrund großer regionaler, unternehmens- und tätigkeitsbezogener Schwankungen lediglich Tendenzen aufzeigen.¹⁷

16 Die Angaben zur Lohnstruktur ergeben sich aus Untersuchungen der GTAI, die teilweise auf direkte Erhebungen und teilweise auf weitere Quellen zurückgreift. Sämtliche Angaben sollen lediglich als Orientierung dienen, nicht aber eine repräsentative Datenlage darstellen.

17 Zudem sind die Daten der INEGI zu Löhnen und ihrer Entwicklung nur bedingt belastbar. Diese basieren auf Daten zu den bei der Sozialversicherung registrierten Löhnen oder auf Daten aus der monatlichen Industrieumfrage sowie aus weiteren jährlichen Umfragen. Diese erfassen nur wenige Unternehmen und sind daher nicht repräsentativ (vgl. GTAI 2017a, S. 5).

Tabelle 4: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne nach Regionen [2016]¹⁸

| Region | 2016 [in MXP] | 2016 [in EUR] | Nominale Veränderung 2015/2016 [in %] |
|--------------------|---------------|---------------|---------------------------------------|
| Landesdurchschnitt | 12.474,6 | 635,5 | +3,8 |
| Zentrum | 14.480,7 | 737,8 | +3,5 |
| Norden | 12.236,1 | 623,1 | +4,7 |
| Westen | 11.181,1 | 569,4 | +4,3 |
| Süden | 11.321,5 | 576,8 | +1,7 |

Quelle: Eigene Darstellung nach GTAI (2017a).

Zu den Branchen mit den höchsten Bruttomonatslöhnen zählen der Bergbau (1.069 Euro¹⁹), die Chemieindustrie (1.034 Euro²⁰) und die Metallurgie (791 Euro²¹). Tabelle 5 und Tabelle 6 bieten anhand von Daten der GTAI wertvolle Einsichten in die Verdienstmöglichkeiten auf verschiedenen Positionen.

Tabelle 5: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne nach ausgewählten Positionen [2015]

| Position | 2015 [in MXP] | 2015 [in EUR] ²² | Nominale Veränderungen 2014/2015 [in %] ²³ |
|--|---------------|-----------------------------|---|
| Geschäftsführer/-in einer größeren Niederlassung | 230.000 | 12.311 | +4,5 |
| Geschäftsführer/-in eines kleinen bis mittleren Unternehmens | 165.000 | 8.832 | +4,5 |
| Vertriebsleiter/-in | 70.000 | 3.747 | +4,5 |
| Ingenieur/-in | 40.000 | 2.141 | +4,5 |
| Programmierer/-in | 20.000 | 1.071 | +4,5 |
| Sekretär/-in mit Fremdsprachenkenntnissen | 22.500 | 1.204 | +4,5 |
| Buchhalter/-in | 45.000 | 2.409 | +4,5 |
| Kraftfahrer/-in | 12.500 | 669 | +4,5 |

Quelle: Eigene Darstellung nach GTAI (2015)²⁴.

18 Berechnungen der GTAI auf Grundlage von Daten der INEGI; die Umrechnung auf Bruttolöhne erfolgte auf Basis der Nettoverdienste zuzüglich 29 Prozent für Arbeitgeberbeiträge. Wechselkurs per 31.12.2016: 1 Euro = 21,82 Mex. Peso.

19 Originale Angabe: 19.067 Mex. Peso; Wechselkurs per 31.12.2014: 1 Euro = 17,8328 Mex. Peso.

20 Originale Angabe: 18.436 Mex. Peso; Wechselkurs per 31.12.2014: 1 Euro = 17,8328 Mex. Peso.

21 Originale Angabe: 14.104 Mex. Peso; Wechselkurs per 31.12.2014: 1 Euro = 17,8328 Mex. Peso.

22 Wechselkurs per 31.12.2015: 1 Euro = 18,7561 Mex. Peso.

23 Die einheitliche Angabe von +4,5 Prozent ist darauf zurückzuführen, dass es sich um Schätzungen handelt (siehe auch in nachfolgender Tabelle).

24 Die Daten der GTAI enthalten Angaben von Schätzungen von Personalberatern, Boege & Business, Michael Page, Barbachano International, Mexikanische Zentralbank.

Tabelle 6: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne nach ausgewählten Tätigkeiten in der Produktion [2015]

| Tätigkeit | 2015 [in MXP] | 2015 [in EUR] ²⁵ | Nominale Veränderungen 2014/2015 [in %] |
|--|---------------|-----------------------------|---|
| Angelernte/-r Arbeiter/-in (Tätigkeiten, die in wenigen Tagen zu erlernen sind und für die keine spezielle Berufsausbildung notwendig ist) | 3.952 | 212 | +4,5 |
| Mitarbeiter/-in, der/die unter Aufsicht Tätigkeiten ausführt, für die eine mehrjährige Berufsausbildung erforderlich ist | 7.000 | 375 | +4,5 |
| Ausgebildete/-r Mitarbeiter/-in mit mehrjähriger, praktischer Berufserfahrung, der/die Aufgaben zuverlässig ohne Aufsicht durchführen und Fertigungsprozesse einrichten kann | 11.000 | 589 | +4,5 |
| Mitarbeiter/-in mit mehrjähriger Erfahrung und Leitungsbefugnis, der/die als Vorarbeiter die Arbeit von Produktionsbereichen verantwortet | 16.000 | 856 | +4,5 |

Quelle: Eigene Darstellung nach GTAI (2015), mit Angaben von Schätzung von Personalberatern, Boege & Business, Michael Page, Barbachano International, Mexikanische Zentralbank.

Dass Mexiko ein junges Land ist, zeigt sich nicht nur in der Bevölkerungs-, sondern auch in der Beschäftigungsstruktur. Von den insgesamt 51.595.000 Beschäftigten²⁶ im Alter von mindestens 15 Jahren sind 41 Prozent jünger als 35 Jahre (Tabelle 7). 61,8 Prozent aller Erwerbstätigen sind Männer. Das größte Beschäftigungspotenzial lag im Jahr 2015 im Bereich Handel und Verkehr, Beherbergung und Gastronomie, Betriebswirtschaftliche und Administrative Dienstleistungen mit 38,4 Prozent aller Erwerbstätigen (Tabelle 8).

25 Wechselkurs per 31.12.2015; 1 EUR = 18,7561 Mex. Peso.

26 Die INEGI (siehe oben) registrierte eine deutlich geringere Anzahl. Dies ist auf den ausgedehnten informellen Sektor zurückzuführen.

Tabelle 7: Altersstruktur der Erwerbstätigen [2016]

| Alter | Anzahl Erwerbstätige [in 1.000] | Anteil Erwerbstätige [in % der Gesamtbeschäftigung] |
|-------|------------------------------------|--|
| Total | 51.595 ²⁷ | 100 |
| 15-24 | 8.777 | 17,0 |
| 25-34 | 12.399 | 24,0 |
| 35-44 | 12.479 | 24,2 |
| 45-54 | 9.878 | 19,2 |
| 55-64 | 5.430 | 10,5 |
| 65+ | 2.631 | 5,1 |

Quelle: Eigene Darstellung nach ILO (o. J.).

Tabelle 8: Beschäftigung nach wirtschaftlicher Tätigkeit [2016]

| Wirtschaftliche Tätigkeit | Anzahl Erwerbstätige [in Tausend] | Anteil Erwerbstätige [in % der Gesamtbeschäftigung] |
|--|--------------------------------------|--|
| Total | 51.595 | 100 |
| Landwirtschaft [Agriculture] | 6.710 | 13,0 |
| Verarbeitendes Gewerbe [Manufacturing] | 8.412 | 16,3 |
| Baugewerbe [Construction] | 4.242 | 8,2 |
| Bergbau, Gewinnung von Steinen und Erden, Energie- und Wasserversorgung [Mining and quarrying; Electricity, gas and water supply] | 403 | 0,8 |
| Handel und Verkehr, Beherbergung und Gastronomie, Betriebswirtschaftliche und Administrative Dienstleistungen [Trade, Transportation, Accomodation and food, and business and administrative services] | 19.806 | 38,4 |
| Öffentliche Verwaltung, öffentliche, soziale und andere Dienstleistungen [Public Administration, Community, Social and other services and activities] | 11.746 | 22,8 |
| Sonstige | 276 | 0,5 |

Quelle: Eigene Darstellung nach ILO (o. J.).

27 Die Summe der einzelnen Altersklassen stellt nicht exakt den Wert sämtlicher Altersklassen dar. Hier kommt es zu einer Rundungsdifferenz von 1, die von der Originalquelle übernommen wurde.

Die offizielle Arbeitslosigkeit in Mexiko ist verhältnismäßig gering. So beziffert die ILO die Arbeitslosenquote im Jahr 2016 auf 3,9 Prozent (3,8 % der männlichen Bevölkerung, 3,9 % der weiblichen Bevölkerung) (vgl. ILO o. J.). Während es als Folge der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise zu einem Anstieg auf 5,4 Prozent im Jahr 2009 kam, wurde im Jahr 2016 der Wert vor der Krise nahezu wieder erreicht. Der Wert der Jugendarbeitslosigkeit liegt dabei deutlich höher: So waren im Jahr 2016 7,7 Prozent der Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 arbeitslos (7,1 % der männlichen Jugendlichen, 8,7 % der weiblichen Jugendlichen). Die Definition von Arbeitslosigkeit der ILO bezieht dabei jedoch nur Personen ein, die innerhalb einer bestimmten Periode arbeitslos waren, für Arbeit zur Verfügung stehen und auch ausdrücklich arbeitssuchend sind (z. B. offiziell als arbeitssuchend gemeldet sind). Da es bislang keine umfassend funktionierende finanzielle Unterstützung bei Arbeitslosigkeit gibt²⁸, kann davon ausgegangen werden, dass nur wenige Mexikaner/-innen offiziell als arbeitssuchend gemeldet sind²⁹ und daher in dieser Statistik berücksichtigt werden.

Laut einer Studie der ILO (2014) sind fast 60 Prozent der Beschäftigten im informellen Sektor tätig (vgl. ILO 2014). Auch dieser Wert unterliegt deutlichen regionalen Schwankungen. Bei einem nationalen Durchschnitt von 59,1 Prozent im Jahr 2013 lag der Höchstwert bei 81,2 Prozent im Bundesstaat Oaxaca und 39,5 Prozent im Bundesstaat Nuevo León (vgl. ILO 2014, S. 5). Diese Vielzahl an informell Beschäftigten hält zwar für expandierende Unternehmen ein großes Potenzial an Arbeitskräften bereit, hemmt allerdings auch das wirtschaftliche Wachstum und die Arbeitsproduktivität. Informell Beschäftigte und informelle Betriebe investieren häufig nur wenig in Qualifizierung und fördern daher eher einen wenig produktiven Niedriglohnbereich. Laut Angaben der OECD liegt der geschätzte Produktivitätswert für das Jahr 2015 bei 18,5 (Beitrag zum BIP pro geleisteter Arbeitsstunde in US-Dollar, konstante Preise, 2010 Purchasing Power Parities, PPP) und stellt somit den niedrigsten Wert der OECD-Mitgliedsstaaten dar (vgl. OECDStat o. J.). Als ein Grund für das Vorhandensein eines solch ausgeprägten informellen Sektors können u. a. die komplexen sozialrechtlichen Bestimmungen angesehen werden. Diese sind im Sozialgesetz [Ley del Seguro Social] geregelt. Entsprechende Beiträge zur sozialen Sicherung (z. B. für Renten- und Krankenversicherung, aber auch für den Bausparfonds Infonavit) werden auf Grundlage des Nettolohns berechnet. Neben den Kosten scheuen Arbeitgeber dabei manchmal den hohen Aufwand für die entsprechende Lohnbuchhaltung und entscheiden sich daher eher

28 Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Studie befand sich die Etablierung einer landesweiten Arbeitslosenversicherung in Planung. In Mexiko-Stadt wurde diese bereits im Jahr 2007 eingeführt (vgl. Quiroz Cuenca/Salgado Vega 2014).

29 Die Ergebnisse des Better Life Indexes der OECD (2015b) dienen dazu, diese Werte ins Verhältnis zu setzen. So ging die OECD im Jahr 2015 davon aus, dass 61,1 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren einer bezahlten Beschäftigung nachgingen. Mexiko liegt damit hinter dem OECD-Durchschnitt von 67,1 Prozent. Hier sind allerdings nicht nur Arbeitslose berücksichtigt, sondern auch der Anteil der Bevölkerung, der nicht für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung steht (z. B. Eltern wegen Kindererziehung).

für eine nur eingeschränkte oder gar keine Anmeldung des Arbeitnehmers beim Mexikanischen Institut für Soziale Sicherheit [Instituto Mexicano del Seguro Social, IMSS]. Für die soziale Absicherung der Staatsbediensteten ist das Institut für Soziale Sicherheit und Sozialleistungen für Staatsbedienstete [Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, ISSSTE] zuständig (vgl. IMSS o. J.; GTAI 2017a).

Auch hinsichtlich der Vorbereitung auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt zeigen sich in Mexiko deutliche Unterschiede. So steht einer relativ kleinen, sehr wohlhabenden Schicht eine große Anzahl an Menschen gegenüber, die der unteren Mittelschicht angehören oder in Armut leben. Für Erstere bietet ein Universitätsabschluss den Einstieg in gut bezahlte Positionen. Dafür stehen einige teure Privatuniversitäten wie die *Tecnológico de Monterrey* oder die *Iberoamericana* zur Verfügung, die für ihre hohe Qualität bekannt sind. Eine entsprechende Ausbildung wird oft als Grundstein gesehen, um möglichst schnell in Managementpositionen aufzusteigen. Die öffentlichen und günstigeren privaten Universitäten weisen deutliche Qualitätsunterschiede auf, wobei auch die Nationale Autonome Universität von Mexiko [Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM] für ihren exzellenten Ruf bekannt ist. Das gesellschaftliche Ansehen akademischer Bildung ist generell sehr hoch. Familien mit entsprechenden finanziellen Mitteln lassen ihre Kinder an einer möglichst angesehenen Universität studieren und nehmen dafür häufig hohe Kosten in Kauf. Es zeigt sich eine deutliche Hierarchie innerhalb der Qualifizierungsangebote: Berufliche Bildung – ob formal oder non-formal – stellt eine Alternative für diejenigen dar, die sich keine akademische Laufbahn leisten können. Dies wirkt sich auch auf die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt aus: Direkteinsteiger/-innen und Absolventinnen und Absolventen formaler beruflicher Bildungsmaßnahmen sind eher für weniger anspruchsvolle Aufgaben vorgesehen. Für komplexere Tätigkeiten wird meist auf Akademiker/-innen zurückgegriffen. Da im Niedriglohnbereich wenig Wert auf eine berufliche Vorbildung gelegt wird (insbesondere im technischen Bereich), entscheiden sich viele junge Mexikaner/-innen für einen Direkteinstieg in den formellen oder informellen Arbeitsmarkt nach Beendigung der Schulpflicht.

Diese Konzentration auf eine Orientierung an akademischen Abschlüssen auf der einen Seite und einen schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt auf der anderen Seite führt dazu, dass Unternehmen das Fehlen qualifizierter Fachkräfte beklagen. Nachgefragt werden vor allem gut ausgebildete technische Spezialistinnen und Spezialisten mit einem Ausbildungsniveau unterhalb akademischer Abschlüsse und ausgeprägten praktischen Kenntnissen. Dieser Fachkräftemangel zeigt sich insbesondere in der Automobilindustrie, dem Maschinen- und Werkzeugmaschinenbau, der Petrochemie sowie bei der Suche nach Spezialkräften im Erdölsektor. Die typischerweise theorieorientierte Ausbildung führt dazu, dass praktische Erfahrungen im Arbeitsalltag gesammelt werden müssen. Unternehmen werben daher häufig erfahrene Beschäftigte von anderen Unternehmen ab. Dies führt in einigen Regionen zu einem regelrechten Gehaltskampf um qualifizierte Mitarbeiter/-innen.

2. Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge

In diesem Kapitel werden drei fiktive Lebensläufe skizziert, die jeweils exemplarisch für in Mexiko typische Bildungswege stehen. Die in den Lebensläufen angesprochenen Institutionen und Bildungsprogramme werden in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

2.1 Lernen im informellen Sektor

Juan ist 25 Jahre alt und wohnt im kleinen Küstenort Mazunte im Bundesstaat Oaxaca. Seine Familie ist schon seit vielen Generationen dort und hat stets vom Fischfang gelebt. Juan erinnert sich noch, wie seine Urgroßeltern immer über die harte Arbeit und die unsichere Einkommenssituation geklagt haben. Doch irgendwann kamen immer mehr Touristen und Touristinnen in ihre Ortschaft. Am Anfang hat das viele gestört, da sie die Ruhe des Dorfes ziemlich durcheinanderbrachten. Doch sie kamen mit Geld – und das hatte natürlich seine Vorteile. Nachdem seine Großeltern zunächst einige der Reisenden in ihrem Haus untergebracht hatten, beschlossen seine Eltern schließlich, das Haus der Großeltern grundlegend zu renovieren und eine kleine Pension zu eröffnen. Juan war damit anfangs gar nicht einverstanden, denn sein Vater zog deswegen mehrere Monate in die USA, um dort Geld für die Renovierung zu verdienen. Nach einigen Anlaufschwierigkeiten läuft die Pension mittlerweile recht gut und die Familie ist wieder zusammen. Besonders die Buchungsmöglichkeiten über das Internet brachten einen Aufschwung. Die Pension macht aber auch viel Arbeit. Die ganze Familie hilft deswegen mit.

Juan hat die Schule kurz vor Ende des Sekundarbereichs I abgebrochen. Obwohl er viele Freunde und Freundinnen in der Schule hatte, machte ihm das Lernen nie wirklich Spaß. Außerdem konnten seine Eltern zusätzliche Hilfe in der Pension gut gebrauchen. Mit dem Geld der Touristen und Touristinnen kommt die Familie gut aus. Juan fühlt sich nun auch bereit, eine eigene Familie zu gründen. In wenigen Wochen wird er ein Mädchen aus der Nachbarschaft heiraten, das er schon lange mag. Ihr Vater betreibt einen Taco-Stand ganz in der Nähe der Pension, wohin sie die Touristen und Touristinnen oft zum Essen schicken. Natürlich wird seine zukünftige Frau den Familienbetrieb bald auch mit unterstützen. Schließlich werden sie diesen mal übernehmen. Insgesamt steht den beiden ein recht gutes Leben bevor. Für ihre Kinder wünschen sie sich aber auf jeden Fall eine bessere Ausbildung. Optimal wäre, wenn diese später etwas mit Tourismus studieren könnten, um noch mehr aus der kleinen Pension zu machen.

2.2 Schulische Ausbildung und der schwierige Einstieg in den Arbeitsmarkt

Ricardo ist 27 Jahre alt und wohnt in einem Randbezirk von Mexiko-Stadt. Er lebt in einem kleinen Haus gemeinsam mit seinen Eltern, seiner Frau und seiner zehn Monate alten Tochter. Sie haben zwar nicht viel Platz, kommen aber gut miteinander aus. Sein Vater ist Taxifahrer, seine Mutter putzt in einem Krankenhaus.

Ricardo arbeitet in einem Unternehmen, das Reinigungsmittel herstellt. Dort ist er bereits seit vier Jahren beschäftigt. Sein Cousin ist auch in dem Betrieb tätig und hatte ihn beim Chef empfohlen. Dafür ist er ihm sehr dankbar. In der Umgebung gibt es nicht gerade viele Unternehmen, und ohne persönliche Kontakte ist es immer schwierig, eine gute Stelle zu finden. Bevor er bei seinem jetzigen Arbeitgeber angefangen hatte, arbeitete er bei einem Produktionsunternehmen, das Kabel herstellt. Die Tätigkeit war in Ordnung, aber die Anfahrt zu weit. Jeden Morgen hat es ihn mehrere Stunden gekostet, mit dem Bus und der U-Bahn durch Mexiko-Stadt zu fahren. Oft kam er deswegen zu spät. Er war daher sehr froh, als sein Cousin ihm von der freien Stelle berichtete.

Er hatte diese Chance schon einmal gehabt, als er kurz vor Abschluss der Sekundarstufe I stand. Sein Vater fand die Idee gut, schließlich hatte auch er mit 14 Jahren angefangen, in einem Industrieunternehmen zu arbeiten. Erst als ihm vor drei Jahren sein Rücken immer mehr Probleme machte, fing er an, für das Taxiunternehmen zu arbeiten. Seine Mutter war allerdings strikt dagegen. Schließlich erinnerte sie sich noch gut, wie unzufrieden ihr Mann immer war, dass er nur für die schlecht bezahlten, aber körperlich anstrengenden Tätigkeiten eingestellt wurde. Hinzu kam damals, dass seine Mutter lange krank war. Weil er sich um sie kümmerte, konnte er häufig nicht zur Arbeit und verlor deswegen immer wieder seine Arbeitsstelle. Ricardo sollte es leichter haben und dafür lieber länger zur Schule gehen. Gemeinsam entschied sich die Familie für eine vollzeitschulische berufliche Ausbildung mit Abitur im Bereich Kfz-Mechanik. Nebenbei arbeitete Ricardo in einem Lebensmittelgeschäft, um seine Familie zu unterstützen und die, wenn auch sehr geringen, Schulgebühren aufbringen zu können.

Als er drei Jahre später einen passablen Abschluss geschafft hatte, war es leider gar nicht so einfach, eine gute Arbeit zu finden. Gerne hätte er in einer großen Autowerkstatt angefangen. Die meisten Arbeitgeber interessierten sich allerdings nicht für seine technische Vorbildung und suchten stattdessen jemanden mit Erfahrung. Tatsächlich hatte Ricardo nicht viel gelernt während seiner Ausbildung, schon gar nicht für die Praxis. So begann er zunächst als Hilfsarbeiter bei dem Kabelhersteller und konnte schließlich zu der Firma seines Cousins wechseln. Dort ist er sehr zufrieden. Im ersten Jahr war er zunächst nur dafür zuständig, Material heranzuschaffen oder die abgefüllten Reinigungsmittel ins Lager zu bringen. Doch weil er immer pünktlich und höflich war und seine Arbeit gewissenhaft verrichtete, schätzte ihn sein Vorarbeiter sehr, sodass er ihm immer mehr zutraute. Heute bedient Ricardo eine der Befüllungsanlagen und verdient dabei gutes Geld. Vielleicht schafft er es ja eines Tages sogar zum Vorarbeiter.

2.3 Akademische Eliteausbildung

Marisol ist 22 Jahre alt. Sie ist in einer wohlhabenden Gegend im Bundesstaat Querétaro geboren und aufgewachsen. Sie ging stets gerne zur Schule und glänzte mit hervorragenden Noten. Ihre Familie war sehr stolz, als sie das allgemeine Abitur an einer einigermaßen bezahlbaren christlichen Privatschule als eine der Besten absolvierte. Ihr Vater ist seit etwa 20 Jahren in der Verwaltung eines Regierungsbüros des Bundesstaates tätig. Damit kann er seine Familie gut ernähren. Da er in der Vergangenheit nach Regierungswechseln immer wieder Schwierigkeiten hatte, für neue Projekte beschäftigt zu werden, entschloss sich ihre Mutter, etwas dazuzuverdienen. Als Marisol und ihr Bruder etwas älter waren, eröffnete sie ein kleines Garagenrestaurant für Frühstück und Mittagessen ganz in der Nähe der Schule. Nach dem Unterricht kamen die Kinder zum Essen und erledigten dort ihre Hausaufgaben.

Marisol hat sich schon immer für Technik interessiert. Auch wenn ihre Mutter es lieber gesehen hätte, wenn sie sich mehr beim Kochen traditioneller Gerichte – mindestens zu den Feiertagen – eingebracht hätte, half sie lieber in der Kfz-Werkstatt ihres Onkels. Einige Kunden und Kundinnen hat es sehr verwundert, dort eine Frau zu sehen. Andere kamen gerne zu ihr, da sie genauso gewissenhaft arbeitete wie der Chef.

Nach dem Abitur wollte Marisol auf jeden Fall etwas mit Technik machen – und zwar möglichst praxisorientiert. Nach nächtelanger Recherche hatte sie sich für einen zweijährigen Studiengang zur Akademisch Qualifizierten Technikerin [Técnico Superior Universitario] an einer öffentlichen Technischen Hochschule entschieden. Doch ihre Eltern waren gar nicht begeistert. Auch wenn beide nicht studiert hatten, ist es für sie sehr wichtig, dass Marisol und ihr älterer Bruder Miguel eine qualitativ hochwertige Ausbildung bekommen. Miguel arbeitet seit sieben Jahren bei einer IT-Firma in Kalifornien und verdiente dort schon im zweiten Jahr mehr Geld als seine beiden Eltern zusammen. Nach einiger Diskussion ließ sich Marisol von ihrer Familie überzeugen, auf ihr sehr gutes Abitur weiter aufzubauen und ein Ingenieursstudium an der privaten Hochschule *Tecnológico de Monterrey* am Standort in Querétaro aufzunehmen. Diese gehört zu den besten des ganzen Landes. Mit Unterstützung des Bruders konnten die Studiengebühren beglichen werden.

Das Studium hat Marisol viel Spaß gemacht. Das sechste Semester konnte sie mithilfe eines Stipendiums sogar in Spanien verbringen. Mittlerweile hat sie ihr Studium beendet und ist bei einem großen internationalen Automobilhersteller in der Abteilung für Produktdesign eingestiegen. Über die praktischen Tätigkeiten muss sie allerdings noch eine Menge lernen, doch sie ist sich sicher, dass sie das auch schaffen wird. Glücklicherweise verfügt das Unternehmen über einen Standort in Querétaro, sodass sie in der Gegend bleiben konnte. Schließlich möchte sie später Kinder haben und diese sollen auf jeden mit ihren Großeltern aufwachsen können.

3. Das Bildungssystem im Überblick

| | | Tertiärbereich | | Sekundärbereich II | | Sekundärbereich I | | Primarbereich | | Elementarbereich | | Schuljahre | Alter |
|--|--|---|--------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|---------------------------------|--|---------------------------------------|--|------------|-------|
| | | Erwachsenenbildung [Educación para adultos] | | Erwachsenenbildung [Educación para adultos] | | Sonderschulwesen [Educación Especial] | | Grundbildung [Educación Básica] | | Sonderschulwesen [Educación Especial] | | Schuljahre | Alter |
| | | | Promotion [Doctorado] | | | | | | | | | 27 | 27 |
| | | | Maestría | | | | | | | | | 26 | 26 |
| | | | Spezialisierung [Especialidad] | | | | | | | | | 25 | 25 |
| | | | | | | | | | | | | 24 | 24 |
| | | | | | | | | | | | | 23 | 23 |
| | | | | | | | | | | | | 22 | 22 |
| | | | | | | | | | | | | 21 | 21 |
| | | | | | | | | | | | | 20 | 20 |
| | | | | | | | | | | | | 19 | 19 |
| | | | | | | | | | | | | 18 | 18 |
| | | | | | | | | | | | | 17 | 17 |
| | | | | | | | | | | | | 16 | 16 |
| | | | | | | | | | | | | 15 | 15 |
| | | | | | | | | | | | | 14 | 14 |
| | | | | | | | | | | | | 13 | 13 |
| | | | | | | | | | | | | 12 | 12 |
| | | | | | | | | | | | | 11 | 11 |
| | | | | | | | | | | | | 10 | 10 |
| | | | | | | | | | | | | 9 | 9 |
| | | | | | | | | | | | | 8 | 8 |
| | | | | | | | | | | | | 7 | 7 |
| | | | | | | | | | | | | 6 | 6 |
| | | | | | | | | | | | | 5 | 5 |
| | | | | | | | | | | | | 4 | 4 |
| | | | | | | | | | | | | 3 | 3 |
| | | | | | | | | | | | | 2 | 2 |
| | | | | | | | | | | | | 1 | 1 |
| | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |

Quelle: Eigene Darstellung.

Grunddaten

Tabelle 9: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen [in 1.000]³⁰

| | 1990 | 2000 | 2010 | 2016 |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Primarbereich | 14.402 | 14.793 | 14.888 | 14.812 |
| Sekundarbereich | 6.291 | 8.305 | 10.325 | 12.122 |
| Tertiärbereich | 1.252 | 2.048 | 2.981 | 4.244 |

Quelle: Eigene Darstellung nach Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016b; 2012, S. 12).³¹

**Tabelle 10: Schulbesuchsquote nach Bildungsbereichen
[in % der jeweiligen Altersgruppe, Bruttoeinschulungsquote]³²**

| | 2006 | 2010 | 2014 |
|------------------------|-------|-------|-------|
| Primarbereich | 101,8 | 103,4 | 103,4 |
| Sekundarbereich | 80,9 | 83,2 | 90,6 |
| Tertiärbereich | 23,6 | 26,2 | 29,9 |

Quelle: Eigene Darstellung nach UIS (o. J.).

**Tabelle 11: Schulbesuchsquote nach Bildungsbereichen
[in % der jeweiligen Altersgruppe, Nettoeinschulungsquote]³³**

| | 2006 | 2010 | 2014 |
|------------------------|------|------|-------------|
| Primarbereich | 93,6 | 94,7 | 95,1 |
| Sekundarbereich | 65,3 | 68,8 | 68,8 (2012) |
| Tertiärbereich | - | - | - |

Quelle: Eigene Darstellung nach UIS (o. J.).

30 In den Werten für den Sekundarbereich und den Tertiärbereich sind Schüler/-innen und Studentinnen und Studenten enthalten, die in einem Fernlehrgang oder Distanzstudium eingeschrieben sind.

31 Die Daten der USI (o. J.) weichen hiervon in der Tendenz ab. Diese liefert für das Jahr 2014 (aktuellste Werte) folgende Werte: Primarbereich: 14.074.349, Sekundarbereich: 14.345.589 und Tertiärbereich: 11.533.390.

32 Das UIS definiert den Begriff ‚Gross enrolment ratio‘ folgendermaßen: „Number of pupils or students enrolled in a given level of education, regardless of age, expressed as a percentage of the official school-age population corresponding to the same level of education. For the tertiary level, the population used is the 5-year age group starting from the official secondary school graduation age“ (UIS o. J.).

33 Das UIS definiert den Begriff ‚Net enrolment ratio‘ folgendermaßen: „Total number of pupils or students in the theoretical age group for a given level of education enrolled in that level, expressed as a percentage of the total population in that age group“ (UIS o. J.).

Tabelle 12: Erwerbsbevölkerung nach Bildungsstand [in % nach aggregierten ISCED-Levels] [2016]

| | Less than Basic ³⁴ | Basic ³⁵ | Intermediate ³⁶ | Advanced ³⁷ | Level not stated ³⁸ |
|---------------------------|-------------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------------|
| total | 12,2 | 48,9 | 22,3 | 16,5 | 0,1 |
| 15-24 | 3,0 | 59,3 | 31,2 | 6,4 | 0,1 |
| 25-54³⁹ | 9,0 | 48,3 | 22,6 | 20,1 | 0,1 |
| 55-64 | 28,6 | 43,3 | 12,9 | 15,0 | 0,2 |
| 65+ | 55,3 | 30,6 | 6,6 | 7,2 | 0,3 |

Quelle: Eigene Darstellung nach ILO (o. J.).

Tabelle 13: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen differenziert [in 1.000]

| | 1990/91 | 1995/96 | 2000/01 | 2005/06 | 2010/11 | 2015/16 ⁴⁰ |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------------------|
| Vorschulbereich | 2.734 | 3.170 | 3.424 | 4.452 | 4.641 | 4.812 |
| Primarbereich | 14.402 | 14.623 | 14.793 | 14.548 | 14.888 | 14.250 ⁴¹ |
| Sekundarbereich I | 4.190 | 4.687 | 5.350 | 5.979 | 6.138 | 6.835 |
| Sekundarbereich II | 2.101 | 2.439 | 2.956 | 3.659 | 4.188 | 5.287 |
| Sonderschulen⁴² | | | | | | 579 |
| Universitäten/Hochschulen | 1.252 | 1.533 | 2.048 | 2.447 | 2.981 | 3.916 |
| Postgraduation⁴³ | | | | | | 328 |
| Beruf. Fort- und Weiterbildung | 414 | 463 | 1.052 | 1.227 | 1.488 | 1.861 |

Quellen: Eigene Darstellung nach SEP (2016b); SEP (2012, S. 26).

34 ISCED 11: X. No schooling, 0. Early childhood education.

35 ISCED 11: 1. Primary education, 2. Lower secondary education.

36 ISCED 11: 3. Upper secondary education, 4. Post-secondary education.

37 ISCED 11: 5. Short-cycle tertiary education, 6. Bachelor's or equivalent level, 7. Master's or equivalent level, 8. Doctoral or equivalent level.

38 ISCED 11: 9. Not elsewhere classified.

39 Hier kommt es zu Rundungsdifferenzen, die von der Originalquelle übernommen wurden.

40 Die größeren Differenzen im Zeitabschnitt vom Schuljahr 2010/2011 bis 2015/2016 ergeben sich insbesondere durch einen Zuwachs bei Teilnahmen an Fernstudien und Distanzlernen (siehe Abschnitt 3.4.8).

41 Hier kommt es zu einer Unregelmäßigkeit, die nicht nachvollzogen werden kann.

42 Daten liegen erst ab dem Schuljahr 2014/2015 vor.

43 Bis zum Schuljahr 2014/2015 sind die Postgraduierten in dem Wert für die Universitäten und Hochschulen enthalten.

Tabelle 14: Anzahl Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen, ohne Fernstudien und Distanzlernen

| | 2015/2016 |
|------------------------------------|-----------|
| Primarbereich | 24,8 |
| Sekundarbereich I | 16,7 |
| Sekundarbereich II | 11,8 |
| Tertiärbereich | 9,4 |
| Berufliche Fort- und Weiterbildung | 42,0 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b).

Tabelle 15: Abbruchquoten nach Bildungsbereichen, ohne Fernstudien und Distanzlernen [in %]

| | 1995/1996 | 2000/2001 | 2005/2006 | 2010/2011 | 2015/2016 |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Primarbereich | 3,1 | 1,9 | 1,3 | 0,7 | 0,5 |
| Sekundarbereich I | 8,8 | 8,3 | 7,7 | 5,6 | 4,2 |
| Sekundarbereich II | 18,5 | 17,5 | 16,5 | 14,9 | 12,1 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b); SEP (2012, S. 27).

3.1 Historische und aktuelle Entwicklung

Die vorkolonialen Formen des Bildungswesens wurden in hohem Maße durch die Staatsordnung der Azteken geprägt. Sie bestanden zum einen aus Bildungsangeboten für den Adelstand, welche entweder in die Laufbahn des Kriegers oder des Priesters führten. Zum anderen wurden Kinder aus einfachen Verhältnissen separat beschult. Die Jungen erhielten hauptsächlich Unterricht in handwerklichen Tätigkeiten, Landwirtschaft und Fischerei sowie Kriegsführung. Die Mädchen wurden darauf vorbereitet, ihrer späteren Rolle als Hausfrau und Mutter zu entsprechen (vgl. Cruz Ruiz/Hahm 2013, S. 260f.; Figueras Vallés 2003, S. 28; Pietschmann 2007, S. 17ff.).

Durch die spanische Kolonialisierung (1521–1821) kam es zu grundlegenden Veränderungen im Schulsystem. In dieser Zeit etablierte sich eine kommunale Steuerung im Primarschulbereich sowie ein nur wenig strukturiertes Sekundarschulsystem mit deutlichem kirchlichem Einfluss. Die Hochschulbildung beschränkte sich auf die Angebote der *Universidad de México*. Nach der Unabhängigkeit Mexikos zu Beginn des 19. Jahrhunderts blieb die kommunale Lenkung des Primarschulbereichs bestehen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts etablierte sich mit der Konsolidierung des Nationalstaates ein einheitliches Bildungssystem. So wurde 1867 zunächst für Mexiko-Stadt und die unter der Obhut des Zentralstaates liegenden Gebiete ein Bildungsgesetz [Ley General de Educación, LGE] erlassen, welches die Schulpflicht für den Primarschulbereich

einführte. Bildung sollte demnach kostenlos zugänglich und von kirchlichen Einflüssen losgelöst sein. Zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde die bislang kommunale Steuerung zu großen Teilen auf Staatsebene gehoben. Ebenfalls zu dieser Zeit erfolgten die Ausdifferenzierung der Bildungsangebote des Sekundarbereichs sowie die Eröffnung der ersten lehrerbildenden Schulen (Normalschulen) [Escuelas Normalistas].

Ein Jahr nach Ende der mexikanischen Revolution (etwa 1910–1920) wurde das zentralistische Bildungsministerium [Secretaría de Educación Pública, SEP] gegründet. Dieses entwickelte in den folgenden zwei Jahrzehnten ein umfassendes Programm zur Stärkung des Bildungswesens im gesamten Land. So wurde der Zugang zu Bildung insbesondere für die benachteiligten ländlichen Gebiete und die Bevölkerung mit indigener Herkunft vereinfacht. Mit Blick auf die immer noch herrschende Ungleichheit (siehe Abschnitt 1.1) stellt dies auch heute noch eine Herausforderung dar. Zur selben Zeit erfolgte der Ausbau der Sekundarbildung. So wurde bspw. die Höhere Mittlere Bildung [Educación Media Superior] (Sekundarbereich II) eingeführt. 1934 entstand das Nationale Polytechnische Institut [Instituto Politécnico Nacional, IPN], um technische Bildungsgänge zu stärken.

Obwohl es sich die PRI Mitte des 20. Jahrhunderts zur Aufgabe gemacht hatte, mehr Kindern im Primarschulalter den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, waren die Abschlussraten dennoch sehr gering. So nahmen 1970 lediglich 65,7 Prozent der Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren an Bildungsmaßnahmen teil (vgl. INEGI 2011b). 31,6 Prozent der Bevölkerung hatte im Jahr 1970 nicht einmal die Primarstufe besucht (vgl. INEGI 2011a). Da auch die Reichweite der Sekundarbildung während dieser Zeit sehr gering war, etablierte das Bildungsministerium im Jahr 1968 ein Telebildungsprogramm, welches via Fernsehübertragung dem mangelnden Angebot an Sekundarschulen entgegenwirken sollte. Diese Möglichkeit besteht auch heute noch (siehe Abschnitt 3.4.2.3). Gleichzeitig entwickelten sich die zwei bis vier Jahre dauernden Angebote schulischer Berufsausbildungen auf Sekundarbereich-II-Niveau (siehe Abschnitt 3.4.3). In den 1970er-Jahren etablierte sich darüber hinaus eine Vielzahl von privaten und öffentlichen Hochschulen. Diese Entwicklung wirkte sich auch auf die Anzahl der Teilnehmenden aus: Von 1970 bis 1980 stieg der Anteil der Bevölkerung, der an einer Hochschule studierte, von 6,4 Prozent auf 14,5 Prozent (vgl. Tuirán/Muñoz 2010, S. 364).

In den 1980er-Jahren brach die mexikanische Wirtschaft aufgrund des Einsturzes des Ölpreises drastisch ein. Die schlechte wirtschaftliche Lage wirkte sich auch auf das Bildungssystem aus, da die staatlichen Ausgaben während dieser Zeit stark reduziert worden sind. Auch in den 1990er-Jahren bestand diese Situation fort. Die mexikanische Regierung versuchte durch Privatisierung, Dezentralisierung der Sozialleistungen und wirtschaftliche Öffnung die Wettbewerbsfähigkeit wieder zu stärken (siehe auch Abschnitt 3.2). Nach der Machtübernahme der PAN im Jahr 2000, fand eine Reihe von Reformen statt. Eine grundlegende Änderung war z. B. die Erweiterung der Schulpflicht

(siehe Abschnitt 3.3.1). Durch die deutliche Stärkung der Entscheidungsbefugnis der Nationalstaaten entstand ein zu großen Teilen föderales Bildungssystem. Allerdings hat diese Entwicklung die Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten und die geringe Transparenz verschiedener Bildungsanbieter noch verstärkt. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Reformen war die Einführung nationaler Standards für die Evaluation von Schulen, Lehrenden, Schülerinnen und Schülern (siehe auch Abschnitt 4.4 und 5.8.1) (vgl. Roldán Vera 2015).

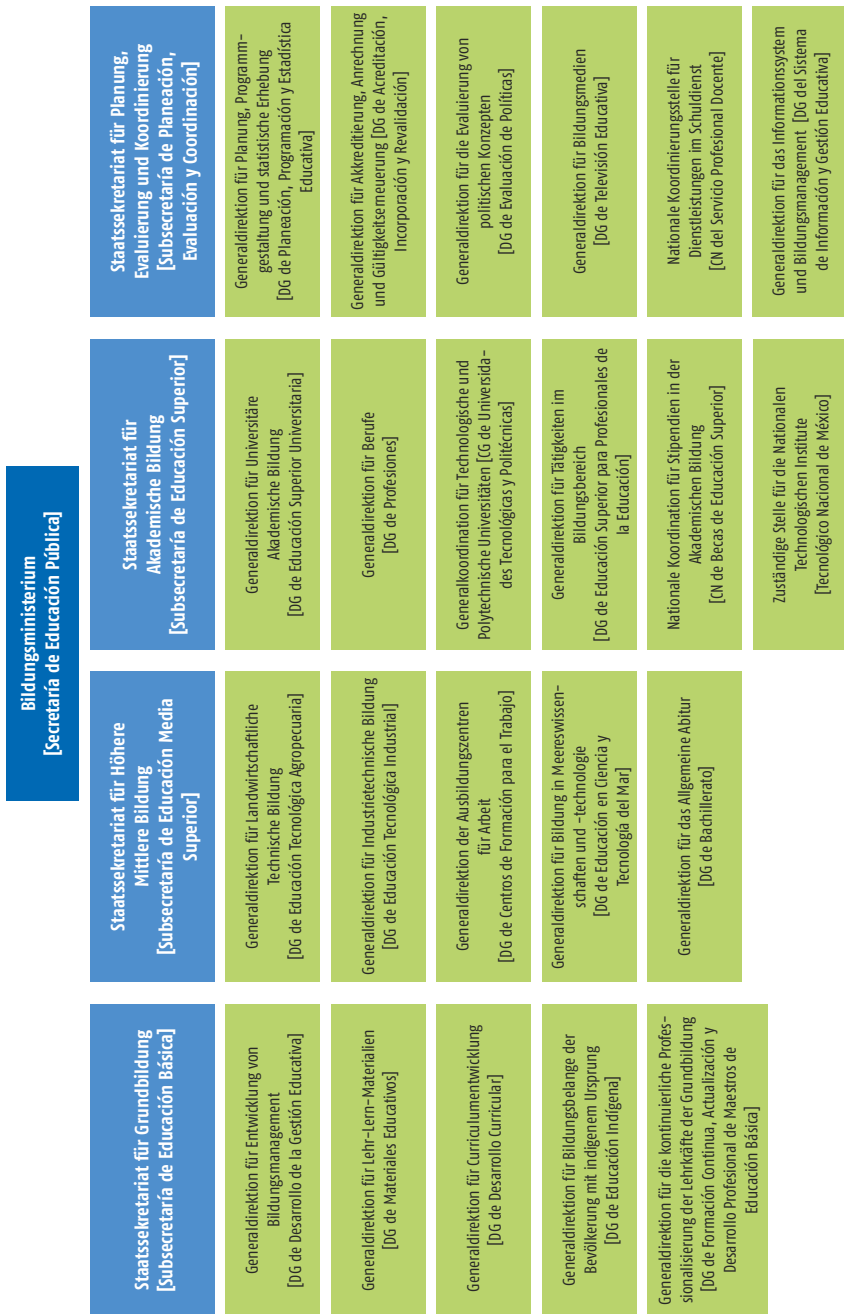
3.2 Steuerung und Finanzierung

Die nationalen Bildungsziele leiten sich aus dem Bildungsprogramm ab, welches alle fünf Jahre in Anlehnung an den Fünfjahresplan der Regierung aufgestellt wird. Dieser teilt sich in verschiedene übergeordnete Ziele auf, aus denen konkrete Strategien zur Umsetzung abgeleitet werden (siehe für die Periode 2013 bis 2018: SEP 2013).

Obwohl es sich bei Mexiko um einen föderalen Staat handelt, ist die Bildungspolitik stark zentralistisch geprägt. Zwar hat in den 1990er-Jahren eine zunehmende Dezentralisierung stattgefunden, und den Bundesstaaten wurden die Verwaltung und Führung der Primar- und Sekundarschulen sowie der Lehrerbildung übertragen. Dennoch verbleiben Schlüsselfunktionen weiterhin auf Bundesebene (siehe Abschnitt 1.2). Dazu zählen u. a. die Bezahlung der Lehrer/-innen, die Entwicklung der Curricula, die Gestaltung der kostenlos verfügbaren Schulbücher für den Primarbereich, die Freigabe der sonstigen Schulbücher und die Lehrerevaluation. Neben diesen Zuständigkeiten obliegt die weitere Finanzierung des Bildungssystems den Bundesstaaten (vgl. Roldán Vera 2015, S. 218).

Sowohl auf nationaler als auch auf bundesstaatlicher Ebene ist das SEP für das mexikanische Bildungssystem zuständig. Dieses teilt sich in vier Staatssekretariate auf, welchen wiederum verschiedene Generaldirektionen [Direcciones Generales, DG] und Koordinierungsstellen [Coordinaciones Generales, CG] unterstehen (Abbildung 3).

Abbildung 3: Aufbau des Bildungsministeriums⁴⁴



Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf einer Recherche anhand der jeweiligen Internetseiten der Staatssekretariate.

44 Dem Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung sind außerdem die Colegios de Bachilleres (COLBACH), CONALEP, die CETI sowie CONOCER zugehörig. Außerdem sind diesem die drei sektoralen Koordinationsstellen für Planung und Verwaltung [Coordinación Sectorial de Planeación y Administración], für Personal [Coordinación Sectorial de Personal] und COSDAC untergeordnet.

Ein ebenfalls starker Einfluss liegt bei der Nationalen Gewerkschaft der Lehrer/-innen [Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE]. Diese ist mit etwa 1,6 Mio. Mitgliedern eine der größten und einflussreichsten Gewerkschaften Lateinamerikas und übt auf bildungspolitische Entscheidungen große Macht aus (vgl. Observatorio Público de Transparencia e Información del SNTE o. J.; Cruz Ruiz/Hahm 2013, S. 271). Jede/-r Schulleiter/-in und Lehrer/-in ist per Gesetz dazu verpflichtet, dieser beizutreten. Häufig auftretende Diskrepanzen und gegensätzliche Bestrebungen sowie Machtkonflikte zwischen Bildungsministerium und Gewerkschaft erschweren politische Entscheidungen und die zielgerichtete Durchführung von Reformen. So wurde der Einfluss der Gewerkschaft insbesondere durch die bildungspolitischen Auswirkungen der Dezentralisierungstendenzen im Bildungssystem gestärkt (siehe Abschnitt 1.2). Die Übertragung der Zuständigkeiten für die Lehrkräfte auf die einzelnen Staaten machte die SNTE zu einer Art Bindeglied zwischen der zentralen Regierung und den Lehrkräften (vgl. Rol-dán Vera 2015, S. 217f.).

Angebot und Umsetzung der Bildungsmöglichkeiten sind nur wenig reguliert. Diese können durch sämtliche Privatpersonen und -einrichtungen offeriert werden. Der Staat hat allerdings stets über die Möglichkeit der offiziellen Anerkennung zu entscheiden [Reconocimiento de Validez Oficial, RVOE, für die Höhere Mittlere Bildung und Hochschulbildung]. Grundsätzlich müssen Pläne und Programme privater Bildungsangebote den Vorgaben für öffentliche Einrichtungen entsprechen. Obwohl die Qualität der verschiedenen Angebote beträchtlich schwankt, erfreut sich private Bildung dennoch eines guten Rufes. Diese Aussage gilt nicht nur für die obligatorische Grundbildung, sondern trotz einiger Ausnahmen auch bis hin zu den Universitäten (vgl. Cruz Ruiz/Hahm 2013, S. 268).

Hinsichtlich der Finanzierung des formalen Bildungssystems ist in Artikel 25 des Bildungsgesetzes geregelt, dass die Regierung jedes Jahr einen gewissen Betrag zur Verfügung stellt, der zwischen der nationalen Ebene, den einzelnen Bundesstaaten und z. T. den Munizipien aufgeteilt wird (Tabelle 16, Tabelle 17, Tabelle 18). Dieser Betrag soll nicht weniger als acht Prozent des BIP betragen, wobei mindestens ein Prozent in Forschung und technologische Entwicklung in den öffentlichen Institutionen der Tertiären Bildung investiert werden muss. Im Jahr 2016 lag der Anteil am BIP bei 6,8 Prozent (geschätzter Wert) (vgl. SEP 2016b, S. 32). Die jeweiligen staatlichen Ausgaben sind in dem Gesetz zur fiskalpolitischen Koordinierung [Ley de Coordinación Fiscal] geregelt. Die bildungspolitischen Ausgaben werden in einem entsprechenden Fonds bereitgestellt [Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo, FONE] und jedes Jahr im nationalen Haushaltsplan [Presupuesto de Egresos de la Federación, PEF] veröffentlicht. Ausgaben für Bildung werden in Abschnitt 11 *Bildung* [Educación], Abschnitt 25 *Zuweisungen für die Systeme der Grundbildung, Normalschulen, technologischen Universitäten und für die Erwachsenenbildung* [Previsiones y Aportaciones para los Sistemas de Educación Básica, Normal, Tecnológica y de Adultos] sowie in Abschnitt 33 *Zuweisungen an die Bundesstaaten und Munizipien* [Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios] genauer erläutert. Die Koordination der Ausgaben erfolgt durch das SEP.

Die Verteilung ergibt sich aus den jährlich erstellten Anforderungen an die jeweiligen Subsysteme und den Jahresplänen [Programa Operativo Anual, POA], welche jede Bildungsinstitution zu erstellen hat. Darin sind die einzelnen Bildungsangebote und -programme sowie der entsprechende Finanzierungsbedarf detailliert aufzuführen. Hier werden auch die Bedarfe der einzelnen Schulen hinsichtlich der zu zahlenden Lehrergehälter und der Ausstattung bzw. Infrastruktur abgebildet. Letztere werden durch die finanziellen Beiträge der Bundesstaaten ergänzt (vgl. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria 2016).

Tabelle 16: Öffentliche Bildungsausgaben pro Adressat/-in [2015, geschätzte Werte für 2016]

| | Ausgaben absolut [in Mio. EUR] | | Anteil [in % von Ausgaben gesamt] | |
|----------------------------------|-----------------------------------|----------|--------------------------------------|-------|
| | 2015 | 2016 | 2015 | 2016 |
| Ausgaben gesamt | 66.794,1 | 67.328,5 | 100,0 | 100,0 |
| Öffentliche Einrichtungen | 52.142,7 | 52.106,6 | 78,1 | 77,4 |
| ▶ National | 41.719,7 | 41.377,3 | 62,5 | 61,5 |
| ▶ SEP | 38.572,3 | 38.174,9 | 57,7 | 56,7 |
| ▶ Andere Sekretariate | 3.147,3 | 3.202,5 | 4,7 | 4,8 |
| ▶ Bundesstaaten | 10.397,0 | 10.702,3 | 15,6 | 15,9 |
| ▶ Munizipien | 26,0 | 26,9 | 0,04 | 0,04 |
| Private Einrichtungen | 14.651,4 | 15.221,9 | 21,9 | 22,6 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b, S. 30).

Tabelle 17: Öffentliche Bildungsausgaben pro Bildungsbereich [2015, geschätzte Werte für 2016]

| | Ausgaben absolut [in Mio. EUR] | | Anteil [in % von Ausgaben gesamt] | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|----------|--------------------------------------|-------|
| | 2015 | 2016 | 2015 | 2016 |
| Ausgaben gesamt | 52.142,7 | 52.106,6 | 100,0 | 100,0 |
| National pro Bildungsbereich | 41.719,7 | 41.377,7 | 80,0 | 79,4 |
| ▶ Grundbildung | 23.048,7 | 24.136,7 | 44,2 | 46,3 |
| ▶ Höhere Mittlere Bildung | 4.926,8 | 4.836,7 | 9,5 | 9,3 |
| ▶ Höhere Bildung | 9.495,6 | 9.979,9 | 18,2 | 19,2 |
| ▶ Andere | 4.248,6 | 2.424,1 | 8,2 | 4,7 |
| Bundesstaaten und Munizipien | 10.423,1 | 10.729,2 | 20,0 | 20,6 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b, S. 31).

Tabelle 18: Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler/-in nach Bildungsbereich [in EUR] [Schuljahr 2015–2016]⁴⁵

| Bildungsbereich | Ausgaben |
|--|----------|
| Durchschnittliche öffentliche Ausgaben pro eingeschriebenem/eingeschriebener Schüler/-in | 1.233,2 |
| Vorschulbereich | 829,8 |
| Primarbereich | 756,4 |
| Sekundarbereich I | 1.159,9 |
| Berufsausbildung ⁴⁶ | 1.104,9 |
| Abitur | 1.586,2 |
| Tertiärbereich | 3.553,0 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b, S. 30).

Neben der Regierung sind auch die Schüler/-innen und ihre Familien in der Pflicht, sich an den Bildungskosten zu beteiligen. Dies geschieht durch Zahlung der Schulgebühren, Kosten für die Einschreibung, Schulmaterial, Schuluniformen etc. Zur Unterstützung sowohl von Schülerinnen bzw. Schülern und Familien als auch von Lehrerinnen und Lehrern zu Fortbildungszwecken besteht ein vielfältiges Stipendiensystem. Dieses unterteilt sich in Angebote für die verschiedenen Subsysteme, nach Zielgruppe und Mittelherkunft (siehe Tabelle 19). Die bereitgestellte Summe für die Höhere Mittlere Bildung, welcher auch die berufsbildenden Angebote zugerechnet werden, betrug 220 Mio. EUR⁴⁷ für das Jahr 2016. Davon wurden lediglich 189,1 Mio.⁴⁸ EUR abgerufen (vgl. SEP 2017f.). Tabelle 20 gibt einen beispielhaften Überblick über die monatlichen Leistungen für die Höhere Mittlere Bildung.⁴⁹ Dieses Angebot richtet sich vorrangig an benachteiligte Gruppen wie z. B. an Jugendliche aus strukturschwachen Regionen, Jugendliche mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, Jugendliche mit indigenen Wurzeln sowie an junge Mütter.

45 Wechselkurs per 01.01.2017: 1 Euro = 21,8184 Mex-Pesos.

46 Im Original wird nicht zwischen den verschiedenen Möglichkeiten beruflicher Erstausbildung unterschieden. Hier genannt sind die reine Berufsausbildung und das Abitur, welches wahrscheinlich auch das beruflich orientierte Abitur umfasst.

47 Originale Angabe: 4.801.109.836 Mex. Pesos, Wechselkurs per 31.12.2016: 1 Euro = 21,8197 Mex. Pesos.

48 Originale Angabe: 4.126.746.509 Mex. Pesos, Wechselkurs per 31.12.2016: 1 Euro = 21,8197 Mex. Pesos.

49 Die Tabelle bildet gerundete Werte ab. Diese wurden per 31.07.2017 umgerechnet, Wechselkurs: 1 Euro = 21,0755 Mex. Pesos. Es liegen keine gesicherten Informationen dazu vor, warum die Zahlungen an Frauen etwas höher sind. Möglicherweise ist dies auf eventuell höhere Abbruchwahrscheinlichkeiten von jungen Frauen mit Benachteiligungen zurückzuführen und soll somit einen zusätzlichen Anreiz schaffen.

Tabelle 19: Anzahl vergebener Stipendien [Schuljahr 2015/2016] (vorläufige Werte)

| Bildungsbereich | Anzahl vergebener Stipendien |
|-------------------------|------------------------------|
| Grundbildung | 5.062.711 |
| Höhere Mittlere Bildung | 1.905.977 |
| Tertiäre Bildung | 761.725 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b, S. 32).

Tabelle 20: Übersicht über monatliche Leistungen [in EUR] nach Stipendienart [2017]

| Stipendiengrund | Leistung für Männer | Leistung für Frauen |
|--|---------------------|---------------------|
| Um den vorzeitigen Abbruch zu verhindern | 30–40 | 35– 45 |
| Für überdurchschnittliche Leistungen | 50 | |
| Um den Eintritt zu erleichtern | 30 | 35 |
| Für den Verbleib im Schulsystem | 35 | 40 |
| Resozialisierung | 30–40 | 35–45 |
| Für das Absolvieren von Praktika | 75 | |
| Für die Teilnahme am MMFD | 100 | |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2017e).

3.3 Struktur

Das mexikanische Bildungssystem unterteilt sich in folgende Stufen: die frühkindliche Bildung [Educación Inicial], die Grundbildung [Educación Básica], welche die Vorschule [Preescolar], die Grundschule [Primaria] und die Sekundarschule [Secundaria] umfasst, die Höhere Mittlere Bildung [Educación Media Superior], die Hochschulbildung [Educación Superior] und berufliche Fort- und Weiterbildungskurse [Capacitación para y en el trabajo] (siehe Abschnitt 3.4). Die Bildungsangebote der Höheren Mittleren Bildung und der Hochschulbildung werden in drei Modalitäten angeboten: als Präsenzstudium [escolarizada], als Fernstudium [no escolarizada] (siehe Abschnitt 3.4.8) sowie als Mischform [mixta].

3.3.1 Recht auf Bildung und Schulpflicht

Das Recht auf Bildung ist in Artikel 3 der Mexikanischen Verfassung [Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos] verankert. Bundesländer, Städte und Gemeinden haben für ein ausreichendes Angebot im Bereich der Grundbildung und der Höheren Mittleren Bildung Sorge zu tragen. Es wird von öffentlichen Schulen kostenlos zur Verfügung gestellt. Die Schulpflicht umfasst in Mexiko die Vorschule, welche normalerweise von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren absolviert wird, die Grundschule für

Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren und die Sekundarschule für Kinder im Alter von zwölf bis 14 Jahren. Die Vorschule wurde erst per Schuljahr 2008/2009 als verpflichtender Anteil aufgenommen. Darüber hinaus wurde im Februar 2012 eine Änderung der Artikel 3 und 31 der Verfassung vorgenommen, die neben der Grundbildung auch die Höhere Mittlere Bildung zur Pflicht erklären. Diese Erweiterung soll bis 2022 flächendeckend umgesetzt werden (vgl. Presidencia de la República 2012; Innenministerium [Secretaría de Gobernación, SEGOB] 2012).

3.3.2 Schulbesuch

Betrachtet man die Laufbahn einer Kohorte von 100 Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2016 gemäß ihrem Alter ihr Studium abgeschlossen haben könnten, zeigt sich folgendes Bild: Alle 100 Schüler/-innen begannen im Schuljahr 1999/2000 den Primarbereich. Nur 90 von ihnen haben diesen fünf Jahre später auch abgeschlossen. Davon führten 85 ihre Schullaufbahn im folgenden Schuljahr fort. Nur 67 schlossen zwei Jahre später den Sekundarbereich I ab. Von diesen 67 Absolventinnen und Absolventen entschieden sich sieben für eine Berufsausbildung, welche von dreien abgeschlossen wurde. 58 der 67 Absolventinnen und Absolventen entschlossen sich, das Abitur anzustreben, wovon es 37 erfolgreich beendeten. 31 begannen ein Studium, welches 22 im Schuljahr 2015/2016 zu Ende führten.

Auch wenn diese Laufbahnbetrachtung keine differenzierten Aussagen dazu liefert, wie viele Schüler/-innen nur temporär aus dem Schulsystem aussteigen oder außerhalb des regulären Zeitrahmens eine Schulform beenden, gibt sie doch einen guten Eindruck über die Teilnahme an verschiedenen Bildungsangeboten (vgl. SEP 2016b, S. 11).

Betrachtet man den Anteil der Schüler/-innen sowie Studentinnen und Studenten, der in einem Bildungsgang des Nationalen Bildungssystems eingeschrieben war, im Zeitverlauf (Tabelle 21 und Tabelle 22), ergibt sich, dass

- ▶ mehr Schüler/-innen die Schulpflicht wahrgenommen haben. So zeigen sich in den Altersgruppen bis 14 bzw. bis 15 Jahren gestiegene Prozentwerte: Z. B. waren 1990 lediglich 57,1 Prozent der fünfjährigen Schüler/-innen in einer Bildungsmaßnahme eingeschrieben, 2010 waren es 87,3 Prozent.
- ▶ mehr Schüler/-innen auch nach Absolvieren der Schulpflicht noch an formalen Bildungsangeboten teilnahmen.⁵⁰

50 Da in Tabelle 21 und Tabelle 22 das Wiederholen von Klassen, Späteinsteiger/-innen etc. nicht berücksichtigt werden, sind die einzelnen Werte kritisch zu betrachten. Sie zeigen aber Tendenzen auf.

Tabelle 21: Anteil der Schüler/-innen, Studentinnen und Studenten, die in einem Bildungsgang des Nationalen Bildungssystems eingeschrieben sind [in % der Altersklasse]

| Alter | Jahr | | | | |
|-----------------|-------|------|------|------|------|
| | 1970 | 1990 | 2000 | 2005 | 2010 |
| 5 J. | n. v. | 57,1 | 71,1 | 85,3 | 87,3 |
| 6–12 J. | 65,7 | 89,0 | 93,8 | 96,1 | 96,2 |
| 13–15 J. | 52,6 | 69,4 | 76,6 | 82,5 | 85,9 |
| 16–19 J. | 23,1 | 37,3 | 41,4 | 47,8 | 51,2 |
| 20–24 J. | 9,5 | 15,8 | 17,7 | 20,8 | 22,0 |
| 25–29 J. | 4,3 | 6,1 | 6,0 | 5,9 | 6,1 |
| 30 J. und älter | 1,7 | 2,1 | 2,0 | 2,1 | 1,7 |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEGI (2011b).

Tabelle 22: Schulbesuchsquote nach Altersgruppen
[in % der jeweiligen Altersgruppe, Nettoeinschulungsquote] [2015]⁵¹

| Alter | Schulbesuchsquote in % |
|----------|------------------------|
| 3–5 J. | 63,0 |
| 6–11 J. | 97,7 |
| 12–14 J. | 93,3 |
| 15–24 J. | 44,0 |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEGI (2015a).

Trotz der positiven Entwicklungen der letzten Jahre ergeben sich im OECD-Vergleich einige Schwachstellen (Stand 2014):

- Die Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 Prozent der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildungsangeboten teilnahm, beträgt für Mexiko neun, obwohl die Schulpflicht zwölf bzw. mittlerweile 15 Jahre⁵² vorsieht. Dies stellt den niedrigsten Wert der OECD-Länder dar.⁵³

51 Hier hat sich die Darstellungsweise des INEGI geändert, was u. a. dazu führt, dass Altersgruppen anders eingeteilt werden.

52 Siehe zur Änderung der Schulpflicht Abschnitt 3.3.1.

53 Dieser Wert ist aufgrund der unterschiedlich gestalteten Schulpflicht in den OECD-Ländern kritisch zu betrachten. Er wird hier lediglich herangezogen, um die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs ins Verhältnis zu setzen. Der OECD-Durchschnitt beträgt 14 Jahre.

- ▶ Der Anteil der Bildungsteilnehmer/-innen im Alter von 15 bis 19 Jahren an der Gesamtbevölkerung im selben Alter beträgt in Mexiko 56 Prozent. Dies stellt ebenfalls den niedrigsten Wert aller OECD-Länder dar. Der Durchschnitt liegt bei 84 Prozent.
- ▶ Der Anteil der Bildungsteilnehmer/-innen im Tertiärbereich im Alter von 20 bis 29 Jahren an der Gesamtbevölkerung im selben Alter beträgt in Mexiko elf Prozent.⁵⁴ Dies ergibt im OECD-Vergleich nach Luxemburg den zweitniedrigsten Wert. Der Durchschnitt liegt bei 22 Prozent (vgl. OECD 2016a, S. 370).

Gründe für die mangelnde Umsetzung der Schulpflicht liegen zum einen in der Notwendigkeit, Kinder für die Mitarbeit in der Landwirtschaft einzusetzen. Zum anderen ist sie die Folge großer Armut, welche der Anschaffung von notwendigen Schulmaterialien entgegensteht oder dazu führt, dass Kinder auf der Straße betteln müssen. Insbesondere in ländlichen Gebieten sind auch das Fehlen von Lehrkräften und sprachliche Barrieren als Ursachen zu nennen.

3.3.3 Der Mexikanische Qualifikationsrahmen

Im Jahr 2014 hat die Generaldirektion für Akkreditierung, Anrechnung und Gültigkeitserneuerung [Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, DGAIR], welche dem Staatssekretariat für Planung, Evaluierung und Koordinierung [Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, SPEC] des Bildungsministeriums angehört, den Mexikanischen Qualifikationsrahmen [Marco Mexicano de Cualificaciones, MMC] verabschiedet. Dieser soll dazu beitragen, die Qualifikationen aller formalen Ebenen des Bildungssystems in ein einheitliches System einzuordnen und vergleichbar zu machen. Neben diesen nationalen Vorteilen ermöglicht die Einordnung in die International Standard Classification of Education (ISCED) eine bessere internationale Vergleichbarkeit.

Der MMC besteht aus neun Ebenen (Level 0 bis 8, Tabelle 23). Ähnlich wie bei dem deutschen Qualifikationsrahmen sind den jeweiligen Referenzniveaus Lernergebnisse zugeschrieben, welche sich in die drei Säulen Wissen [conocimientos], Fertigkeiten [destrezas] und Kompetenzen [competencias] ausdifferenzieren. Der Begriff *Kompetenz* beschreibt hier die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit.

54 Dies entspricht der Nettoeinschulungsquote (siehe Tabelle 10 und Tabelle 11). Es kommt hier zu Abweichungen, da das UIS ausschließlich die Bruttoeinschulungsquote aufführt sowie dabei von einer Fünfjahresspanne ausgeht. Hier werden neun Jahre einbezogen (Altersgruppe 20 bis 29).

Tabelle 23: Mexikanischer Qualifikationsrahmen⁵⁵

| Level MMC | Level ISCED | Qualifikation | Reguläre Lernzeit |
|-----------|-------------|--|--|
| 8 | 8 | Promotion | Mind. 3 Jahre |
| 7 | 7 | Maestría (7B) | Mind. 1 Jahr |
| | | Especialidad (7A) | Mind. 6 Monate |
| 6 | 6 | Licenciatura | 3 bis 5 Jahre |
| 5 | 5 | Licencia Profesional/Licencia Técnica (5B) | 2,5 bis 3 Jahre |
| | | Técnico Superior Universitario/Profesional Asociado (5A) | 2,5 bis 3 Jahre |
| 4 | 4 | Tecnólogo | 1 Jahr (wenn ein Abschluss aus Level 3 bereits vorhanden ist, sonst 4 Jahre) |
| 3 | 3 | Abitur oder gleichwertig (3B) | 2 bis 3 Jahre |
| | | Profesional Técnico (3B) | 2 bis 3 Jahre |
| | | Técnico Básico/Técnico Auxiliar (3A) | 6 Monate bis 1 Jahr |
| 2 | 2 | Sekundarbereich I | 3 Jahre (200 Unterrichtstage pro Jahr) |
| 1 | 1 | Primarbereich | 6 Jahre (200 Unterrichtstage pro Jahr) |
| 0 | 0 | Vorschulerziehung (0B) | 3 Jahre (200 Unterrichtstage pro Jahr) |
| | | Frühkindliche Bildung (0A) | 0 bis 365 Tage |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2014, 10f.).

In diesen Referenzrahmen ist ein Leistungspunktesystem integriert. Ein Punkt stellt dabei das Resultat von mindestens zehn Arbeitsstunden dar. Diese Stunden können entweder anhand von klassischen Bildungsangeboten mit physischer oder virtueller Anwesenheit geleistet werden [Docencia], durch das Erlangen praktischer Erfahrungen wie z. B. Praktika oder Hilfsarbeiten [Práctica] oder durch selbstständig geleistete Lernhandlungen [Independiente]. Die erreichten Kreditpunkte können von einem Bildungsangebot in ein anderes auf gleichem Referenzniveau transferiert werden. Bei Erfüllen der notwendigen Voraussetzungen ist im Einzelfall aber auch ein Transfer in höhere und niedrigere Level möglich. Für Bildungsangebote des Tertiärbereichs kann ein Lernjahr durch 1.500 bis 1.800 Stunden ersetzt werden. Für Angebote des Sekundarbereichs II sind 900 bis 1.500 Stunden zu leisten, für Angebote der Grundbildung 800 bis 1.600 Stunden.

Hinsichtlich nicht schulischer berufsbildender Angebote (betrieblich, Trainingscenter etc.) können Zertifikate verliehen werden, die sich einerseits am Referenzniveau des MMC orientieren und andererseits von den geleisteten Stunden abhängen (Tabelle 24).

⁵⁵ Damit es hier nicht zu Unschärfen durch Übersetzungen kommt, wurden einige Bezeichnungen in der Originalsprache belassen.

Beispiele: Constancia Level 2 im Friseurhandwerk, Certificado Level 4 in Englisch, Diploma Level 5 in Elektronik (vgl. SEP 2014b). Die Vergabe solcher Zertifikate ist auch im Rahmen der Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen möglich (siehe Abschnitt 4.4).

Tabelle 24: Zertifikate nicht schulischer berufsbildender Angebote

| Zertifikat | Geleistete Stunden |
|-------------|--------------------|
| Constancia | 1 bis 120 |
| Certificado | 121 bis 369 |
| Diploma | 370 und mehr |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2014, S. 7f).

3.4 Kurze Charakterisierung der verschiedenen Bildungsbereiche und Schultypen

3.4.1 Frühkindliche Bildung [Educación Inicial]

Der Grundbildung ist ein pädagogisches Betreuungssystem vorgeschaltet, welches für Kinder ab dem 43. Tag nach der Geburt bis zum Erreichen des Vorschulalters zur Verfügung steht. Dabei bilden die Förderung der motorischen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Kleinkinder sowie die gezielte Unterstützung der Erziehungsleistung der Eltern den Mittelpunkt. Die zuständigen Einrichtungen werden entweder auf bundesstaatlicher oder lokaler Ebene gesteuert. Es lassen sich drei verschiedene Ausgestaltungsvarianten unterscheiden: Die klassische bietet ein Betreuungsangebot, bei welchem die Kinder ganz- oder halbtags untergebracht und umfassend betreut werden. In vielen eher ländlichen Gebieten sind solche Einrichtungen kaum vorhanden oder zu weit entfernt. Daher bieten Tagesstätten die Möglichkeit, Kinder in enger Absprache mit den Eltern einige Stunden zu versorgen. Dieses Angebot wird meist von ehrenamtlichen Helfern und Helferinnen mit entsprechender Qualifikation und Registrierung zur Verfügung gestellt. Die dritte Möglichkeit eröffnet gezielte Unterstützungsleistungen, die den Eltern den Umgang mit ihren Kindern und deren Erziehung näherbringen soll. Dies findet z. B. in Form von mehrmonatigen Kursen statt. Ein solches Angebot möchte insbesondere den Eltern helfen, die vielleicht aufgrund ihres jungen Alters oder ihrer prekären finanziellen Situation mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind (vgl. SEP 2014a).

3.4.2 Grundbildung [Educación Básica]

Die Grundbildung basiert auf dem Bildungsplan 2011 [Plan de Estudios 2011 Educación Básica], welcher aus der umfassenden Reform der Grundbildung [Reforma Integral de la Educación Básica] hervorging. Darin enthalten sind die Curricula für die Vorschul-

erziehung, den Primarbereich und den Sekundarbereich I (Abbildung 4). Diese unterteilen sich in vier Themengebiete: Sprache und Kommunikation, mathematisches Denken, Entdecken und Verstehen des gesellschaftlichen und natürlichen Umfeldes sowie Persönlichkeitsentwicklung und Zusammenleben. Die einzelnen Bildungsbereiche gliedern sich wiederum in verschiedene Unterrichtsfächer. Die Förderung digitaler Kompetenzen ist Bestandteil sämtlicher Fächer.

Abbildung 4: Rahmenlehrplan Grundbildung

| Curriculare Standards | | 1. Phase | | | 2. Phase | | | 3. Phase | | | 4. Phase | | | |
|--|---|--|-------------------------|------------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|--|--------------------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|--|
| Digitale Kompetenzen | Bildungsbereich | Vorschule | | | Primarbereich | | | | | | Sekundarbereich I | | | |
| | | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | 4 ^o | 5 ^o | 6 ^o | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | |
| | Sprache und Kommunikation | Sprache und Kommunikation | | | Spanisch | | | | | | Spanisch I, II, III | | | |
| | | | | Fremdsprache: Englisch | Fremdsprache: Englisch | | | | | | Fremdsprache: Englisch I, II, III | | | |
| | Mathematisches Denken | Mathematisches Denken | | | Mathematik | | | | | | Mathematik I, II, III | | | |
| | Entdecken und Verstehen des gesellschaftlichen und natürlichen Umfeldes | Entdecken und Verstehen der Welt | | | Entdecken von Natur und Gesellschaft | Naturwissenschaften | | | Nat.wiss. I (Fokus Biologie) | Nat.wiss. II (Fokus Physik) | Nat.wiss. III (Fokus Chemie) | | | |
| | | Körperliche Entwicklung und Gesundheit | | | | der Platz an dem ich lebe | Geografie | | | Technologie I, II, III | | | | |
| | | | | | | | Geschichte | | | Geografie Mexikos und der Welt | Geschichte I, II | | | |
| | Persönlichkeitsentwicklung und Zusammenleben | Persönliche und soziale Entwicklung | | | Staatsbürgerkunde und Ethik | | | | | | Staatsbürgerkunde und Ethik I, II | | | |
| | | | | | Sport | | | | | | Tutorium | | | |
| Künstlerischer Ausdruck und Kunstverständnis | | | Künstlerische Erziehung | | | | | | Kunst I, II, III (Musik, Tanz, Theater und bildende Kunst) | | | | | |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2011, S. 41).

Traditionell ist der Unterricht lehrerzentriert. Auswendiglernen, Wiederholen und Abschreiben nehmen dabei einen hohen Stellenwert ein. Bei Letzterem wird insbesondere auf Gründlichkeit geachtet. Für das Entwickeln von Problemlösekompetenz und selbstständigem Arbeiten steht daher meistens nur wenig Zeit zur Verfügung. Im Rahmen oben genannter Reform wurde dies geändert. So wurde ein Kompetenzprofil für die Absolventinnen und Absolventen verfasst und die Lehrpläne für die einzelnen Fächer kom-

petenzbasiert gestaltet. Diese enthalten darüber hinaus eine Übersicht über erwartete Lernhandlungen sowie pädagogische Richtlinien.

3.4.2.1 Vorschulerziehung/Elementarbereich [Preescolar]

Die Vorschule soll Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren durch erzieherische Arbeit und spielerische Aktivitäten Unterstützung bei Wachstum und Entwicklung leisten. Dabei steht im Fokus, dass die Kinder Vertrauen in ihre Ausdrucksfähigkeit gewinnen, Freude am Lernen entwickeln, beginnen, ihr mathematisches Verständnis auszuprägen, sich an notwendige Regeln des Zusammenlebens gewöhnen usw. Diese Betreuungsleistung wird sowohl von privaten als auch von öffentlichen Einrichtungen angeboten. Es gibt verschiedene Varianten, die sich insbesondere durch die Intensität der Betreuungsleistungen und deren zeitlichen Umfang unterscheiden. Es stehen allgemeine Vorschulen [generales] und für Kinder mit indigenen Wurzeln *Preescolares indígenas* zur Verfügung. Das dort beschäftigte Bildungspersonal zeichnet sich dadurch aus, dass es die Sprachen der jeweiligen Ethnien spricht. Eine weitere Möglichkeit sind die Gemeinschaftskurse [Cursos comunitarios]. Diese richten sich speziell an Kinder und Familien in ländlichen Gebieten, in denen keine Vorschule existiert, aber mehr als 35 Kinder im entsprechenden Alter leben. Teilweise wird dieses Angebot mit dem für Kinder im Primarbereich kombiniert. Als Betreuer/-in bzw. Lehrpersonal agieren Tutorinnen und Tutoren, die einen entsprechenden Kurs belegt haben. Das ist bereits für Absolventinnen und Absolventen der Sekundarschulen möglich und wird daher häufig durch Jugendliche abgedeckt. Diese Leistung wird durch den Nationalen Rat für Bildungsförderung [Consejo Nacional de Formento Educativo, CONAFE] zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich um eine dezentrale Einheit, die dem SEP zwar unterstellt ist, aber eigenständig agiert (vgl. SEP 2015).

Insgesamt waren im Schuljahr 2015/2016 rund 4,8 Mio. Kinder in einer Vorschule angemeldet. Davon waren 88 Prozent in den allgemeinen Vorschulen registriert, 8,6 Prozent besuchten Vorschulen für Kinder mit indigenen Wurzeln und 3,4 Prozent nahmen an den *Cursos comunitarios* teil. Landesweit sind 230.781 Lehrer/-innen, Tutorinnen und Tutoren in den 89.405 Vorschulen beschäftigt (vgl. SEP 2016b, S. 14). Obwohl dieses Bildungsangebot Teil der Schulpflicht ist, nahmen nur 72,1 Prozent der Kinder über drei Jahre lang daran teil (Tabelle 25).

Tabelle 25: Teilnahmequote an Angeboten der Vorschule
[in % der jeweiligen Altersgruppe] [Schuljahr 2015/2016]

| Altersgruppe | Teilnahmequote |
|---|----------------|
| Teilnahme im Alter von drei Jahren | 41,4 |
| Teilnahme im Alter von vier Jahren | 90,7 |
| Teilnahme im Alter von fünf Jahren | 84,8 |
| Teilnahme über drei Jahre (im Alter von drei bis fünf) | 72,5 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b, S. 15).

3.4.2.2 Primarbereich [Primaria]

Diese Form der Schulbildung verteilt sich auf sechs Schuljahre und stellt die Voraussetzung zum Übergang in den Sekundarbereich I dar. Im Schuljahr 2015/2016 haben 14,3 Mio. Schüler/-innen den Primarbereich besucht. 574.210 Lehrer/-innen waren in 98.004 Schulen angestellt. 91,0 Prozent dieser Schulen waren öffentlich (vgl. SEP 2016b, S. 16).

Diese Grundschulbildung wird in dreierlei Form angeboten: Die allgemeine Grundschule [Primaria general] stellt den wichtigsten Baustein dar und wurde im Schuljahr 2015/2016 von 93,5 Prozent der Kinder besucht. Deutlich weniger nachgefragt wird die indigene/bilinguale Grundschule [Primaria indígena/bilingual]. Nur 5,7 Prozent der Kinder nutzten dieses Angebot. Aufgrund ihres indigenen Ursprungs sprechen sie manchmal kaum Spanisch und befassen sich dementsprechend sowohl mit der Erhaltung ihrer Muttersprache als auch mit der Verbesserung ihrer Spanischkenntnisse. In ländlichen Gebieten mit unter 100 Einwohnern und Einwohnerinnen besteht auch auf Grundschulniveau ein Angebot an Gemeinschaftskursen (siehe auch Abschnitt 3.4.2.1), welche von Tutoren und Tutorinnen durchgeführt werden. Diese Art der Schule besuchten 0,8 Prozent der Kinder (vgl. SEP 2016b, S. 16). Die allgemeinen Grundschulen teilen sich nochmals in Vollzeitschulen [Escuelas de tiempo completo, TC] mit 35 Wochenstunden, Schulen mit erweitertem Unterricht [Escuelas de jornada ampliada, JA] mit 30 Wochenstunden und Halbtagschulen [Escuelas de medio tiempo, MT] mit 22,5 Wochenstunden auf.⁵⁶ Während der sechs Schuljahre beschäftigen sich die Schüler/-innen mit Fächern wie Spanisch, einer Fremdsprache (meist Englisch), Mathematik, Naturwissenschaften, Geografie, Kunst und Staatsbürgerkunde/Ethik. Letzteres Fach widmet sich in erster Linie dem Herausbilden einer nationalen Identität, der Anerkennung der

⁵⁶ Diese drei Formen führen zu gleichwertigen Abschlüssen. Die Vollzeitschulen und Schulen mit erweitertem Unterricht stellen eine Art Ganztagsbetreuung dar. Die Unterscheidung dieser beiden Formen liegt in unterschiedlichen Fächerschwerpunkten. Die Halbtagschulen fangen die geringere Stundenanzahl meist durch einen höheren Heimarbeitsanteil auf.

im Land vorhandenen kulturellen Vielfalt sowie politischer und demokratischer Erziehung (vgl. SEP 2011, S. 71ff.).

3.4.2.3 Sekundarbereich I [Secundaria]

Der Sekundarbereich I stellte bis zur Verfassungsänderung im Jahr 2012 die letzte Stufe der Grundbildung dar. Er unterteilt sich in drei verschiedene Schultypen: die allgemeinen Sekundarschulen [secundarias generales], die beruflich orientierten Sekundarschulen [secundarias técnicas] und die auf Fernunterricht basierenden *telesecundarias*. Außerdem sind Sekundarschulen für Arbeitnehmer/-innen [secundarias para trabajadores] vorhanden. Im Schuljahr 2015/2016 haben etwa 6,8 Mio. Schüler/-innen den Sekundarbereich I besucht. 408.577 Lehrer/-innen waren in 38.885 Schulen beschäftigt. 91,3 Prozent dieser Schulen sind öffentlich (vgl. SEP 2015, S. 18).

Tabelle 26: Stundenübersicht für die allgemeinen Sekundarschulen

| Unterrichtsfach | 1. Jahr | | | 2. Jahr | | | 3. Jahr | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | TC | JA | MT | TC | JA | MT | TC | JA | MT |
| Spanisch | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 5 |
| Englisch | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 |
| Mathematik | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 5 | 7 | 7 | 5 |
| Naturwissenschaften (1. Biologie, 2. Physik, 3. Chemie) | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 |
| Geografie Mexikos und der Welt | 5 | 5 | 5 | - | - | - | - | - | - |
| Geschichte | - | - | - | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Staatsbürgerkunde und Ethik | - | - | - | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sport | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Technologie | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Kunst | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| Bundeslandgebundener Unterricht | 3 | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - |
| Tutorium | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Information und Kommunikation | - | 1 | - | - | 1 | - | - | 1 | - |
| Gesunde Lebensführung | - | 1 | - | - | 1 | - | - | 1 | - |
| Gesamt | 45 | 45 | 35 | 45 | 45 | 35 | 45 | 45 | 35 |

TC: Vollzeitschulen [Escuelas de tiempo completo]

JA: Schulen mit erweitertem Unterricht [Escuelas de jornada ampliada]

MT: Halbtagschulen [Escuelas de medio tiempo]

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2011, S. 71ff.).

51,5 Prozent der Schüler/-innen waren 2015/2016 in den allgemeinen Sekundarschulen eingeschrieben. Wie auch im Primarbereich werden diese in drei Varianten angeboten: Vollzeitschulen mit 45 Wochenstunden, Schulen mit erweitertem Unterricht mit ebenfalls 45 Wochenstunden, aber anderer Fächerverteilung, sowie Halbtagschulen mit 35 Wochenstunden (Tabelle 26). Bei Letzteren stehen meist eine Vormittags- und eine Nachmittagsvariante zur Verfügung (vgl. SEP 2011, S. 71ff.).

Das Tutorium (Tabelle 26) soll zu einer umfassenden Ausbildung der Schüler/-innen beitragen und ist insbesondere auf die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen ausgelegt. Dabei wird großer Wert auf die Reflexion der eigenen Persönlichkeit und die Interaktion mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit dem schulischen und sozialen Umfeld gelegt. Als Tutorinnen und Tutoren stehen grundsätzlich sämtliche Fachlehrer/-innen zur Verfügung, die eine Schulklasse in einem Fach unterrichten. Jede/-r Tutor/-in steht in der Verantwortung, ein für seine oder ihre Gruppe passendes Programm zu entwickeln, und widmet sich dabei einer bestimmten Situation, einem Bedarf oder einer Herausforderung in der Lebenswelt der Schüler/-innen. Dazu werden Gruppen zu folgenden Schwerpunktbereichen gegründet: Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern und Dynamik in der Schule, der eigene Lernprozess, Zusammenleben im Klassenzimmer und in der Schule sowie ein Projekt zum Thema Lebensplanung. Hier soll Berufsorientierung zielgerichtet thematisiert werden.

Tabelle 27: Stundenübersicht für beruflich orientierte Sekundarschulen im Vollzeitbereich

| Unterrichtsfach | 1. Jahr | 2. Jahr | 3. Jahr |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Spanisch | 7 | 7 | 7 |
| Englisch | 4 | 4 | 4 |
| Mathematik | 6 | 6 | 6 |
| Naturwissenschaften (1. Biologie, 2. Physik, 3. Chemie) | 6 | 6 | 6 |
| Geografie Mexikos und der Welt | 5 | - | - |
| Geschichte | - | 4 | 4 |
| Staatsbürgerkunde und Ethik | - | 4 | 4 |
| Sport | 2 | 2 | 2 |
| Technologie | 8 | 8 | 8 |
| Kunst | 2 | 2 | 2 |
| Bundeslandgebundener Unterricht | 3 | - | - |
| Tutorium | 2 | 2 | 2 |
| Gesamt | 50 | 50 | 50 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2011, S. 76).

Die beruflich orientierten Sekundarschulen legen einen größeren Wert auf berufsbezogene Inhalte (Tabelle 27). 27,3 Prozent der Schüler/-innen aus dem Sekundarbereich I waren im Schuljahr 2015/2016 in einer solchen Schulform eingeschrieben (vgl. SEP 2016b, S. 18). Die wöchentliche Arbeitszeit in den Vollzeitschulen liegt hier bei 50 Stunden, wobei der Arbeitsaufwand für die berufsorientierten Fächer mindestens acht Stunden betragen muss (vgl. SEP 2011, S. 71ff.).

Aufgrund des Mehraufwandes durch die berufsorientierten Fächer werden die beruflichen Sekundarschulen häufig als Vollzeitvarianten angeboten. Allerdings bieten einige Schulen auch Halbtagsunterricht mit individuell angepasster Fächeraufteilung an. Versäumnisse aufgrund der geringeren Stundenanzahl werden dann meist durch einen höheren Heimarbeitsanteil aufgefangen. Die berufsorientierten Fächer teilen sich in sechs Berufsfelder [campos tecnológicos] auf: Landwirtschaft und Fischfang, Lebensmittelverarbeitung, Produktion, Konstruktion, Informationsmanagement und Kommunikation sowie Gesundheit, Dienstleistung und Freizeit. Diese gliedern sich wiederum in insgesamt 28 verschiedene Programme [programas de estudios]. So gehören bspw. zu dem Berufsfeld Produktion die Unterrichtsthemen Maschinen, Werkzeuge und Kontrollsysteme oder Industriedesign. Dabei beschäftigen sich die Schüler/-innen mit dem zielführenden Einsatz verschiedener Technologien, lernen, sich kritisch und verantwortungsbewusst mit der Entwicklung und Auswertung moderner Technologien auseinanderzusetzen, und führen eigene kleine Projektarbeiten durch. Das jeweilige Angebot der Schulen richtet sich nach regionalen Schwerpunkten (vgl. SEP 2014c). Die Umsetzung der Unterrichtsinhalte und insbesondere der damit einhergehende Praxisgehalt hängen von der Ausstattung der jeweiligen Schule ab. Häufig entscheiden sich Schüler/-innen nicht wegen der konkreten Berufsvorbereitung, sondern eher aus pragmatischen Gründen wie z. B. der Nähe zum Wohnort für den Besuch einer solchen Sekundarschule.

Die *telesecundarias* werden seit 1968 angeboten und richten sich hauptsächlich an Kinder in ländlichen Gebieten, in welchen aus Mangel an Lehrkräften und Schulen kein regelmäßiger direkter Unterricht angeboten werden kann. Mithilfe von Videosequenzen und internetbasierten Anwendungen sollen die Schüler/-innen so gut wie möglich auch ohne persönliche Betreuung auf den Einstieg in das Arbeitsleben vorbereitet werden. 21,2 Prozent der Schüler/-innen haben im Schuljahr 2015/2016 an dieser Variante teilgenommen (vgl. SEP 2016b, S. 18).

3.4.3 Sekundarbereich II [Educación Media Superior]

Der Sekundarbereich II ist seit Februar 2012 Teil der Schulpflicht (siehe Abschnitt 3.3.1). Hier stehen den Schülerinnen und Schülern mehrere Möglichkeiten zur Verfügung: Sie können sich zwischen zwei Ausführungen des Abiturs (allgemeinbildend oder beruflich orientiert) und einer Berufsausbildung entscheiden. Darüber hinaus ist es seit dem Jahr 2013 in einigen Bundesstaaten möglich, eine duale Variante des beruflich orientierten Abiturs zu absolvieren (siehe Abschnitt 4.3.2). Dem Übergang in den Sekundarbereich II

ist meist ein standardisierter Test vorgeschaltet, welcher allerdings nicht national einheitlich ist. In manchen Bundesstaaten dient dieser eher diagnostischen Zwecken, in anderen bestimmt das Ergebnis der Zulassungsprüfungen über die mögliche Teilnahme an Bildungsangeboten der Höheren Mittleren Bildung oder über die Zulassung an den jeweiligen Schulen. Als Resultat dürfen häufig nur die besten Schüler/-innen das allgemeine Abitur absolvieren. Für die anderen bleibt das beruflich orientierte Abitur oder die Berufsausbildung (vgl. Roldán Vera 2015, S. 213).

Im Schuljahr 2015/2016 besuchten etwa fünf Mio. Schüler/-innen den Sekundarbereich II. 62,1 Prozent strebten das allgemeine Abitur an, 36,5 Prozent ein beruflich orientiertes Abitur und 1,4 Prozent entschieden sich für eine reine Berufsausbildung. 422.001 Lehrer/-innen waren in dieser Schulform in 20.383 Schulen beschäftigt. 81,4 Prozent dieser Schulen sind öffentlich (vgl. SEP 2016b, S. 20).

Die Höhere Mittlere Bildung ist zum Zeitpunkt der Recherche Mittelpunkt einer tiefgreifenden Reform, der Umfassenden Reform der Höheren Mittleren Bildung [Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS]. Diese hat sich zum Ziel gesetzt, das Qualitätsniveau im gesamten Land zu erhöhen und zu vereinheitlichen (siehe auch Abschnitt 5.8.2). In den dazugehörigen Grundlagen für das Allgemeine Abitur [Documento Base del Bachillerato General] wird der Konstruktivismus als didaktische Leitlinie festgelegt und der hohe Stellenwert von Kompetenzorientierung sowie Schüleraktion und -interaktion betont. Bislang war der Unterricht stark an den jeweiligen fachlichen Inhalten orientiert, welche nur in geringem Maße miteinander vernetzt waren. Die Kompetenzorientierung soll zu einer besseren Abstimmung führen. Im Juni 2016 wurde das neue kompetenzorientierte Abitur bereits in 2.114 Schulen mit fast zwei Mio. Schülerinnen und Schülern umgesetzt. Für das Schuljahr 2015/2016 entspricht dies 40,1 Prozent der gesamten Schüleranzahl der Höheren Mittleren Bildung (vgl. Gemeinnütziger Rat zur Evaluation der Höheren Mittleren Bildung [Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, COPEEMS] o. J.).

Die curricularen Vorgaben gliedern sich in folgende drei Kompetenzbereiche sowie sonstige schulische Aktivitäten:

- ▶ allgemeine Kompetenzen [competencias genéricas],
- ▶ an wissenschaftlichen Disziplinen orientierte Kompetenzen [competencias disciplinares] sowie
- ▶ an beruflichen Grundlagen orientierte Kompetenzen [competencias profesionales básicas].

Ihre Förderung verteilt sich auf einzelne Module und erstreckt sich über insgesamt sechs Semester. Das wöchentliche Arbeitspensum sollte gemäß den Vorgaben zwischen 29 und 35 Schulstunden liegen. Die allgemeine Grundbildung besteht aus 31 Modulen der Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften

und Kommunikation. Diese nehmen rund 65 Prozent der gesamten Unterrichtsinhalte ein. Darüber hinaus stehen 18 wissenschaftsorientierte Vertiefungen zur Verfügung, anhand derer die Schulen vor dem Hintergrund des lokalen Bedarfs ihr spezifisches Angebot ableiten. Aus diesen wählen die Schüler/-innen acht Module im fünften und sechsten Semester, welche rund 13 Prozent des gesamten Lehrplans ausmachen. Die berufliche Grundbildung teilt sich in 18 Bereiche auf. Hierzu zählen z. B. Verwaltung, Controlling, Elektronik oder Tourismus. Die jeweiligen Fächer können ab dem dritten Semester belegt werden und machen 15 Prozent der gesamten Unterrichtsinhalte aus. Auch hier können die Schulen ihr Angebot an den lokalen Bedarfen orientieren. Zusätzlich sind je nach Semester zwei bis vier Wochenstunden sonstige schulische Aktivitäten aus den Bereichen Kunst und Kultur, Sport und Fitness sowie Laufbahnberatung obligatorisch (vgl. SEP 2016c).

Auch die Lernerfolgskontrollen wurden im Rahmen des kompetenzorientierten Abiturs modernisiert. Während die Prüfungen in der Vergangenheit meist als schriftliche Klausuren i. S. einer klassischen Wissensabfrage abliefen, sollen diese nun eher prozessorientiert erfolgen. Dabei stehen den Lehrkräften Instrumente wie situationsorientierte Problemstellungen oder Projekt- und Portfolioarbeiten zur Verfügung, welche zur abschließenden Evaluation der einzelnen Kompetenzen führen.

Da es sich im Rahmen der Reform um tiefgreifende Veränderungen handelt, die u. a. die Kompetenzorientierung als vollständig neues Konzept einführen, ist kritisch zu beobachten, inwiefern solche Reforminhalte zukünftig tatsächlich in der täglichen Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Zum Zeitpunkt der Recherche standen viele Schulen noch an den Anfängen der Umgestaltung ihres Lehrangebotes. Die Vorgaben der Generaldirektion für das Allgemeine Abitur [Dirección General del Bachillerato, DGB] bieten ihnen dabei weite Spielräume.

3.4.4 Berufsorientierung [Orientación Vocacional]

Das Programm zur Berufsorientierung [Programa de Orientación Vocacional] wendet sich an Schüler/-innen der Grundbildung [Educación Básica] und der Höheren Mittleren Bildung [Educación Media Superior]. Für die Grundbildung besteht das Angebot aus fünf Aktionen (insgesamt neun Stunden), die sich der Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Werdegang widmen. In der Höheren Mittleren Bildung wird dieses Angebot fortgeführt. Dabei werden neben den eigenen Stärken und Interessen der Schülerinnen und Schüler intensiver die Bildungsmöglichkeiten nach Abschluss des Sekundarbereichs II und dem Einstieg in den Arbeitsmarkt in den Fokus genommen sowie praktische Aktivitäten wie z. B. Firmenbesuche integriert (insgesamt 26 Stunden). Diese Aktivitäten werden z. T. onlinebasiert, z. T. durch besonders geschulte Lehrkräfte und Firmenvertreter/-innen in den Schulen im Rahmen der im Curriculum verankerten Berufsorientierung (Tutorium) durchgeführt (vgl. SEP 2016a).

In diesem Bereich ist das Nationale Kolleg für Technische Berufsausbildung [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP] sehr aktiv, welches einen der wichtigsten Anbieter beruflicher Bildungsgänge darstellt (siehe Abschnitt 4.3.1 und 5.2.1). Zum einen existieren Kooperationen mit Sekundarschulen, in welchen spezialisierte Lehrkräfte über die verschiedenen Ausbildungsangebote von CONALEP aufklären. Zum anderen bietet es eine Reihe von Berufsorientierungsaktivitäten, die bei der späteren Berufswahl Hilfestellung leisten, die soziale Verantwortung der Schüler/-innen stärken und individuell bei der Erreichung des angestrebten Schulabschlusses unterstützen (vgl. Cáceres-Reebs 2017).

Weitere Anhaltspunkte im Rahmen der Berufsorientierung bietet die Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt [Observatorio Laboral]. Dieses vom STPS eingeführte Instrument zur Verbesserung der Arbeitsmarktlage bietet allgemeine Informationen zu Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, aber auch zur Unterstützung bei Berufs-, Studiengang- oder Ausbildungswahl (vgl. STPS o. J.).

3.4.5 Sonderschulen/Sonderschulwesen [Educación Especial]

Die Inklusion von Menschen mit Behinderung ist bereits seit den 1990er-Jahren ein wichtiges Thema auf politischer Ebene. Das aktuelle Projekt zum Zeitpunkt der Recherche ist das Programm für Inklusion und Gleichheit im Bildungsbereich [Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa], welches im Jahr 2014 ins Leben gerufen wurde. Neben der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung widmet es sich auch den besseren Zugangsmöglichkeiten zu Bildung für Kinder mit indigenen Wurzeln oder Migranten und Migrantinnen.

Die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf werden durch die Generaldirektion für Curriculumentwicklung [Dirección General de Desarrollo Curricular] vertreten, welche dem Staatssekretariat für Grundbildung [Subsecretaría de Educación Básica] zugeordnet ist. Diese repräsentiert nicht nur die Interessen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und weiteren besonderen Förderbedarfen, sondern auch von solchen mit herausragenden Fähigkeiten.

Es lassen sich drei Leistungsarten unterscheiden, die Bestandteil des Sonderschulwesens sind: Unterstützungsleistungen, schulische Angebote und Beratung. Erstere beziehen sich auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in das reguläre Schulsystem sowie die Vorschulerziehung. So boten im Schuljahr 2015/2016 4.389 Stellen zur Unterstützung der regulären Bildung [Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER] Beratung und Hilfe für Schulen und Lehrer/-innen (vgl. SEP 2016b, S. 27). Diese Stellen bestehen aus einer Gruppe von Expertinnen und Experten wie z. B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiter/-innen, Psychologinnen und Psychologen sowie Sprach- und Lerntherapeutinnen und -therapeuten und betreuen je nach geografischer Abdeckung meist vier bis fünf Schulen. Dort arbeiten sie eng mit den Lehrkräften zusammen, um die notwendigen

Rahmenbedingungen für erfolgreiche Inklusion zu schaffen sowie bei der Unterrichtsgestaltung Hilfestellung zu geben. Sogenannte Zentren für Psychopädagogische Betreuung in der Primarbildung [Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, CAPEP] unterstützen Kinder und Jugendliche, die Auffälligkeiten in ihren Lernprozessen, sprachliche Schwierigkeiten oder Probleme hinsichtlich der Entwicklung der psychomotorischen Fähigkeiten aufweisen. Des Weiteren waren im Schuljahr 2015/2016 6.060 spezielle Sonderschulen [Centros de Atención Múltiple, CAM] vorhanden, welche ein gemeinsames schulisches Angebot für Schüler/-innen mit verschiedenen Behinderungen und Einschränkungen anbieten. Einige weisen einen beruflichen Schwerpunkt auf (vgl. SEP 2016b, S. 27). Die genannten Beratungsleistungen richten sich an Lehrkräfte und Familienangehörige von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie an sonstige interessierte Personen. Sie klären bspw. über mögliche Bildungs- und Betreuungsangebote und über Bedarfe der täglichen Lebensführung auf (vgl. SEP o. J.b).

3.4.6 Tertiärbereich [Educación Superior]

Die mexikanische Hochschulbildung unterteilt sich in zwei Bereiche:

- ▶ Programme, die sich direkt an die Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung anschließen [*pregrado*], und
- ▶ Programme, die einen ersten Abschluss des Tertiärbereichs erfordern [*posgrado*].

Zu ersteren zählen Studiengänge, die etwa mit einem Bachelorstudium vergleichbar sind und nach erfolgreichem Absolvieren von regulär acht bis zehn Semestern zum Abschluss *Licenciatura* führen. Diesem Bereich ist auch die Ausbildung der Lehrkräfte zugeordnet. Des Weiteren stehen eher beruflich orientierte Studiengänge zur Verfügung, welche nach regulär vier bis sechs Semestern zum Titel ‚Akademisch Qualifizierter Techniker‘ bzw. ‚Akademisch Qualifizierte Technikerin‘ [Técnico Superior Universitario] führen.

Die *posgrado*-Programme lassen sich in *Maestría* (ähnlich wie ein Masterabschluss, regulär vier Semester), Spezialisierungen (regulär zwei Semester) und Studiengänge zur Erreichung der Doktorwürde (regulär sechs Semester) differenzieren.

Rund ein Drittel der 18- bis 23-Jährigen waren im Schuljahr 2015/2016 in einem Studiengang des Tertiärbereichs eingeschrieben. 90,5 Prozent von ihnen nahmen an einem Angebot der Universitäten oder beruflich orientierten Hochschulen teil. Drei Prozent studierten an einer Normalschule für angehende Lehrer/-innen [Escuelas Normales para Maestros] und 6,5 Prozent waren in *posgrado*-Programmen eingeschrieben. Tabelle 28 bietet weitere Informationen zur den absoluten Zahlen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulen. Die öffentlichen Angebote teilen sich in eine Vielzahl verschiedener Angebote auf. Tabelle 29 gibt dazu einen Überblick.

Tabelle 28: Schüler/-innen, Lehrkräfte und Einrichtungen des Tertiärbereichs, ohne Fernstudien und Distanzlernen [2016]

| | Schüler/-innen | | | Lehrkräfte | Einrichtungen |
|-------------------------------------|----------------|-----------|-----------|------------|---------------|
| | Total | Weiblich | Männlich | | |
| Tertiärbereich | 3.648.945 | 1.800.558 | 1.848.387 | 386.219 | 5.343 |
| Licenciatura | 3.302.773 | 1.597.574 | 1.705.199 | 312.758 | 4.308 |
| Normalschule (Lehrkräftebildung) | 108.555 | 78.312 | 30.243 | 15.602 | 460 |
| Postgraduation | 237.617 | 124.672 | 112.945 | 57.859 | 2.289 |
| Öffentlich | 2.579.289 | 1.221.247 | 1.358.042 | 229.377 | 2.180 |
| Privat | 1.069.656 | 579.311 | 490.345 | 156.842 | 3.163 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b, S. 22).

Tabelle 29: Öffentliche Anbieter des Tertiärbereichs [2016]

| Einrichtung | Anzahl bundesweit | Anzahl Teilnehmende |
|---|-------------------|---------------------|
| Nationale öffentliche Universitäten [Universidades Públicas Federales] | 93 | 406.663 |
| Bundesstaatliche öffentliche Universitäten [Universidades Públicas Estatales] | 34 | 1.087.041 |
| Bundesstaatliche öffentliche Universitäten mit solidarischer Unterstützung [Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario] | 23 | 62.948 |
| Nationale Technologische Institute [Institutos Tecnológicos Federales] | 128 | 318.547 |
| Technologische Universitäten [Universidades Tecnológicas] | 112 | 228.994 |
| Polytechnische Universitäten [Universidades Politécnicas] | 60 | 84.226 |
| Interkulturelle Universitäten [Universidades Interculturales] | 10 | 10.738 |
| Öffentliche Forschungszentren [Centros Públicos de Investigación] | 37 | 6.843 |
| Öffentliche Normalschulen [Escuelas Normales Públicas] | 283 | 91.362 |
| Sonstige | 166 | 57.920 |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (2016b).

Zu den traditionellen Angeboten gehören die nationalen und bundesstaatlichen Universitäten sowie die Technologischen Institute, welche die klassischen Studiengänge zum Erreichen der *Licenciatura*, Spezialisierung, *Maestría* oder zur Erlangung der Doktorwürde anbieten. Daneben existieren diverse Einrichtungen, die kürzere und eher arbeitsmarktorientierte Ausbildungen anbieten (meist *Técnico Superior Universitario*, teilweise auch *Licenciatura*) wie die Polytechnischen Universitäten oder die Technologischen Universitäten. Die Interkulturellen Universitäten fokussieren Studiengänge, die sich mit indigenen Völkern und Gemeinden beschäftigen.

Hinsichtlich der privaten Angebote zeigt sich eine große Vielfalt mit deutlichen Qualitätsunterschieden. Die offizielle Anerkennung der Abschlüsse obliegt dem SEP. Die meisten (öffentlichen) Angebote des Tertiärbereichs setzen das erfolgreiche Absolvieren einer Aufnahmeprüfung voraus.

Der Eintritt in das Lehramt erfordert mit einigen Ausnahmen (siehe hierzu Abschnitt 5.4.1) die *Licenciatura*. Für die Bereiche vorschulische Bildung, Primar- und Sekundarbildung, Sportunterricht sowie Sonderpädagogik findet die Lehramtsausbildung in den ca. 280 öffentlichen und ca. 200 privaten Normalschulen oder in den ca. 80 Niederlassungen der Nationalen Pädagogischen Universität [Universidad Pedagógica Nacional] statt. Darüber hinaus ist der Eintritt in den Schuldienst auch nach einem Studium der entsprechenden Fachwissenschaft möglich (vgl. Cruz Ruiz 2016; Roldán Vera 2015) (siehe zur Ausbildung für Lehrkräfte der Höheren Mittleren Bildung Abschnitt 5.4).

3.4.7 Erwachsenenbildung [Educación para Adultos]

Der Nationale Rat für Bildung für Leben und Arbeit [Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, CONEVyT] wurde im Jahr 2000 als nationale Kommission gegründet, um die vorhandenen Bildungsangebote für Erwachsene zu koordinieren. Sein ausführendes Organ im Bereich der Grundbildung ist auf Bundesebene das Nationale Institut für Erwachsenenbildung [Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA] sowie die nachgeordneten Institute für Erwachsenenbildung der Bundesstaaten [Institutos Estatales de Educación para Adultos, IEEA].

Die jeweiligen Angebote teilen sich in drei Bereiche auf (des Weiteren bestehen verschiedene Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung, siehe hierzu Abschnitt 4.3.6):

- ▶ Alphabetisierung,
- ▶ Primarbereich und Sekundarbereich I,
- ▶ Sekundarbereich II und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen auf Sekundarbereich II-Niveau.

Darüber hinaus bietet der CONEVyT weitere Kurse, z. B. aus den Bereichen Haushaltsführung, erste Hilfe, Gesundheitsfürsorge u. v. m., an.

Die kostenlosen Angebote zur Alphabetisierung und zum Erreichen der Abschlüsse des Primarbereichs und Sekundarbereichs I richten sich an Personen im Alter von mindestens 15 Jahren, die keinen Zugang zum regulären Schulsystem hatten oder dieses vor Abschluss der Grundbildung verlassen haben. Dafür errichtete das INEA das Bildungsmodell für Leben und Arbeit [Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, MEVyT]. Dieses gliedert sich in ein kompetenzbasiertes Modulsystem. Je nach angestrebtem Abschluss sind verschiedene Pflichtmodule aus den Bereichen Mathematik, Sprache und Kommunikation sowie Naturwissenschaften und Wahlpflichtmodule (z. B. aus den Bereichen Gesundheit und Umwelt, Familie, Arbeit, Medienkompetenz etc.) zu absolvieren. Darüber hinaus ist eine Abschlussprüfung zu bestehen.

Viele der Module können bereits online belegt werden. Für diejenigen Teilnehmer/-innen, die keinen Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss haben oder die Kurse nicht online abschließen möchten, stehen sog. Gemeinschaftsplätze [plazas comunitarias] zur Verfügung. Diese Treffpunkte für Erwachsene sind mit Arbeitsplätzen für die Lernenden, Gruppenräumen und internetfähigen Computern ausgestattet. Der Großteil wurde vollständig durch die INEA finanziert. Daneben werden Räumlichkeiten und Ausstattung von Schulen oder bereitgestellte Mittel von Unternehmen genutzt.

Für den Sekundarbereich II besteht die Möglichkeit, ein Online-Studium zu absolvieren. Seit dem Jahr 2000 können darüber hinaus im Rahmen einer offiziellen Regelung des SEP (Acuerdo 286) non-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Dieses Angebot richtet sich an Personen, die mindestens 25 Jahre alt sind und den erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs I nachweisen können. Für die Erlangung der anerkennenden Leistungspunkte oder des gesamten Abschlusses sind Multiple-Choice-Fragen, ein Essay sowie eine mündliche Prüfung zu absolvieren (vgl. CONEVyT o. J.; Díaz de Cossío/Bagur 2003; INEA o. J.; UNESCO und UNESCO Institute of Lifelong Learning 2013).

3.4.8 Fernstudien und Distanzlernen [Modalidades no escolarizadas y Programas a Distancia]

Neben den traditionellen Varianten mit persönlicher Präsenz stehen sog. offene Lernangebote zur Verfügung [Modalidades no escolarizadas]: Dazu zählen auch das Beratungsangebot im Rahmen der frühkindlichen Bildung (siehe Abschnitt 3.4.1) sowie die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung (siehe Abschnitt 3.4.7). Des Weiteren existieren verschiedene Varianten von Fernstudien und des Distanzlernens. Diese richten sich an sämtliche Schüler/-innen sowie Studentinnen und Studenten, die aufgrund persönlicher Umstände nicht an den formalen Bildungsangeboten der Höheren Mittleren Bildung und Hochschulbildung mit physischer Anwesenheit teilnehmen können. Im Schuljahr 2015/2016 haben 299.267 Schüler/-innen auf diese Weise das allgemeine sowie 2.520 das beruflich orientierte Abitur absolviert. 91,8 Prozent nutzten dafür öffentliche Angebote (vgl. SEP 2016b, S. 20). Neben zahlreichen privaten Möglichkeiten bietet das SEP die im Folgenden erläuterten Alternativen:

Zum einen kann auf flexible Weise das allgemeine Abitur absolviert bzw. nachgeholt werden [preparatoria abierta]. Diese Möglichkeit besteht bereits seit dem Jahr 1979, wurde aber im Zuge der RIEMS im Jahr 2010 grundlegend überarbeitet. Die 22 kompetenzbasierten Module können einzeln und ohne zeitliche Restriktionen abgeschlossen werden. 21 davon befassen sich mit allgemeinbildenden Inhalten und unterteilen sich in die fünf Bereiche Kommunikation, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Humanwissenschaften. Des Weiteren ist ein berufsbezogenes Modul aus dem Bereich Informatik zu belegen. Diese können durch die Schüler/-innen eigenständig mithilfe onlinebasierter Lösungen bearbeitet werden. Auf Wunsch unterstützen Dozentinnen und Dozenten sowie Tutorinnen und Tutoren. Nach erfolgreicher Durchführung aller Modulprüfungen wird das Abiturzeugnis verliehen (vgl. DGB 2014).

Die Vorbereitung auf das allgemeinbildende Abitur kann auch als Fernstudium absolviert werden [preparatoria a distancia]. Diese Möglichkeit führt in etwa 28 Monaten zum offiziellen Abschluss und wird ausschließlich onlinebasiert abgelegt. Diese Variante besteht aus denselben 21 allgemeinen Modulen der *Preparatoria Abierta* (siehe oben) sowie aus zwei berufsbezogenen Modulen aus dem Bereich Informatik. Für den Abschluss eines einzelnen Moduls steht ein Monat zur Verfügung (vgl. SEP o. J.a).

Die Möglichkeit, das beruflich orientierte Abitur oder eine Berufsausbildung zu absolvieren, steht ebenfalls vereinzelt als onlinebasierte Variante an einigen Zentren für Wissenschaftliche und Technische Bildung der Bundesstaaten [Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales, CECyTE] (siehe hierzu auch Abschnitt 4.3.1) zur Verfügung. Dazu werden neben den einzelnen fachlichen Modulen verstärkt Diskussionen in Chats und Foren sowie Simulationen praktischer Tätigkeiten eingesetzt (vgl. IPN/Secretaría Académica 2012).

Das STPS bietet im Rahmen seines Programms Berufliche Bildung als Distanzlernen für Arbeitnehmer/-innen [Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores, PROCADIST] die Möglichkeit, kostenlos themenspezifische Online-Kurse zu absolvieren. Diese weisen eine ungefähre Bearbeitungszeit von bis zu 48 Stunden auf und können innerhalb von sieben Tagen bearbeitet werden. Bei erfolgreichem Absolvieren des finalen Tests wird darüber eine Bestätigung [Constancia] ausgestellt (vgl. gob.mx o. J.b).

Auch im Tertiärbereich bestehen verschiedene Möglichkeiten des Fernstudiums, welche sich hinsichtlich Umsetzung und Inhalt – wie auch bei den klassischen Studiengängen – teils deutlich unterscheiden. Im Schuljahr 2015/2016 waren 595.456 Studierende in solchen Studiengängen eingeschrieben, 44,6 Prozent davon an öffentlichen Institutionen (vgl. SEP 2016b).

4. Berufliche Aus- und Weiterbildung

4.1 Entwicklung und Stellenwert der beruflichen Bildung

Die Anfänge der formalen beruflichen Bildung gehen auf die Erlassung des Bildungsgesetzes im Jahr 1867 zurück (siehe auch Abschnitt 3.1). Die Gründung der Nationalen Schule für Künste und Handwerk [Escuela Nacional de Artes y Oficios para Varones]⁵⁷, die nur männlichen Schülern offenstand, bildete den Grundstein für die berufliche Bildung und einen Vorläufer des heutigen Beruflich orientierten Abiturs. Im Jahr 1901 eröffnete die erste Handelsschule für Frauen „Miguel Lerdo de Tejada“ (heute Zentrum für Industrietechnologische Studien und Dienstleistungen Nr. 7 [Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 7, CETIS No. 7]) und im Jahr 1910 die Industrie-grundschule für Frauen „Corregidora de Querétaro“ (heute CETIS No. 9 „Puerto Rico“) für das Schneiderhandwerk.

Die Gründung des SEP im Jahr 1921 stellte einen weiteren Schritt zur Entwicklung des heute bestehenden Bildungssystems und seiner berufsbildenden Bestandteile dar. So wurde bereits ein Jahr später die Abteilung für industrietechnische und Handelsbildung [Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial] gegründet. Danach entstand eine Vielzahl von Schulen mit speziellen beruflichen Schwerpunkten in den Bereichen Industrie, Hauswirtschaft und Handel. In den 1930er-Jahren begannen sich die einzelnen Bildungsgänge in den polytechnischen Schulen weiter auszudifferenzieren. So wurde zunächst im Jahr 1931 das Technische Gymnasium [Preparatoria Técnica] gegründet, für welches das Absolvieren des Primarbereichs eine ausreichende Zugangsvoraussetzung darstellte. Später entwickelten sich daraus diverse Fachschulen mit ihren dreijährigen Ausbildungen zu technischen Spezialistinnen und Spezialisten sowie das Nationale Polytechnische Institut [Instituto Politécnico Nacional].

Zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges wurde die Industrialisierung zur vorherrschenden Strategie erklärt, um eine wirtschaftliche Unabhängigkeit zu erreichen. Diese politische Steuerung führte zu einer größeren Nachfrage nach qualifizierten Arbeiterinnen und Arbeitern, sodass die Ressourcen für berufliche Bildung aufgestockt und die Angebote erweitert wurden. Im Jahr 1958 eröffneten die ersten berufsorientierten Sekundarschulen [Secundarias Técnicas] und einige Jahre später die Nationalen Schulen für Berufsbildungspersonal [Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial]. Letztere wurden in den 1980er-Jahren wegen Etablierung der lehrerbildenden Normalschulen wieder geschlossen.

57 Diese wurde im Jahr 1916 umgewandelt in die Praxisorientierte Schule für Mechaniker und Elektriker [Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas], später umbenannt zu Schule für Mechaniker und Elektriker [Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas] und im Jahr 1932 als Höhere Schule für Mechaniker und Elektriker [Escuela Superior de Ingeniería Mecánica] betitelt.

In den 1970er-Jahren begannen sich die einzelnen relevanten Akteure vonseiten des Bildungssystems in der Form herauszubilden, wie sie heute noch bestehen, lediglich die namentlichen Bezeichnungen änderten sich teilweise noch. So entstanden im Jahr 1971 die Generaldirektion für Industrietechnische Bildung [Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI] und sieben Jahre später das COSNET als Vorgänger des heutigen Sektoralen Koordinationsorgans für Akademische Entwicklung [Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, COSDAC]. Zur damaligen Zeit entstand die z. T. auch heute noch existierende Trennung zwischen beruflichen Abschlüssen für den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt und allgemeinbildenden Abschlüssen, die den Zugang zu akademischer Bildung ermöglichen. Mit besonderem Fokus auf dem produzierenden Sektor bildeten sich in Hinblick auf den unmittelbaren Eintritt in die Beschäftigung die CETIS sowie für das berufliche Abitur die CBETIS. 1978 gründete sich CONALEP (siehe Abschnitt 4.3.1 und 5.2.1). Um eine bessere Anpassung an die regionalen Bedarfe der einzelnen Bundesstaaten gewährleisten zu können, entstanden im Jahr 1991 die CECyTEs (vgl. DGETI 2016).

Die Entwicklung der mexikanischen Berufsbildung zeigt, dass diese stets durch schulische Angebote geprägt war. Maßgebliche Entwicklungsschritte waren insbesondere durch die große Einflussnahme der Behörden gekennzeichnet. Diese zeigten sich z. B. in den regelmäßigen Veränderungen der Steuerungsbefugnisse und der wiederkehrenden Umwandlung von Bezeichnungen, welche im Rahmen dieses Kapitels nur beispielhaft aufgezeigt wurden. Eine Abstimmung mit den Bedarfen des Arbeitsmarktes sowie das Involvieren weiterer relevanter Akteure werden in der Entwicklungsgeschichte nur selten sichtbar.

Aktuell stellt formale berufliche Bildung oft für Familien eine Alternative dar, die eine akademische Ausbildung nicht finanzieren können. Denn der Zugang zu Bildung ist in Mexiko stark von individuellen Rahmenbedingungen wie Geschlecht, Wohnort und finanziellem Hintergrund abhängig (siehe Abschnitt 1.1). Arteaga García u. a. (2010) benennen die fehlende Verknüpfung zwischen dem Bildungssystem und den Bedarfen des Arbeitsmarktes als einen Grund für ihren niedrigen Stellenwert. Als Schwachstelle gilt der geringe Standardisierungsgrad, der zu deutlichen Qualitätsunterschieden und Intransparenz führt. Curricula werden zwar auf nationaler Ebene vorgegeben, unterliegen in ihrer Umsetzung allerdings dem Verständnis der Lehrkraft sowie den vorhandenen Ressourcen. Berufliche Bildung stellt somit nur in geringem Maß eine solide Ausgangsposition für den Eintritt in gut bezahlte Sektoren des Arbeitsmarktes und damit für den Lebensunterhalt und für individuelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten dar. Viele Eltern mit entsprechendem finanziellen Hintergrund bevorzugen daher für ihre Kinder akademische Alternativen.

Vollzeitschulische Berufsbildung bildet eine Art Nische zwischen dem direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt als ungelernte Kraft und einem Hochschulstudium. Da Schüler/-innen in Mexiko allerdings nicht vor Erreichen der Volljährigkeit mit 18 Jahren in

den Arbeitsmarkt eintreten dürfen, bietet diese eine Möglichkeit, um das Erreichen der Volljährigkeit ‚sinnvoll‘ zu überbrücken. Dennoch ist die Abbruchquote hoch (siehe Abschnitt 3.3.2).

Aufgrund der genannten Kritikpunkte hat die formale berufliche Bildung auch für die Unternehmen, vor allem im technischen Bereich, einen geringen Stellenwert (siehe auch Abschnitt 1.3). So entscheiden sich viele Firmen zu eigenen Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abschnitt 4.3.5), die unabhängig von dem Vorhandensein einer beruflichen Ausbildung sind. Dies führt dazu, dass viele junge Mexikaner/-innen den möglichst schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt anstreben und auf entsprechende Angebote zur beruflichen Qualifizierung verzichten. Die Aufnahme von Hilfsarbeitertätigkeiten oder Arbeit im informellen Sektor sind oft das Resultat.

Auch hinsichtlich der staatlichen Ausgaben lässt sich eine Schlechterstellung der beruflichen Bildung im Verhältnis zur Allgemeinbildung identifizieren: So lagen die jährlichen Ausgaben pro Schüler/-in in einem beruflichen Bildungsgang des Sekundarbereichs II im Jahr 2013 bei 2.379 Euro⁵⁸, während sich die Ausgaben für die allgemeinbildenden Angebote auf 3.416 Euro⁵⁹ pro Schüler/-in beliefen. Zum Vergleich: Im OECD-Durchschnitt betragen die Ausgaben für berufliche Angebote mit einem Wert von 7.237 Euro⁶⁰ etwa dreimal so viel. Deutschland investiert etwa fünfmal so viel (vgl. OECD 2016a).

4.2 Struktur der Berufsbildung und Angebote

Die formale Berufsausbildung ist schulisch organisiert. So kann ein beruflich orientiertes Abitur [Bachillerato Tecnológico] absolviert werden, welches mehr allgemeine als berufliche Schwerpunktfächer vermittelt. Nach erfolgreichem Abschluss können die Schüler/-innen sowohl ein Hochschulstudium anschließen als auch in ihren jeweiligen Schwerpunkten beruflich tätig werden. CONALEP bietet eine spezielle Form dieses beruflich orientierten Abiturs an, welche zu dem Titel *Profesional Técnico Bachiller* führt und einen hohen Anteil beruflicher Inhalte vermittelt. Durch die Wahl von eher praktisch oder wissenschaftlich orientierten Schwerpunkten erfolgt eine entsprechende Spezialisierung. Absolventinnen und Absolventen können entweder direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen oder ein Studium anschließen. Im Schuljahr 2015/2016 waren etwa 1,5 Mio. Schüler/-innen in Angeboten des beruflich orientierten Abiturs eingeschrieben, weitere 305.223 im CONALEP-Ausbildungsgang zum *Profesional Técnico Bachiller* (vgl. SEP 2016b) (siehe Abschnitt 4.3.1).

Darüber hinaus kann nach der Mittelstufe alternativ eine zwei- bis dreijährige fachliche Berufsausbildung [Educación Profesional Técnica] erfolgen. Diese ist an dem fol-

58 Originale Angabe: 3.273 US-Dollar; Wechselkurs per 31.12.2013: 1 Euro = 1,3756 US-Dollar.

59 Originale Angabe: 4.699 US-Dollar; Wechselkurs per 31.12.2013: 1 Euro = 1,3756 US-Dollar.

60 Originale Angabe: 9.955 US-Dollar; Wechselkurs per 31.12.2013: 1 Euro = 1,3756 US-Dollar.

genden Eintritt in den Arbeitsmarkt orientiert und fokussiert daher berufspraktische Bildungseinheiten. Die Hochschulzugangsberechtigung wird bei dieser Maßnahme nicht erteilt. Wichtigster Anbieter dieser reinen Berufsausbildung war CONALEP. Seit dem Schuljahr 2013/2014 wurde diese Ausbildungsform allerdings durch den *Profesional Técnico Bachiller* ersetzt. Im Schuljahr 2015/2016 nahmen lediglich 1,4 Prozent aller Schüler/-innen des Sekundarbereichs II an diesem Angebot teil. Diese Quote hat sich in den letzten Jahren stetig verringert. Zwar ist es an einigen CONALEP-Schulen immer noch möglich, die Ausbildung zum *Profesional Técnico Bachiller* um einige allgemeinbildende Module zu verkürzen und im Anschluss den Titel *Profesional Técnico* ohne Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Dies stellt aber eher eine Ausnahme dar. Darüber hinaus ist diese Ausbildungsform noch für einzelne Berufe an einigen Zentren für Technische Bildung [Centros de Estudios Técnicos, CET] und CECyTEs möglich. Wegen des zahlenmäßig geringen Stellenwertes wird diese Ausbildungsvariante nicht weiter ausgeführt.

Als weiteres Angebot auf Sekundarbereich-II-Niveau wurde im Rahmen eines Pilotprojektes im Jahr 2013 die duale Berufsausbildung ins Leben gerufen. Diese bezweckt insbesondere die Erlangung praktischer Erfahrungen (siehe Abschnitt 4.3.2).

Alternativ zu einem Hochschulstudium kann nach dem Abitur die Ausbildung zum/zur Akademisch Qualifizierte/-n Techniker/-in [Técnico Superior Universitario] aufgenommen werden. Wichtigster Anbieter dieser Ausbildungsvariante sind die den deutschen Fachhochschulen ähnelnden Technologischen Hochschulen [Universidades Tecnológicas]. Auch Polytechnische Hochschulen [Universidades Politécnicas] bieten diese Studienform an (siehe Abschnitt 4.3.3).

Neben den genannten formalen Angeboten spielt auch die betriebliche Aus- und Weiterbildung eine bedeutende Rolle, welche sich eng an den jeweiligen Bedarfen des Arbeitsplatzes orientiert (siehe Abschnitt 4.3.5).

Schüler/-innen, die zwar die Grundschule [Primaria], nicht aber die Mittelstufe [Secundaria] abgeschlossen haben, bereits formale Bildungsmaßnahmen absolviert haben oder im Berufsleben stehen, können ihre Ausbildung mit speziell auf die Arbeitswelt abgestimmten Kursen des Fort- und Weiterbildungsbereichs [Capacitación para y en el trabajo] fortsetzen. Diese vermitteln in durchschnittlich drei bis sechs Monaten theoretische und praktische Kenntnisse über grundlegende Tätigkeiten eines bestimmten Berufsbereichs, aber auch allgemeinbildende Inhalte (siehe Abschnitt 4.3.6).

4.3 Überblick über Angebotsformen und ihnen zugeordnete Ausbildungsgänge

4.3.1 Beruflich orientiertes Abitur [Bachillerato Tecnológico und Profesional Técnico Bachiller]

Das beruflich orientierte Abitur ist auf Sekundarbereich-II-Niveau angesiedelt und stellt einen Bestandteil der Höheren Mittleren Bildung dar. Die Angebote dauern normalerweise sechs Semester und richten sich an Absolventinnen und Absolventen der Sekundarschulen. Das *Bachillerato Tecnológico* wird für Berufe aus dem Bereich Industrie und Dienstleistungen an den CETIS, den Zentren für Industrietechnisches und Dienstleistungsorientiertes Abitur [Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios, CBTIS] und den CECyTEs angeboten. Im Bereich Landwirtschaft bieten die Zentren für Landwirtschaftlich-Technisches Abitur [Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, CBTA] und die Zentren für Forstwirtschaftlich-Technisches Abitur [Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal, CBTF] entsprechende Möglichkeiten an. Im Bereich Meeresstudien sind die Zentren für Technische Binnengewässerstudien [Centros de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales, CETAC] und die Zentren für Meeresstudien [Centros Tecnológicos del Mar, CETMAR] zuständig.

CONALEP bietet eine besondere Variante des beruflich orientierten Abiturs an, welche zum Titel *Profesional Técnico Bachiller* führt. Dieser Abschluss vereint die Hochschulreife mit dem früheren Abschluss zum *Técnico Profesional* (siehe Abschnitt 4.2).

Grundlegender Unterschied zwischen beiden Formen ist die stärkere Orientierung an beruflichen Inhalten der CONALEP-Ausbildungsgänge (Tabelle 30, Tabelle 31). Beide teilen sich in allgemeine Ausbildungsanteile, berufsbezogene Inhalte sowie technische und propädeutisch orientierte Spezialisierungen. Letztere dienen insbesondere als Vorbereitung auf ein anschließendes Hochschulstudium. Diese sind im Rahmen des *Bachillerato Tecnológico* vorgegeben. Beim *Profesional Técnico Bachiller* kann alternativ zur propädeutischen Spezialisierung eine technische Vertiefung gewählt werden.

Tabelle 30: Kumulierte Anzahl der Semesterwochenstunden in einem dreijährigen Ausbildungsgang des *Bachillerato Tecnológico* und *Profesional Técnico Bachiller*⁶¹

| | Bachillerato Tecnológico | Profesional Técnico Bachiller |
|-----------------|--------------------------|-------------------------------|
| Allgemein | 75 | 85 |
| Berufsbezogen | 75 | 95 |
| Spezialisierung | 30 | 30 |
| Gesamt | 180 | 210 |

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an originale Bildungspläne.

61 Dies stellt die curricularen Vorgaben dar. Die Umsetzung durch die Schulen kann davon abweichen.

Tabelle 31: Curriculum CONALEP

| | | | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| AB | AB | AB | AB | AB 6 Std. | AB 3 Std. |
| 35 Std. | 20 Std. | 11 Std. | 10 Std. | BB | BB |
| | BB | 24 Std. | 25 Std. | 19 Std. | 22 Std. |
| | | | | TS 5 Std. | TS 5 Std. |
| 15 Std. | | | | PS oder TS 5 Std. | PS oder TS 5 Std. |
| 1. Semester | 2. Semester | 3. Semester | 4. Semester | 5. Semester | 6. Semester |

AB: Allgemeinbildende Inhalte

BB: Berufsbildende Inhalte

PS: Propädeutische Spezialisierung

TS: Technische Spezialisierung

Quelle: Eigene Darstellung nach CONALEP (2016g).

Für die Beendigung der Ausbildungsgänge sind wie auch bei dem allgemeinen Abitur keine Abschlussprüfungen vorgesehen. Es werden fast ausschließlich schriftliche Prüfungen für die einzelnen Module abgelegt. Diese können beliebig oft wiederholt werden. Sämtliche bestandenen Prüfungen münden dann in einem Abschlusszeugnis. Das allgemeine Abitur schließt mit dem Abiturzeugnis [certificado de bachillerato], das beruflich orientierte Abitur mit einem entsprechenden Zertifikat [certificado de bachillerato tecnológico] und der Vergabe des Berufsausweises [cédula profesional] für die jeweilige berufliche Spezialisierung ab. Nach Absolvieren einer entsprechenden Zulassungsprüfung, meist durch das Nationale Zentrum zur Evaluation von Hochschulbildung [Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL], ist der Zutritt zu Bildungsgängen des Tertiärbereichs geöffnet. Werden nur die notwendigen Module für das Absolvieren der (inzwischen auslaufenden) Berufsausbildung abgeschlossen, werden eine Bescheinigung [constancia de terminación de estudios de profesional técnico] und der Berufsausweis ausgehändigt.

Die Inhalte für den *Profesional Técnico Bachiller* werden bundesweit von CONALEP festgelegt, wobei kleinere Anpassungen aufgrund regionaler Besonderheiten möglich sind. Zu den allgemeinen Ausbildungsanteilen gehören Fächer wie Kommunikation, Selbstständiges Lernen, Problemlösung, Englisch, Kontextualisierung von sozialen, politischen und ökonomischen Ereignissen, Philosophie und weitere. Diese sind einheitlich für sämtliche Ausbildungsgänge. Die Inhalte des *Bachillerato Tecnológico* werden durch das COSDAC vorgegeben (siehe hierzu Abschnitt 5.2.1). Die allgemeinbildenden Inhalte sind auch hier deckungsgleich. Im Gegensatz zu den Angeboten von CONALEP sind diese weniger anwendungsorientiert und richten sich stattdessen eher an wissenschaftlichen Disziplinen aus.

Der hauptsächliche Lernort dieser Angebote ist der Klassenraum. Je nach Bildungsgang findet der Unterricht zusätzlich in schuleigenen Lehrwerkstätten, Laboren etc. statt. Die Ausstattung solcher Räumlichkeiten variiert stark zwischen den verschiedenen Bildungsinstituten. Generell ist die finanzielle Situation der öffentlichen berufsbildenden Schulen eher dürftig. Insbesondere die CONALEP-Schulen sind zu einem großen Teil auf Zuwendungen seitens der Politik und Unternehmen angewiesen. Häufig fehlen die notwendigen Mittel für eine praxisnahe Vermittlung, sodass Klassen mit bis zu 70 Schülerinnen und Schülern keine Ausnahme darstellen und es an den notwendigen Lehrmaterialien mangelt. Dies stellt insbesondere für technische Bildungsgänge eine Herausforderung dar, welche hinsichtlich ihrer praktischen Inhalte auf eine entsprechende Ausstattung angewiesen sind. Diese kann auch innerhalb einer Schule zwischen den verschiedenen Bildungsgängen deutlich voneinander abweichen, wenn bspw. eine enge Kooperation mit einem Unternehmen eines bestimmten Bereichs vorhanden ist.

Die Vermittlung der Inhalte erfolgt zu großen Teilen theoretisch und an beruflichen Tätigkeiten ausgerichtet. Die Lehrkraft erklärt die einzelnen Schritte der Arbeitsprozesse und richtet Fragen an die Schüler/-innen.

Eine pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte ist kaum vorzufinden. In der Regel haben sie eine akademische Laufbahn in dem jeweiligen Bereich absolviert. Berufserfahrung stellt dabei einen großen Vorteil dar. Doch weder praktische Kenntnisse noch ein Universitätsabschluss sind – im Gegensatz zu Lehrkräften des allgemeinbildenden Bereichs – bindende Voraussetzungen (siehe hierzu Abschnitt 5.4.1).

4.3.2 Mexikanisches Modell dualer Berufsausbildung [Modelo Mexicano de Formación Dual]

Bereits seit den 1990er-Jahren (in Form einzelner Projekte auch schon vorher) spielt die Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen in Mexiko eine Rolle. Den Anfang bildete eine Kooperation zwischen CONALEP und Mercedes-Benz im Bundesstaat Estado de México in den Jahren 1993 bis 1998. Aufgrund eines zwischenzeitlichen Einstellungsstopps bei Mercedes-Benz wurden die Ausbildungsaktivitäten in den folgenden Jahren deutlich zurückgefahren. Erst 2008 nahm CONALEP diese in formalisierter Form wieder auf. Um die bereits vorhandenen Strukturen zu stärken und weiter auszubauen, entstand im Jahr 2009 eine Kooperationsvereinbarung zwischen der bundesweit zuständigen Generaldirektion von CONALEP und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Das unter deutscher Leitung stehende überbetriebliche Ausbildungszentrum *Altratec* (siehe Abschnitt 5.7.5) wurde von CONALEP mit der Fachberatung vor Ort sowie der Ausweitung des Ausbildungsangebotes beauftragt. Die Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen wurde maßgeblich durch den heutigen Präsidenten Peña Nieto und seine Mitarbeiter/-innen begleitet, welcher zu dieser Zeit als Gouverneur des Estado de México agierte. Seit Beginn seiner Amtszeit als Präsident setzt er sich für die Etablierung dualer Strukturen über die Grenzen des Bundesstaates hinweg ein (vgl. Cáceres-Reebs/Schneider 2013).

Im Jahr 2013 startete ein Pilotprojekt in deutsch-mexikanischer Zusammenarbeit: Die Einführung des MMFD. Das übergeordnete Ziel dieser von der deutschen Regierung geförderten Initiative ist es, die mexikanische Berufsausbildung in höherem Maße praxisorientiert und bedarfsgerecht zu gestalten (siehe zur deutsch-mexikanischen Zusammenarbeit hinsichtlich der Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen auch Abschnitt 5.7.3). Neben dem SEP und CONALEP waren COPARMEX und die CAMEXA maßgeblich an der Entwicklung des MMFD beteiligt. Die Zusammenarbeit zwischen SEP und COPARMEX wurde im Jahr 2014 durch eine Kooperationsvereinbarung konsolidiert. Nach Abschluss des für sechs Bildungsgänge und elf Bundesstaaten geltenden Pilotprojekts im Jahr 2015 wurde das duale Ausbildungsmodell offiziell per mexikanischem Bundesgesetzblatt [Diario Oficial de la Federación, DOF] vom Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung [Subsecretaría de Educación Media Superior, SEMS] des Bildungsministeriums als Bestandteil der Höheren Mittleren Bildung zugelassen. In einer Gesetzesvorlage⁶² ist festgehalten, dass die dualen Angebote eine mindestens dreijährige Dauer aufzuweisen sowie einem Curriculum zu folgen haben, welches sich an den angestrebten allgemeinen, fachlichen und beruflichen Kompetenzen orientiert. Im Rahmen der Abschlussprüfung ist die Erreichung der entsprechenden Kompetenzen darzulegen (siehe zur Zertifizierung von Kompetenzen auch Abschnitt 4.4) (vgl. SEGOB 2015; SEP o. J.g.).

Maßgebliche Steuerungsbefugnis über die Ausgestaltung und Fortentwicklung des MMFD liegt zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Länderstudie beim Strategischen Technischen Komitee [Comité Técnico Estratégico], welches durch das SEP, CCE, CONALEP und die CAMEXA vertreten wird (vgl. SEP o. J.g.). Mit Inkrafttreten des offiziellen Erlasses im Jahr 2015 wurde unter dem Dach des SEMS ein neues Komitee geschaffen, welches sowohl die jeweiligen Bildungseinrichtungen als auch den Privatsektor umfasst: das Komitee der Dualen Ausbildung als Bildungsangebot der Höheren Mittleren Bildung [Comité de la Opción Educativa de la Formación Dual de Tipo Medio Superior, COEFD] (siehe Tabelle 32) (vgl. SEP o. J.g.). Ein im Februar 2017 unterzeichnetes Abkommen zur Stärkung des MMFD zwischen SEP und CCE hebt das große Interesse der Privatwirtschaft hervor. So wurde innerhalb des CCE eine Kommission [Comisión Especializada para la Formación Dual] eingerichtet, welche die Interessen der zwölf beteiligten Privatwirtschaftsverbände im Bereich der dualen Berufsausbildung bündelt und gegenüber dem SEP vertritt.

62 Weitere Erläuterungen liefert die im Jahr 2017 erschienene Handreichung zum MMFD (SEP o. J.g.), herausgegeben vom SEMS.

Tabelle 32: Teilnehmende Akteure des COEFD [2017]

| SEMS | |
|---|---|
| Akteure des Bildungssektors | Akteure des privatwirtschaftlichen Sektors |
| DGETI Generaldirektion für industrietechnische Bildung [Dirección General de Educación Tecnológica Industrial] | COPARMEX Mexikanischer Arbeitgeberverband [Confederación Patronal de la República Mexicana] |
| DGETA Generaldirektion für Landwirtschaftlich-Technische Bildung [Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria] | CCE Dachorganisation der Arbeitgeberverbände [Consejo Coordinador Empresarial] |
| DGECyTM Generaldirektion für Bildung in Meereswissenschaften und -technologie [Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar] | CONCAMIN Industriekammern der Vereinigten Mexikanischen Staaten [Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos] |
| COSDAC Sektorales Koordinationsorgan für Akademische Entwicklung [Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico] | CONCANACO-SERVYTUR Nationale Kammern des Handels, des Dienstleistungssektors und des Tourismus [Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo] |
| CONALEP Nationales Kolleg für Technische Berufsausbildung [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica] | CNA Nationaler Rat für Landwirtschaft [Consejo Nacional Agropecuario] |
| CETI Zentrum für Industrietechnische Bildung [Centro de Enseñanza Técnica Industrial] | CANACINTRA Nationale Kammer der Fertigungsindustrie [Cámara Nacional de la Industria de Transformación] |
| CONOCER Nationale Zertifizierungsstelle für Berufliche Kompetenzen [Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales] | |
| CECyTE Zentrum für Wissenschaftliche und Technische Studien der Bundesstaaten [Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales] | |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (o. J.h.).

Wichtigster schulischer Partner war anfangs CONALEP, wobei mittlerweile auch weitere berufliche Schulen ihr Angebot um duale Programme erweitern. Die konkrete Ausgestaltung der dualen Ausbildungsgänge war zum Zeitpunkt der Recherche noch wenig standardisiert. Tabelle 33 gibt einen Überblick über die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen bis 2016. Standards waren bis Jahresende 2016 erst für die ersten sechs

Ausbildungsgänge entwickelt (dunkler hinterlegt). Die übrigen wurden bereits ohne das Vorhandensein entsprechender Standards angeboten. Zum Jahresende 2017 waren fünf weitere erarbeitet sowie der Standard für den Ausbildungsgang ‚Industrielle Wartung‘ fertiggestellt.

Tabelle 33: Ausbildungsgänge des MMFD mit Anzahl der Absolventen und Absolventinnen [2016]

| Ausbildungsgang | Absolventen/Absolventinnen |
|---|----------------------------|
| Industrielle Elektromechanik [Electromecánica industrial] | 393 |
| Maschinen- und Werkzeugbau [Máquinas y herramientas] | 184 |
| Mechatronik [Mecatrónica] | 133 |
| Informatik [Informática] | 147 |
| Verwaltung [Administración] | 181 |
| Tourismus [Hospitalidad turística] | 35 |
| Gastronomie [Alimentos y bebidas] | 99 |
| Kfz-Mechatronik [Autotrónica] | 130 |
| Berufskraftfahrer/-in [Autotransporte] | noch kein/-e Absolvent/-in |
| Buchhaltung [Contabilidad] | 152 |
| Industrielle Wartung [Mantenimiento Industrial] | 6 |
| Kunststoffverfahren [Plásticos] | 21 |
| Telekommunikation [Telecomunicaciones] | noch kein/-e Absolvent/-in |

Quelle: Eigene Darstellung nach CAMEXA (o. J.a).

Die Schüler/-innen nehmen im ersten Jahr regulär am vollzeitschulischen Unterricht teil. Während dieser Zeit sind sie noch nicht Teilnehmende des MMFD. Ab dem dritten Semester können Schüler/-innen mit guten Leistungen, die mindestens 16 Jahre alt sind, durch ihre Lehrer/-innen für die Teilnahme am dualen Modell für die jeweiligen Unternehmen vorgeschlagen werden. Die endgültige Entscheidungsbefugnis liegt bei den Unternehmen. Die darauffolgenden zwei bis vier Halbjahre verbringen die Schüler/-innen ausschließlich im Betrieb. Während dieser Zeit sollen sie gemäß einem Rotationsplan an verschiedenen vorher definierten Positionen im Betrieb eingesetzt werden. Dieser Rotationsplan leitet sich aus den Ausbildungsstandards ab und wird in Kooperation von Schule, Betrieb und einem Ausbildungsberater bzw. einer Ausbildungsberaterin [Operador del centro empresarial], welche/-r von COPARMEX benannt und von der CAMEXA geschult wird, vereinbart. Jeder teilnehmende Betrieb soll mindestens eine/-n qualifizierte/-n Ausbilder/-in bereitstellen (siehe Abschnitt 5.4.2). Während der betrieblichen Ausbildungszeit ist eine Art Berichtsheft [reportes semanales] zu führen, in welchem die jeweiligen Aktivitäten jede Woche durch den Lernenden festgehalten werden (vgl. SEP o. J.g).

Während der Ausbildungszeit behalten die Teilnehmer/-innen ihren Schülerstatus, da es Minderjährigen (unter 18 Jahren) in Mexiko nicht erlaubt ist, eine Arbeitstätigkeit aufzunehmen. Somit sind die Betriebe auch nicht zur Zahlung eines Lohns bzw. einer Ausbildungsvergütung verpflichtet. Die Schüler/-innen können stattdessen ein Stipendium beim SEMS beantragen, welches umgerechnet ca. 100 Euro pro Monat beträgt. Der Betrieb zahlt manchmal zusätzlich eine Aufwandsentschädigung für Fahrtkosten, sorgt für Verpflegung in der Mittagspause oder übernimmt die monatliche Zahlung, wenn kein Stipendium gewährt wird. Darüber hinaus haben die Unternehmen eine einmalige Gebühr von 125 bis 250 Euro pro Auszubildende/-m über COPARMEX an den CCE zu entrichten.

Die betriebliche Ausbildungszeit soll 40 Wochenstunden nicht überschreiten. Daneben haben die Schüler/-innen im Rahmen einer softwarebasierten Lernplattform Aufgaben zu verrichten, die den schulischen Unterricht während der Ausbildungszeit in den Betrieben ersetzen. Dafür sollen vom Betrieb entsprechende Zeitfenster eingeräumt werden. Zusätzlich bieten einige Schulen regelmäßigen Präsenzunterricht und die Betreuung durch eine/-n Tutor/-in.⁶³ Nach Beendigung der Ausbildungszeit erhalten die Schüler/-innen das schulische Zertifikat über das Erreichen des *Bachillerato Tecnológico* oder *Profesional Técnico Bachiller* verliehen sowie den Berufsausweis [cédula profesional] für den jeweiligen Beruf. Darüber hinaus werden die Absolventinnen und Absolventen nach dem jeweiligen Standard der Nationalen Zertifizierungsstelle für Berufliche Kompetenzen [Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER] zertifiziert (siehe Abschnitt 4.4) (vgl. SEP o. J.g).

Statistiken bezüglich der aktuellen Umsetzung weichen z. T. deutlich voneinander ab. Nach Informationen des BIBB waren per Juni 2016 13 Bundesstaaten mit 13 Ausbildungsgängen beteiligt. 1.443 Schüler/-innen wurden in 91 Berufsschulen und 297 Unternehmen ausgebildet (vgl. Cáceres-Reeb 2016). Staatssekretär Rodolfo Tuirán präsentierte in seiner Rede im Rahmen der Unterzeichnung des Abkommens zwischen SEP und CCE im Februar 2017 (siehe oben) 24 involvierte Bundesstaaten, 400 teilnehmende Unternehmen, 130 Schulen sowie 3.000 Auszubildende. Die geografische Ausbreitung der involvierten Betriebe zeigt einen deutlichen Fokus auf den Bundesstaat Estado de México, in welchem die Anfänge des MMFD begründet liegen. Darüber hinaus erstreckt sich das MMFD mittlerweile auch auf andere industriell geprägte Regionen wie z. B. Coahuila de Zaragoza oder Nuevo León (vgl. Wiemann/Fuchs 2018).

Trotz vieler Erfolge lassen sich auch Herausforderungen identifizieren. Hier ist zu betonen, dass sich das MMFD derzeit im Institutionalisierungsprozess befindet. Viele der beschriebenen Regelungen und Ausgestaltungsformen stellen die favorisierte Umsetzung dar. Daneben existieren verschiedene Abweichungen. So erweist sich die zu-

63 Auf der zweiten Sitzung des COEFD im September 2016 wurden vier Module pro Semester vorgeschlagen, welche innerhalb von zwölf Wochenstunden (außerhalb der Schulferien) absolviert werden sollen. Diese teilen sich auf in vier Präsenzstunden, vier Stunden mithilfe der onlinebasierten Lernplattform und weitere vier Stunden in eigenständiger Arbeit (vgl. SEP 2016d).

nehmende Standardisierung sowohl auf schulischer als auch betrieblicher Seite als ein wichtiger nächster Schritt, um ein ausreichendes Qualitätsniveau gewährleisten zu können. Auch ist es wichtig, dass Betriebe die Schüler/-innen nicht als billige bzw. kostenlose Arbeitskräfte ansehen und diese lediglich für Hilfstätigkeiten nutzen. Die Etablierung von Anlaufstellen zur Unterstützung der Auszubildenden bei Problemen könnte dem entgegenwirken. Bislang ist der eigentliche Ausbildungsablauf in der praktischen Umsetzung häufig flexibel. So können Schüler/-innen bei Unternehmensbedarf auch zu früheren oder späteren Zeitpunkten die betriebliche Ausbildungsphase beginnen. Durch Standardisierung und insbesondere eine Überprüfung der Einhaltung der Standards könnte somit dem niedrigen Stellenwert der beruflichen Bildung entgegen gewirkt werden (siehe Abschnitt 4.1).

4.3.3 Technologie/Technologin [Tecnólogo]

Diese Ausbildungsmöglichkeit spiegelt eine spezielle Variante des Sekundarbereichs II wider. Sie wird größtenteils durch die dezentralen Zentren für Industrietechnische Bildung [Centros de Enseñanza Técnica Industrial, CETI] der Bundesregierung angeboten. Das regionale Institut verfügt über drei Schulen im Bundesstaat Jalisco, von denen insgesamt zwölf Ausbildungsgänge angeboten werden.⁶⁴ Diese führen nach acht Semestern zum Titel *Tecnólogo*, welcher auch die Hochschulzugangsberechtigung enthält. Neben den allgemein für das Abitur vorgesehenen Inhalten werden hauptsächlich beruflich orientierte Schwerpunkte vermittelt. Dabei steht die praktische Anwendbarkeit im Vordergrund. Wenn bereits ein hochschulzugangsberechtigender Abschluss der Höheren Mittleren Bildung vorhanden ist, kann diese Ausbildung auf ein Jahr verkürzt werden, weil nur die berufliche Spezialisierung zu absolvieren ist (vgl. CETI 2010). Im Schuljahr 2009/2010 waren 4.056 Schüler/-innen an einem der drei Standorte eingeschrieben (vgl. Nationales Institut für Bildungsevaluation [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE] 2013, S. 25).

4.3.4 Akademisch Qualifizierte/-r Techniker/-in [Técnico Superior Universitario]

Alternativ zu einem Hochschulstudium kann nach dem Abitur die Ausbildung zum Akademisch Qualifizierten Techniker bzw. zur Akademisch Qualifizierten Technikerin [Técnico Superior Universitario] aufgenommen werden. Wichtigste Anbieter dieser Ausbildungsvariante sind die den deutschen Fachhochschulen ähnelnden Technologischen Hochschulen [Universidades Tecnológicas]. Auch Polytechnische Hochschulen [Universidades Politécnicas] bieten häufig eine solche Studienmöglichkeit an.

Diese Form des Tertiärbereichs bildet Spezialistinnen und Spezialisten unterhalb eines Ingenieur- oder *Licenciado*-Niveaus aus. Die Dauer beträgt regulär zwei bis drei Jahre. Die einzelnen Module teilen sich auf sechs bzw. neun Blöcke à vier Monate auf. Der

64 Da es sich um ein regional begrenztes Angebot handelt, können leider keine gesicherten Aussagen zur Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt getroffen werden.

letzte Block ist meistens in einem Unternehmen zu absolvieren. Das SEP gibt 80 Prozent der Inhalte bundesweit vor. Die restlichen 20 Prozent ergeben sich aus der Anpassung an den lokalen Bedarf. So ist eine deutliche Verbindung mit den Unternehmen vor Ort zu erkennen. Während der gesamten Studiendauer finden darüber hinaus Unternehmensbesichtigungen statt, um potenzielle Arbeitsbereiche in der Praxis kennenlernen und Kontakte zu Unternehmen knüpfen zu können.

Neben allgemeinen Inhalten werden hauptsächlich technische Schwerpunkte des jeweiligen Berufszweiges behandelt. Dabei ist der hohe Praxisbezug hervorzuheben. So sollen etwa 70 Prozent der Inhalte in den Lehrwerkstätten und Laboren vermittelt werden. Inwieweit dies zielführend möglich ist, hängt von der Ausstattung der jeweiligen Technologischen Hochschule ab. Prüfungen in den einzelnen Fächern werden sowohl praktisch als auch schriftlich absolviert. Zum Ende des Studiums verbringen die Teilnehmer/-innen i. d. R. mindestens vier Monate in einem Unternehmen, wo sie ein eigenes Projekt durchführen. Dieses leitet sich aus den Interessen der jeweiligen Studierenden und den Bedarfen des Unternehmens ab und kann bspw. aus einer kleinen Konstruktions- oder Optimierungsaufgabe bestehen. Als Abschluss des Studiums erfolgen in einer schriftlichen Arbeit die Auseinandersetzung mit dem Projekt und die Präsentation der Ergebnisse.

Mögliche Tätigkeitsgebiete für Absolventinnen und Absolventen sind Spezialistenpositionen unterhalb des Managements, in Produktionsunternehmen bspw. im Bereich Qualitätssicherung oder Instandhaltung. Daneben eignen sich Absolventinnen und Absolventen auch für Vorarbeiterstellen. Allerdings bedeutet die fehlende Berufserfahrung häufig eine Herausforderung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. An zahlreichen Institutionen ist es möglich, nach dem Abschluss innerhalb von ein bis zwei Jahren die *Licenciatura* oder ein Ingenieursstudium anzuschließen.

4.3.5 Betriebliche Einarbeitung [Capacitación]

Das betriebliche On-the-Job-Training (OJT) ist von hoher Relevanz und kann als die geläufigste Variante der betrieblichen Aus- und Fortbildung angesehen werden (vgl. Arteaga García u. a. 2010, S. 209). Eine Vielzahl von Betrieben greift zur Qualifizierung ihrer Fachkräfte darauf zurück. An berufliche Vorkenntnisse werden dabei nur sehr geringe Ansprüche gestellt. Der Abschluss des Sekundarbereichs I oder lediglich des Primarbereichs (insbesondere für den technischen Bereich) ist häufig ausreichend. Eine entsprechende persönliche Eignung, die sich in Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ehrlichkeit zeigt, hat einen höheren Stellenwert.

Die typische betriebliche Ausbildung ist nicht standardisiert, sondern leitet sich direkt aus den Bedarfen des Unternehmens ab. Häufig ist kein spezifisches Einarbeitungsprogramm vorhanden, sondern neue Mitarbeiter/-innen werden on-the-job angeleitet. Dabei beginnen sie zunächst mit einfachen Aufgaben und können sich nach längerer Betriebszugehörigkeit sowie guten Leistungen in der Unternehmenshierarchie hoch-

arbeiten. In der jeweiligen Ausgestaltung kommt es daher zu Unterschieden, das Grundmuster betrieblicher Einarbeitung gleicht sich aber in hohem Maße (vgl. Wiemann/Pilz 2017).

Zur Veranschaulichung bezieht sich die weitere Darstellung auf die Einarbeitungspraxis eines plastikverarbeitenden Unternehmens:

Die betriebliche Einarbeitung beginnt in dem Beispielunternehmen mit einem Einführungsprogramm, der sog. *Inducción*. Diese hat einen zeitlichen Umfang von zwei Tagen und wird abseits der Produktionsanlagen in einem Besprechungsraum durchgeführt. Die Inhalte folgen einer festen Struktur und werden mithilfe einer Präsentation theoretisch vermittelt. Sie umfasst die allgemeine Vorstellung des Unternehmens sowie die Erläuterung unternehmenseigener Werte und Visionen. Weitere Inhalte beziehen sich auf Grundlagen der Arbeitssicherheit, Arbeitskleidung, Hygienevorschriften sowie Regeln und Ordnung des Arbeitsalltages. Der theoretische Teil endet mit einem kurzen schriftlichen Test, in welchem die besprochenen Inhalte noch einmal überprüft werden. Anschließend erfolgt eine Führung über das Betriebsgelände, und die Kolleginnen und Kollegen werden vorgestellt. Geleitet wird die Veranstaltung durch eine/-n aus der Personalabteilung stammende/-n Trainer/-in.

Nach der Einführung erfolgt ein fließender Übergang in den Arbeitsalltag. Die eigentliche Einarbeitung geschieht direkt im realen Produktionsprozess. Dazu werden neue Mitarbeiter/-innen zunächst von einem Vorarbeiter bzw. einer Vorarbeiterin allein oder in Gruppen eingewiesen. Jeder beginnt zunächst mit wenigen und einfachen Tätigkeiten auf Hilfsarbeiterebene. Hier erfolgt keine Differenzierung zwischen Schulabgängerinnen und -abgängern und erfahrenen Arbeitskräften. Daraufhin haben die neuen Mitarbeiter/-innen die Aufgabe, die Tätigkeiten unter der Aufsicht des Einweisenden nachzuahmen. Dieses Vorgehen folgt keiner festen Struktur. Die jeweiligen Aufgaben leiten sich direkt aus der Produktion ab und folgen keiner lernlogischen Reihenfolge. Arbeitsprozesse stehen stets im Vordergrund. Lernprozesse ergeben sich per Learning by Doing aus den jeweiligen Anforderungen und erfolgen in erster Linie durch Erklären und Nachahmen. Tiefergehende Erläuterungen oder Fragen unterliegen meist zeitlichen Restriktionen.

Da es sich bei der betrieblichen Einarbeitung nicht um einen formalen Ausbildungsgang handelt, erfolgt der Übergang in die Beschäftigung fließend. Es findet weder eine Abschlussprüfung noch die Verleihung eines Zertifikates statt. Dennoch werden die praktischen Leistungen durch einen Vorarbeiter bzw. eine Vorarbeiterin monatlich überprüft. Dieses Vorgehen gilt auch für bereits erfahrene Mitarbeiter/-innen. In kurzen Stichproben wird die Arbeitsweise hinsichtlich Schnelligkeit und Qualität überprüft. Auch die persönlichen Eigenschaften werden dabei bewertet.

Generell sind neue Mitarbeiter/-innen nach wenigen Monaten vollständig eingearbeitet. Die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg ist in dem Beispielunternehmen bis zum Vorarbeiter bzw. zur Vorarbeiterin möglich. Durch aufgabenspezifische Fort-

bildungsmaßnahmen werden sie dabei gewissermaßen ‚passgenau‘ auf Positionen mit komplexeren Aufgabenprofilen vorbereitet.

Interne Entwicklungsmöglichkeiten haben generell einen hohen Stellenwert. In vielen Bereichen werden vakante Stellen intern besetzt. Für höher dotierte Positionen greifen Unternehmen allerdings häufig auf Bewerber/-innen mit einem akademisch geprägten Lebenslauf zurück.

Für die Trainer/-innen dieser innerbetrieblichen Maßnahmen gelten meist nur geringe Anforderungen. Da keine entsprechenden gesetzlichen Vorschriften vorhanden sind, werden diese Aufgaben von fachlichen Expertinnen und Experten ohne pädagogische Ausbildung übernommen.

4.3.6 Berufliche Fort- und Weiterbildung sowie Vorbereitungskurse [Capacitación para y en el trabajo]

Wie für die berufliche Erstausbildung ist auch für das mexikanische Weiterbildungsangebot eine Vielzahl verschiedener öffentlicher und privater Anbieter vorhanden. Sie differenzieren sich in Institutionen auf Bundesebene, auf Bundesstaatenebene mit nationalstaatlicher Beteiligung sowie dezentrale Institutionen. Im Schuljahr 2015/2016 haben etwa 1,9 Mio. Lernende an solchen Angeboten teilgenommen. 59,5 Prozent davon waren Frauen. Zwar sind 78 Prozent der insgesamt 5.801 Institutionen mit einem solchen Angebot privater Natur. Sie decken dennoch nur 15,8 Prozent der Einschreibungen ab (vgl. SEP 2016b). Mehr als 40 Prozent dieser Institutionen waren im Jahr 2012 durch die Generaldirektion der Ausbildungszentren für Arbeit [Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, DGCFT] anerkannt (vgl. DGCFT 2012).

Die öffentlichen nationalen Ausbildungszentren für Industrielle Arbeit [Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, CECATI] und Institute für Berufliche Bildung für die Arbeit [Institutos de Capacitación para el Trabajo, ICAT] ähneln den deutschen Volkshochschulen. Ihr breitgefächertes Angebot besteht aus kompetenzbasierten Modulen und richtet sich an Arbeitnehmer/-innen, Selbstständige, Arbeitssuchende und Schüler/-innen. Je nach individueller Situation kann dieses in Anwesenheit, onlinebasiert, berufsbegleitend oder als Mischlösung absolviert werden. Die DGCFT verwaltet in ganz Mexiko 194 CECATIs und 30 ICATs mit 454 weiteren externen Standorten [Unidades de Capacitación y Acciones Móviles] (z. B. in Unternehmen).

Die sog. regulären Kurse [cursos regulares] richten sich an alle Interessierten und vermitteln in drei bis sechs Monaten bzw. 40 bis 600 Stunden kompetenzbasiert und mit hohem Praxisanteil Inhalte aus beruflichen Aufgabenfeldern, widmen sich aber auch allgemeinbildenden, sozialen und wirtschaftlichen Themen. Das offizielle Kursangebot unterteilt sich in 24 verschiedene Berufsbereiche (z. B. Mechatronik, Kommunikation, Konstruktion). Aus diesen Berufsfeldern ergeben sich 62 Spezialisierungen mit einem gesamten Kursangebot von fast 600 Modulbausteinen.

Darüber hinaus bieten die CECATIs und ICATs die Möglichkeit für Unternehmen, Kurse zu individuell vereinbarten Themen durchzuführen. Diese sog. *cursos de capaci-*

tación acelerada específica unterscheiden sich deutlich in Kursumfang und -kosten und richten sich dabei an den Bedürfnissen der jeweiligen Unternehmen aus.

Im Rahmen von Erweiterungskursen [cursos de extensión] können aufbauend auf gewisse Grundkenntnisse eines Berufsfeldes weitere Kompetenzen für eine spezifische berufliche Tätigkeit erlangt werden. Nach erfolgreichem Abschluss wird für die beiden zuletzt genannten Möglichkeiten eine durch das SEP anerkannte *Constancia* (siehe Abschnitt 3.3.3) ausgestellt.

Auch CONALEP offeriert Fort- und Weiterbildungskurse und hat im Jahr 2015 146.615 Personen entsprechend zertifiziert (vgl. CONALEP 2016c). Wie bei der DGCFIT steht auch hier neben einem Angebot für allgemein Interessierte oder Personen, die ihre Berufsaussichten verbessern möchten, eine Kursauswahl bereit, welche sich explizit an den Bedarfen der lokalen Unternehmen orientiert. Diese werden entweder in den Räumlichkeiten der Schulen, in den Unternehmen selbst oder in einem der acht Servicezentren [Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos] durchgeführt, welche seit 1991 bestehen (vgl. CONALEP 2016c; gob.mx o. J.d).

Die Kursgebühren unterscheiden sich deutlich bei den öffentlichen und privaten Angeboten. Während bspw. das Kursangebot der CECATIS je nach Komplexität und Ausstattungsbedarf bei Kosten in Höhe von ca. 20 bis 125 Euro bei einer Kursdauer von etwa 40 bis 400 Stunden liegt (vgl. CECATI 92 o. J.), können private Angebote erheblich teurer sein. Ein onlinebasierter *Diploma*-Kurs für technisches Zeichnen beim privaten *Instituto Maurer* liegt bspw. bei umgerechnet 278 Euro⁶⁵.

4.4 Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Ein großer Bevölkerungsanteil hat, wenn überhaupt, den verpflichtenden Teil der Schulbildung, aber keine gezielte Vorbereitung auf das Berufsleben absolviert (siehe Abschnitt 3.3.2). Häufig versuchen sich diese Personen in der Selbstständigkeit oder erhalten durch eine aktive Nutzung von Netzwerken eine Anstellung. Ein Wechsel des Arbeitsplatzes ist allerdings häufig schwierig, da es lange Zeit für diese non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen keinerlei Anerkennungsmöglichkeiten gab.

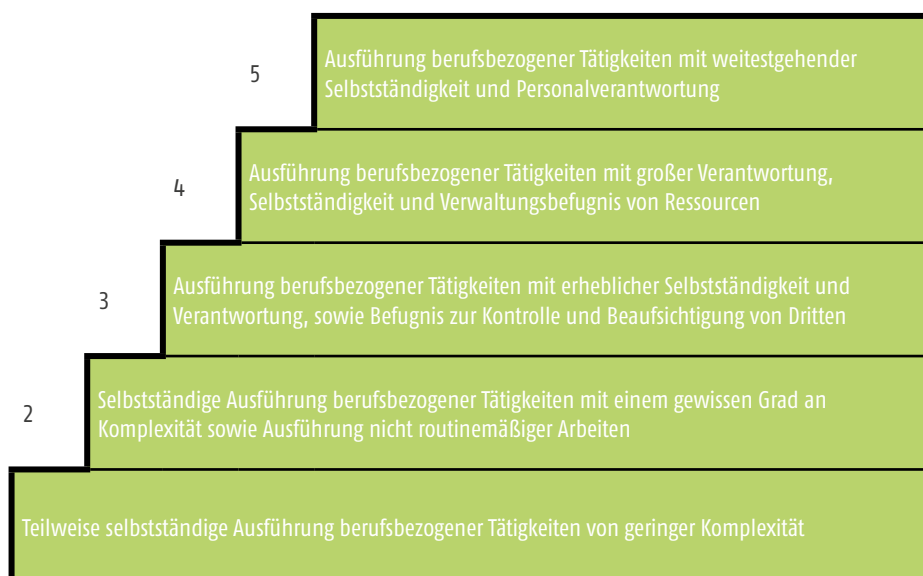
Durch die Einführung des Nationalen Kompetenzsystems [Sistema Nacional de Competencias, SNC] entstand eine umfassende Möglichkeit zur Anerkennung durch CONOCER (siehe zur Entwicklung des SNC Abschnitt 5.8.1). Das SNC beinhaltet sämtliche Aspekte, die mit der Anerkennung von Lernergebnissen zusammenhängen – formal, non-formal und informell erworben. So bedient es sich dreier Instrumente, um den Austausch von Informationen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungswesen zu gewährleisten: dem Nationalen Register der Kompetenzstandards, dem Nationalen Register der Perso-

65 Originale Angabe: 5.588 Mex. Peso; Wechselkurs per 21.04.2017: 1 Euro = 20,1491 Mex. Peso.

nen mit zertifizierten Kompetenzen sowie dem Nationalen Register der zertifizierbaren Kurse (vgl. CONOCER 2012, S. 28).

Das Nationale Register der Kompetenzstandards wirkt auf nationaler Ebene. Es inkludiert sämtliche standardisierten Kompetenzen, welche durch CONOCER herausgegeben und durch die dafür verantwortlichen Verwaltungsausschüsse [comités de gestión por competencias] entwickelt wurden. Vor Beginn der strategischen Überarbeitung des Nationalen Kompetenzsystems durch CONOCER im März 2017 standen 716 Standards zur Verfügung. Diese teilen sich in 29 Sektoren und fünf Niveaustufen auf (Abbildung 5) (vgl. CONOCER o. J.).

Abbildung 5: Niveaustufen des SNC



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf persönlicher Anfrage bei CONOCER.

Das Nationale Register der Personen mit zertifizierten Kompetenzen führt Informationen über sämtliche Personen, die nach einem oder mehreren Standards zertifiziert sind. Wenn dies gewünscht ist, bietet es weitere Informationen über die Person wie z. B. Geschlecht, Alter, ungefähre Gehaltsstufe und Bildungsniveau. Somit soll für Arbeitgeber der finanzielle und zeitliche Aufwand bei der Personalauswahl verringert werden. Für die dort gemeldeten Personen stellt dieses Register eine zusätzliche Möglichkeit dar, sich für potenzielle Arbeitgeber anzubieten (vgl. CONOCER 2015).

Das Nationale Register der zertifizierbaren Kurse führt die entsprechenden Anbieter und Inhalte der kompetenzorientierten Kurse im gesamten Land auf.

Das wichtigste Organ des SNC sind die Verwaltungsausschüsse [comités de gestión por competencias]. Sie bestehen aus Entscheidungsträgern verschiedener wirtschaftli-

cher Sektoren. Ihr Aufgabenbereich umfasst die Entwicklung der relevanten Standards unter Mitarbeit von Expertinnen und Experten des jeweiligen Bereiches. Darüber hinaus sind sie für die Festlegung der Organisationen und Institutionen verantwortlich, die befähigt sind, die Kompetenzen zu evaluieren und zu zertifizieren (vgl. CONOCER 2015). Per März 2017 existierten rund 240 Verwaltungsausschüsse.

Bei Interesse an einer Zertifizierung kann sich ein/-e potenzielle/-r Bewerber/-in online im Nationalen Kompetenzregister anhand der entsprechenden Standards darüber informieren, welche beruflichen Kompetenzen zertifizierbar sind. Im nächsten Schritt erfolgen die Bewerbung bei einem entsprechenden Institut sowie eine Diagnoseerstellung. Dabei ist zunächst zu klären, ob bei der eigentlichen Leistungsüberprüfung in dem entsprechenden Standard ein erfolgreiches Absolvieren durch die Kandidatin oder den Kandidaten möglich erscheint. Wenn dies der Fall ist, schließt sich die eigentliche Leistungsüberprüfung an. Andernfalls wird ein Kurs zur Vorbereitung bzw. Wiederholung empfohlen. Nach Bestehen der Leistungsüberprüfung kontrolliert eine übergeordnete Stelle anhand der Unterlagen, ob diese sachgerecht vorgenommen wurde und das Ergebnis nachvollziehbar ist. Trifft dies zu, ist das Zertifikat für den Kandidaten bzw. die Kandidatin auszustellen und diese/-r als kompetent in dem entsprechenden beruflichen Standard auszuweisen. Von der Bewerbung bis zur Zertifizierung vergehen normalerweise etwa sechs Monate, es kann aber ebenso zu deutlich kürzeren oder deutlich längeren Wartezeiten kommen. Auch die Kosten variieren stark je nach Komplexität des zu überprüfenden Standards und werden durch die evaluierende Stelle festgelegt. Durchschnittlich betragen sie etwa 150 bis 200 Euro (vgl. CONOCER 2012, S. 21). Von 2007 bis Ende 2014 wurden rund 500.000 Zertifizierungen durchgeführt, ein Fünftel davon im letzten betrachteten Jahr. Fast die Hälfte sämtlicher ausgehändigter Zertifikate wurde in den drei Bereichen Landwirtschaft und Fischerei, IT sowie Transportwesen ausgestellt.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit der Anerkennung durch die CETIs im Rahmen der Offiziellen Anerkennung von beruflichen Kompetenzen [Reconocimiento Oficial de la Competencia Ocupacional, ROCO]. Nach erfolgreichem Absolvieren einer theoretischen und praktischen Prüfung wird ein *Diploma* vom SEP vergeben.

5. Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren beruflicher Bildung

5.1 Rechtliche Standardisierung der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb

Das Recht auf Bildung ist in der Mexikanischen Verfassung verankert (siehe auch Abschnitt 3.3.1). Artikel 3 legt die Verpflichtung des Staates fest, Bildungsangebote der verschiedenen Subsysteme anzubieten. Artikel 5 begründet das Recht der freien Berufswahl und beauftragt die Bundesstaaten, die notwendigen Voraussetzungen für die Ausübung bestimmter Berufe festzulegen und entsprechend nachzuhalten. Diese werden im Gesetz zur Berufsausübung [Ley General para el Ejercicio de las Profesiones] weiter ausdifferenziert. Laut Artikel 38 Absatz 1 des Mexikanischen Grundgesetzes [Ley Orgánica de la Administración Pública Federal] obliegt dem SEP die Verwaltungshoheit über die öffentliche Bildung. Dies ist detailliert in den internen Vorschriften der SEP [Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, RISEP] geregelt.

Die wichtigste gesetzliche Grundlage für die Ausgestaltung des mexikanischen Bildungssystems stellt das Bildungsgesetz dar. Dieses teilt sich in acht Abschnitte:

1. Allgemeine Bestimmungen,
2. Verantwortlichkeiten auf Bundes- und Bundesstaatenebene,
3. Chancengleichheit im Bildungswesen,
4. Ausgestaltung der Bildungsangebote,
5. Bildungsangebote von Privatpersonen,
6. Offizielle Gültigkeit von Abschlüssen und Zertifizierung von Kompetenzen,
7. Gesellschaftliche Teilhabe im Bildungswesen sowie
8. Verstöße, Sanktionen und Verwaltungsbeschwerden.

Hochschulbildung ist darüber hinaus im Gesetz zur Koordinierung der Hochschulbildung [Ley de Coordinación de la Educación Superior, LCED] geregelt.

Das Bildungsgesetz legt in den Artikeln 12 bis 14 die komplexe Verteilung der Befugnisse und Pflichten auf Bundes-, Bundesstaaten- und Munizipienebene hinsichtlich Verwaltung und Bereitstellung von Bildungsangeboten in sämtlichen Subsystemen fest. Artikel 47 und 48 regeln die Verantwortung der Regierung für die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation sämtlicher formaler Bildungsangebote (sowohl öffentlicher als auch privater) für Vorschul-, Primar- und Sekundarbereich I sowie die Lehrerbildung durch die Normalschulen und sonstige lehrerbildende Angebote für die Grundbildung.

Die gesetzlichen Grundlagen für berufliche Bildung in Schule und Betrieb verteilen sich vorrangig auf zwei Gesetze. Auch hier stellt das Bildungsgesetz eine wichtige

Grundlage dar. So enthält Artikel 37 die Bestimmungen für die Höhere Mittlere Bildung. In den Artikeln 23 bis 26 der RISEP werden diese Angebote weiter bestimmt. Die beruflichen Vorbereitungskurse bzw. Fort- und Weiterbildungsangebote regelt Artikel 45. Dort sind insbesondere die Möglichkeiten der Zertifizierung festgehalten. Artikel 27 der RISEP liefert konkretere Bestimmungen für diesen Bereich.

Im Bereich der schulischen Berufsbildung unterliegen sämtliche zentral gesteuerten Anbieter den Regelungen zur schulischen Steuerung für offizielle Stellen der Höheren Mittleren Bildung, welche direkt dem SEP unterstellt sind [Normas de Control Escolar aplicables a los Planteles Oficiales de Educación Media Superior, dependientes directamente de la SEP]. Dezentralisierte Anbieter hingegen, wie z. B. CONALEP, handeln nach ihren eigenen Vorschriften hinsichtlich der Benennung und Umsetzung von Verantwortlichkeiten. Dennoch unterliegen auch sie den Allgemeinen Nationalen Regelungen für das Abitur [Normas Generales del Sistema Nacional del Bachillerato], welche für sämtliche Anbieter von Bildungsgängen gelten, die zur Hochschulreife führen.

Das MMFD wurde per Veröffentlichung im mexikanischen Bundesgesetzblatt am 11. Juni 2015 als offizieller Bestandteil der Höheren Mittleren Bildung aufgenommen (siehe Abschnitt 4.3.2). Die genaue Ausgestaltung sowie die Anforderungen an sämtliche involvierte Akteure behandelt Abkommen Nr. 06/06/15 [Acuerdo número 06/06/2015 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior].

Im Arbeitsgesetz [Ley Federal del Trabajo, LFT] sind in Artikel 153 die Regelungen zur betrieblichen Bildung beschrieben (siehe Abschnitt 4.3.5). Dieser sieht vor, dass jedes Unternehmen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten für seine Mitarbeiter/-innen anzubieten hat und diese durch die Mitarbeiter/-innen in Anspruch zu nehmen sind. Der Umfang ist allerdings nicht konkret beschrieben, sodass schon Halbtages- oder Tagesangebote für ein ganzes Jahr ausreichend sein können. Der Inhalt kann beliebig bestimmt werden und bezieht sich in der Praxis häufig auf Aspekte aus dem Bereich Arbeitssicherheit. Eigene Mitarbeiter/-innen oder externe Ausbilder/-innen, welche bei dem STPS registriert sein müssen (siehe Abschnitt 5.4.2), können diese Aktivitäten entweder in den Räumlichkeiten des Unternehmens oder in externen Trainingscentern durchführen. Nach erfolgreichem Absolvieren und der Anmeldung beim STPS wird eine entsprechende *Constancia* ausgestellt. Außerdem ist in Artikel 153 geregelt, dass Unternehmen mit mindestens 50 Mitarbeitenden Gemischte Ausschüsse für Berufliche Fort- und Weiterbildung und Produktivität [Comisiones Mixtas de Capacitación, Adiestramiento y Productividad] einzuberufen haben, welche für die Abstimmung entsprechender Aktivitäten zuständig sind (z. B. hinsichtlich Arbeitsorganisation oder erforderlicher Ausstattung).

Die Anerkennung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt erfolgt anhand von zwei gesetzlichen Grundlagen:

- ▶ Abkommen 02/08/1995: Grundregeln zur Definition von technischen Normen zur Zertifizierung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt [Acuerdo por el que se establecen lineamientos generales para la definición de normas técnicas de competencia laboral susceptibles de certificación]. Hier sind die Grundzüge der Kompetenzzertifizierung vor dem Hintergrund des SNC erläutert.
- ▶ Abkommen 27/11/2009: Allgemeine Regelungen für die Integration und Anwendung des Nationalen Kompetenzsystems [Reglas Generales para la integración y operación del Sistema Nacional de Competencias]. Hier wird die Umsetzung des SNC erläutert (siehe Abschnitt 4.4). Übergeordnete Aspekte sind u. a. die Einberufung und Aufgaben der Verwaltungsausschüsse, die Entwicklung der Standards von CONOCER, die Bildungsangebote in Anlehnung an die Standards, die Zertifizierung der Kompetenzen sowie die Zentren für die Evaluation.

5.2 Steuerungs-/Governancestrukturen der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb

5.2.1 Steuerungs-/Governancestrukturen des nationalen Bildungssystems

In Artikel 12 des Bildungsgesetzes sind die Zuständigkeiten des SEP geregelt. Für den Bereich der formalen beruflichen Bildung ist insbesondere das SEMS verantwortlich. Dieses bestimmt den Schulkalender, die pädagogischen Anforderungen sowie die Curricula für sämtliche Bildungsangebote der Höheren Mittleren Bildung. Dabei werden allerdings die Einschätzungen der lokalen Bildungsbehörden, der Vertreter der einzelnen Subsysteme auf staatlicher Ebene sowie der verschiedenen sozialen Sektoren mit einbezogen. Des Weiteren ist das SEMS mit der Planung, Koordinierung und Evaluierung der Bildungsangebote beauftragt, legt die allgemeinen Grundlagen für die Prüfungen fest und ist für das nationale Zertifizierungssystem zuständig.

Die Bundesstaaten sind für die Bereitstellung von Dienstleistungen für das SEP verantwortlich und schlagen ihm durch ihre bundesstaatlichen Kommissionen [Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior, CEP-PEMS] regionalorientierte Inhalte vor, die in die Rahmenlehrpläne integriert werden sollen. Zusätzlich autorisieren sie private Bildungsanbieter, erkennen informell erworbene Kompetenzen anhand der SEP-Richtlinien an und aktualisieren diese. Jeder Bundesstaat hat außerdem dafür Sorge zu tragen, dass die Städte und Munizipien die erforderliche Grundausstattung an ihren öffentlichen Schulen bereitstellen. Den Regierungen der jeweiligen Bundesstaaten steht es zudem frei, mit den einzelnen Munizipien Übereinkünfte zu treffen, um die Bildungsaktivitäten zu koordinieren, zu vereinheitlichen und Ressourcen zu bündeln. Zur Umsetzung und Koordinierung dieser Aufgaben verfügt jeder Bundesstaat über sein eigenes Bildungsministerium. Darüber hinaus sind in jedem Bundesstaat Repräsentanten des nationalen Bildungsministeriums sowie Verwaltungseinheiten der jeweiligen Subsysteme vertreten.

Der Nationale Rat der Bildungsbehörden für die Höhere Mittlere Bildung [Consejo Nacional de Autoridades Educativas, Capítulo Educación Media Superior, CONAEDU-EMS], welcher im Jahr 2004 ins Leben gerufen wurde, koordiniert die Entscheidungsprozesse zwischen den nationalen und bundesstaatlichen Akteuren. Allerdings fungiert er dabei vorrangig als beratendes Organ. In den etwa drei- bis viermal jährlich stattfindenden Treffen diskutieren die Repräsentanten der verschiedenen Generaldirektionen des SEMS sowie die bundesstaatlichen Bildungsminister/-innen über Planung und Ausgestaltung von Programmen und Reformen (vgl. OECD 2013).⁶⁵

Die Zuständigkeiten für die landesweit geltenden curricularen Vorgaben liegen laut Artikel 47 und 48 des Bildungsgesetzes beim SEP. Es hat die Erstellung von Rahmenlehrplänen [plan de estudios] sicherzustellen, die das Ziel des jeweiligen Kompetenzerwerbs, die Bündelung in Unterrichtsfächer, den Aufbau des Bildungsganges sowie Informationen zu Evaluation und Zertifizierung regeln. Bei der Entwicklung sind die Einschätzungen der lokalen Bildungsbehörden sowie der verschiedenen involvierten sozialen Akteure (z. B. Lehrkräfte, Eltern oder Unternehmensvertreter) zu berücksichtigen. Diese werden durch den Nationalen Rat für Soziale Bildungsbeteiligung [Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, CONAPASE] vertreten. Darüber hinaus sind die Beurteilungen des INEE mit einzubeziehen. Sind kulturelle, historische, künstlerische oder literarische Inhalte relevant, ist die Expertise des Ministeriums für Kultur [Secretaría de Cultura] zu integrieren. In Abstimmung mit den lokalen Bildungsbehörden sollen bspw. hinsichtlich Geografie, Geschichte und Brauchtum lokale Besonderheiten hinzugefügt werden. Seit dem Jahr 2013 wird durch das Rahmenabkommen zur Stärkung der staatlichen Kommissionen für Planung und Gestaltung der Höheren Mittleren Bildung [Convenio Marco de Coordinación para el Fortalecimiento de las CEPPEMS] eine größere Einbindung der Bundesstaaten bei der Entwicklung von Lehrplänen angestrebt, um die verschiedenen Bildungsangebote besser auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes in den einzelnen Regionen abstimmen zu können.

COSDAC ist die zuständige Stelle für die Entwicklung und Evaluierung der Lehrpläne für die Höhere Mittlere Bildung (allgemeinbildend und beruflich, außer CONALEP). Ferner koordiniert es einige der Angebote zur Lehrerbildung (siehe Abschnitt 5.4.1) und fördert die Durchführung von Innovationen und Forschungsbeiträgen im Bereich der Höheren Mittleren Bildung. Da es sich bei CONALEP um eine dezentralisierte Einrichtung handelt, entwickelt es seine curricularen Vorgaben und Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen zwar eigenständig, arbeitet dabei aber eng mit COSDAC zusammen.

Das tatsächliche Angebot der jeweiligen beruflichen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten ist äußerst komplex. Es stehen über ein Dutzend öffentliche Anbieter zur Ver-

65 Die Ergebnisse der jeweiligen Sitzungen sind öffentlich einsehbar unter: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/conaedu_ems, letzter Zugriff am 28.02.2018.

fügung. Diese sind entweder zentrale Untereinheiten der SEP, dezentrale Einheiten der einzelnen Bundesstaaten mit nationalstaatlicher Beteiligung oder vollständig dezentrale Einheiten. Tabelle 34 gibt einen Überblick über die jeweiligen schulischen Anbieter und die dazugehörigen Verwaltungseinheiten.

Tabelle 34: Subsysteme und Schulen des öffentlichen Berufsbildungssystems⁶⁶

| | Zentralisierte Einheiten unter dem SEMS | | Dezentralisierte Einheiten der Bundesstaaten, mit Beteiligung des Bundes | | Dezentralisierte Einheiten | |
|--------------------------------------|---|------------------|--|--------|----------------------------|---------|
| | Verwaltungseinheit | Schule | Verwaltungseinheit | Schule | Verwaltungseinheit | Schule |
| Beruflich orientiertes Abitur | DGETI | CETIS CEBETIS | DGETI | CECyTE | CETI | CETI |
| | DGETA ⁶⁷ | CBTA CBTF | | | CONALEP | CONALEP |
| | DGEcYTM ⁶⁸ | CETMAR CETAC | | | | |
| Fort- und Weiterbildung | DGCFT | CECATI | DGCFT | ICAT | CONALEP | CONALEP |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEE (2013, S. 22ff.).

Wichtigste Institution auf nationaler Ebene ist die DGETI, die seit ihrer Gründung im Jahr 1971 dem SEMS unterstellt ist. Auf nationaler Ebene gehören zu dieser Institution 456 Schulen sowie weitere 652 Institute in den Bundesstaaten, welche ebenfalls durch die DGETI verwaltet werden (vgl. DGETI o. J.). Die größte dezentralisierte Institution ist CONALEP mit über 300 Schulen und über 300.000 Schülerinnen und Schülern (vgl. gob.mx o. J.c).

66 Des Weiteren existieren die Kollegs für Technologische Studien [Colegio de Estudios Tecnológicos, CET] sowie die Zentren für Wissenschaftliche und Technische Bildung [Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, CECyT]. Diese stellen zwar zentralisierte Einheiten dar, unterstehen allerdings nicht dem SEMS. Stattdessen sind sie an den IPN angesiedelt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden sie nicht in die Tabelle aufgenommen. Daneben bestehen weitere regional oder inhaltlich spezialisierte Angebote mit einer teilweise nur sehr geringen Zahl an Teilnehmenden.

67 Generaldirektion für Landwirtschaftlich-Technische Bildung [Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria].

68 Generaldirektion für Bildung in Meereswissenschaften und -technologie [Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar].

Die CECyTEs und ICAT werden zwar dezentral durch die jeweiligen Bundesstaaten gesteuert, erhalten aber sowohl finanzielle als auch administrative Unterstützung durch den Bund.

Darüber hinaus existieren dezentralisierte Einheiten, die vorrangig vonseiten der Bundesstaaten gesteuert und finanziert werden. Hierzu zählen neben den CETIs die CONALEP Institute. CONALEP stellt eine öffentlich-rechtliche Einrichtung der mexikanischen Bundesregierung dar, welche dem SEP unterstellt ist. Obwohl es sich dabei um eine dezentralisierte Einheit handelt, werden einige Aspekte durch die Zentrale in Metepec im Bundesstaat Estado de México gesteuert. Diese bestimmt über die Lehrpläne, die normative Gesamtausrichtung des Bildungsinstituts und übernimmt die nationale Koordinierung des Ausbildungsangebotes in den jeweiligen Schulen. Die Personalplanung und -rekrutierung, Investitionen in Infrastruktur sowie die operative Umsetzung werden hingegen dezentral durch die jeweiligen Bundesstaaten gesteuert. Mexiko-Stadt und der Bundesstaat Oaxaca stellen dabei eine Ausnahme dar. Diese sind direkt an die Zentrale angeschlossen.

Für die Einführung und Umsetzung des MMFD gelten besondere Regelungen und Verantwortlichkeiten (siehe Abschnitt 4.3.2).

Die dem SEMS unterstellte und auf nationaler Ebene agierende DGCFT ist der größte Anbieter für berufliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Ihr Angebot unterteilt sich in Kurse an den CECATI und an den ICAT auf Länderebene.

Die Zuständigkeiten im Tertiärbereich teilen sich zwischen der Koordinierungsstelle für die Technologischen und Polytechnischen Universitäten [Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, CGUTyP] und der Tecnológico Nacional de México (TecNM) für die nationalen und dezentralen technologischen Institute auf.

5.2.2 Steuerungs-/Governancestrukturen betrieblicher Berufsbildungsaktivitäten

Die Zuständigkeit für betriebliche Berufsbildungsaktivitäten liegt vorrangig beim STPS bzw. seiner Generaldirektion für Betriebliche Bildung und Arbeitsproduktivität [Dirección General de Capacitación, Adiestramiento y Productividad Laboral, DGCAPL]. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sind hinsichtlich der betrieblichen Berufsbildungsaktivitäten nur wenig elaboriert bzw. anerkannt. Sie werden hauptsächlich in Artikel 153 des Arbeitsgesetzes geregelt und enthalten insgesamt nur wenige konkret formulierte Anforderungen (siehe Abschnitt 5.1). Aus der Perspektive der Unternehmen sind diese eher nachrangig zu beachten. Arteaga García u. a. (2010, S. 207f.) verweisen auf die geringe Verbindlichkeit dieses gesetzlichen Rahmens sowohl für Unternehmen als auch für Gewerkschaften. Letztere üben, wenn überhaupt, nur einen sehr geringen Einfluss auf Aus- und Fortbildungsaktivitäten aus. Viele der Unternehmen setzen die beschriebenen Vorgaben gar nicht um. So wird zwar regelmäßig durch das STPS nachgehalten, ob entsprechende Aktivitäten durchgeführt werden; jedoch drohen bei Nichtbeachtung in den meisten Fällen keinerlei Konsequenzen.

Laut einer Erhebung des INEGI (2010) für die Fertigungsindustrie bieten lediglich 7,7 Prozent der befragten Unternehmen eine Art von formalem Training für ihre Mitarbeiter/-innen an. Allerdings ist hier auf die deutlichen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Industriezweige sowie der Unternehmensgrößen hinzuweisen. So zeigen sich insbesondere bei Mikrounternehmen mit max. 15 Beschäftigten deutliche Schwachstellen (Tabelle 35).

Tabelle 35: Anteil der Unternehmen im Fertigungsbereich, die ein formales Trainingsangebot für ihre Beschäftigten bereitstellen, nach Unternehmensgröße [in %]

| Größe | Anteil |
|---------------------|--------|
| Groß (251 und mehr) | 73,2 |
| Mittel (101-250) | 62,5 |
| Klein (16-100) | 36,9 |
| Mikro (0-15) | 5,4 |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEGI (2010).

Die Stärkung der beruflichen Bildungsaktivitäten der Betriebe ist eines der Ziele des Nationalen Ausschusses für Produktivität [Comité Nacional de Productividad, CNP]. Dieser stellt ein Beratungsorgan für die Regierung dar und empfiehlt Maßnahmen und konkrete Projekte zur Stärkung und Demokratisierung der Produktivität. Vertreten sind das SEP, das SE, das STPS und das Ministerium für Finanzen und Öffentliche Ausgaben [Secretaría de Hacienda y Crédito Público, SHCP] sowie Kammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und Bildungsanbieter (z. B. CONALEP).

5.2.3 Weitere Akteure

Der hauptsächliche Einfluss von Selbstverwaltungsorganen (wie bspw. den Kammern) auf Aus- und Fortbildungsaktivitäten zeigt sich in der Durchführung von Kursen. Sie widmen sich vielfältigen Schwerpunkten wie z. B. Verwaltung und Management, technischer Beratung sowie der Erlangung normierender Zertifikate (z. B. ISO). Diese Aktivitäten werden auf nationaler Ebene gesteuert und durch die regionalen Vertretungen der jeweiligen Kammern durchgeführt.

Durch die Einführung des MMFD erhielten die Kammern auch eine strategische Rolle bei der Gestaltung von Aus- und Fortbildungsaktivitäten. Während hier zunächst neben dem SEP COPARMEX und die CAMEXA federführend waren, erwägen inzwischen immer mehr Kammern eine aktive Teilnahme. Auch die Arbeitgeberverbände spielen dabei eine wichtige Rolle. Mittlerweile ist auch der CCE in hohem Maße involviert (siehe Abschnitt 4.3.2). Die SNTE befasst sich bislang nicht mit spezifischen Themen beruflicher Bildung.

Bereits seit den frühen 1960er-Jahren setzt sich der Bund der Mexikanischen Arbeitnehmer/-innen [Confederación de Trabajadores Mexicanos, CTM] für die Gründung und Leitung verschiedener Einrichtungen zur Förderung der Professionalisierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ein. Die Stärkung beruflicher Aus- und Weiterbildungsstrukturen stellt einen der Arbeitsschwerpunkte dar. Dabei fördert er insbesondere eine stärkere Einbindung und Verpflichtung der Arbeitgeber und ein Recht der Arbeitnehmer/-innen auf lebenslangen Zugang zu Bildungsangeboten. Zu den prominentesten Projekten gehören die Einbindung in den mittlerweile wieder aufgelösten Rat zur Förderung von Humanressourcen für die Industrie [Consejo Nacional de Fomento de Recursos Humanos para la Industria] sowie die Unterstützung der CECATIs und des Nationalen Dienstes für Effizientes Training von Arbeitskraft in der Industrie [Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria, ARMO]. Diese Einrichtungen kooperieren mit dem Nationalen Zentrum für Produktivität [Centro Nacional de Productividad, CENAPRO], in dem das CTM auf Leitungsebene vertreten ist. Ebenso unterhalten der CTM oder damit kooperierende Gewerkschaften eigene Ausbildungszentren. Hier sind z. B. das Ausbildungszentrum der Zuckerindustrie [Instituto de Capacitación de la Industria Azucarera, ICIA] oder das Zentrum für gewerkschaftliche Bildung und Ausbildung Fidel Velázquez [Centro de Educación Sindical y Formación Profesional Fidel Velázquez] zu nennen. Mittlerweile bietet der CTM auch Bildungsaktivitäten im Tertiärbereich durch sein Gewerkschaftszentrum für Hochschulbildung [Centro Sindical de Estudios Superiores, CSES] im Bundesstaat Yucatán an. Der CTM und weitere gewerkschaftliche Vertretungen werden durch das CNP repräsentiert.

5.3 Finanzierung der Berufsbildung und Qualifizierung

Die Finanzierung der einzelnen formalen Bildungsangebote orientiert sich an den Finanzierungsmöglichkeiten der Höheren Mittleren Bildung (siehe Abschnitt 3.2). Tabelle 36 gibt einen Überblick über die hauptsächliche Kostenübernahme der einzelnen berufsbildenden Angebote des öffentlichen Bildungssystems.

CONALEP finanziert sich auf zwei Arten: Für die Zentrale und die Schulen im Bundesstaat Oaxaca und Mexiko-Stadt wird das Budget direkt von der Bundesregierung bereitgestellt. Die übrigen Schulen werden durch die jeweiligen Bundesstaaten finanziert. Der Bund leistet allerdings auch hier Unterstützung in Form von Zuweisungen, die in Abschnitt 11 und 33 des nationalen Haushaltsplans festgelegt werden (siehe Abschnitt 3.2).

Tabelle 36: Hauptsächliche Finanzierungsträger in der Höheren Mittleren Bildung

| Finanzierung durch den Bund | | Anteilige Finanzierung durch den Bund und die Bundesländer | | Finanzierung durch die Bundesländer | |
|---------------------------------------|---------|--|--------|---|---------|
| Verwaltungseinheit | Schule | Verwaltungseinheit | Schule | Verwaltungseinheit | Schule |
| DGETI | CETIS | DGETI | CECyTE | CONALEP (außer Mexiko-Stadt und Oaxaca) | CONALEP |
| | CBTIS | DGCFT | ICAT | | |
| DGETA | CBTA | | | | |
| | CBTF | | | | |
| DGEcyTM | CETMAR | | | | |
| | CETAC | | | | |
| DGCFT | CECATI | | | | |
| CONALEP (nur Mexiko-Stadt und Oaxaca) | CONALEP | | | | |
| CETI | CETI | | | | |

Quelle: Eigene Darstellung nach INEE (2013, S. 22ff.).

Überdies können im berufsbildenden Bereich zusätzliche Einnahmen durch die Veranstaltung von Kursen, die Bereitstellung von Ausstattung für unternehmensinterne Schulungen sowie durch Zertifizierungen von Schülerinnen und Schülern, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern erzielt werden. Diese Einnahmen sind allerdings meist gering, sodass die berufsbildenden Institute zum Großteil auf die staatlichen Zuwendungen angewiesen sind. Je nach Standort können diese auf Geld- und Sachspenden von Unternehmen zurückgreifen. Darüber hinaus versuchen Lehrer/-innen und Eltern die oft knappen Ressourcen durch Eigenleistungen aufzufangen. So kommt es bspw. vor, dass Lehrer/-innen oder Eltern im Kfz-Bereich ihr eigenes Auto zu Anschauungszwecken zur Verfügung stellen.

Des Weiteren profitiert die berufliche Bildung von internationaler Unterstützung bestimmter Projekte oder Zwecke, z. B. durch die World Bank oder die Inter-American Development Bank (IDB). Ein Beispiel von großem Ausmaß ist das aktuell durch die IDB finanzierte Programm zur Bildung von kompetenzorientierten Humanressourcen [Programa de la Formación de Recursos Humanos basada en Competencias, PROFORH-COM] (siehe Abschnitt 5.8).

Die betriebliche Einarbeitung und die jährliche obligatorische Fort- bzw. Weiterbildung werden durch die Unternehmen finanziert. Für die Teilnahme am MMFD fällt eine Gebühr an COPARMEX bzw. CCE an. Einige Unternehmen zahlen ein zusätzliches ,Ta-

schengeld‘ an die Auszubildenden (siehe Abschnitt 4.3.2). Die Auszubildenden können sich um ein staatliches Stipendium in Höhe von etwa 100 Euro monatlich bewerben.

5.4 Ausbildung des Berufsbildungspersonals

5.4.1 Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Im Verantwortungsbereich des SEMS

Während für den Primarbereich und Sekundarbereich I Institutionen zur Lehrerbildung wie die Normalschulen und die Pädagogischen Universitäten (siehe Abschnitt 3.4.6) bestehen, existieren nur wenige für die Höhere Mittlere Bildung. An einigen Universitäten ist es möglich, eine *Licenciatura* oder *Maestría* im Lehramt für die Höhere Mittlere Bildung zu absolvieren. Dennoch war die Lehrerbildung für diesen Bereich lange Zeit kaum reguliert, insbesondere für die berufsbildenden Schulen. Als formale Voraussetzung galt, dass ein Universitätsabschluss vorhanden sein sollte, der sich nicht zwangsläufig auf das Unterrichtsfach beziehen musste. Bei Besetzungsproblemen konnte von dieser Vorgabe allerdings auch abgewichen werden. Eine pädagogische Ausbildung war nicht notwendig. Die Auswahlkriterien für Lehrkräfte wirkten willkürlich. Freie Stellen wurden unter deutlicher Einbindung der SNTE häufig weitergegeben oder verkauft. Beförderungen folgten dem Senioritätsprinzip.

Die Qualitätsmängel des gesamten Schulsystems, für welche die geringen Anforderungen an die Lehrerbildung als ein wichtiger Grund angesehen wurden, führten zu einer tiefgreifenden Reform im Jahr 2013 durch den Präsidenten Peña Nieto (siehe dazu Abschnitt 5.8). Die Einführung zweier neuer gesetzlicher Regelungen wirkte sich auf Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte aus: Das Gesetz des Nationalen Instituts für Bildungsevaluation [Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, LINEE] und das Gesetz der Dienstleistungen im Schuldienst [Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD] bildeten mit Einführung im Jahr 2013 einen neuen Rahmen für die Auswahl, Einarbeitung, regelmäßige Evaluierung und Übernahme von Lehrkräften für die Grundbildung sowie die Höhere Mittlere Bildung.

Hinsichtlich der Einstellung von Lehrkräften wurde ein Kompetenzprofil entwickelt, welches transparente Einstellungsentscheidungen ermöglichen soll. Diese erfolgen nun anhand von Auswahlverfahren, welche regulär ein- bis zweimal jährlich pro Bundesstaat stattfinden. Für Lehrkräfte an beruflichen Schulen basiert die Selektion auf einem landesweit durchgeführten Eignungstest. Er besteht aus einer standardisierten Multiple-Choice-Abfrage von Kenntnissen über die für den Lehrerberuf wichtigen Kompetenzen sowie der Entwicklung eines Unterrichtsentwurfs. Anhand dieser beiden Überprüfungsverfahren wird eine Gesamtpunktzahl ermittelt, die das Ergebnis darstellt. Übersteigt dieses einen gewissen Mindestwert, werden die Bewerber/-innen anhand eines Punkte-Rankings den verschiedenen freien Stellen zugeteilt (vgl. SEP 2017a).

Artikel 4 des Lehrerbildungsgesetzes definiert die Funktion einer Lehrkraft für berufliche Schulen sinngemäß als Person, die über eine formale oder non-formale spezifische technische Ausbildung und über ein Profil verfügt, das es ihr ermöglicht zu unterrichten, zu beraten, zu recherchieren und ihre Schüler/-innen in den praktischen Einheiten direkt zu unterstützen.

Tabelle 37: Kursangebot innerhalb der zweijährigen Einarbeitungszeit von Lehrkräften

| Kategorie | Stundenanzahl | Beschreibung |
|---|---------------|---|
| Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte | 120 | Dieses onlinebasierte Kursangebot ist speziell auf die Wissensabfrage im Rahmen der diagnostischen Überprüfung und das dafür vorgesehene Kompetenzprofil abgestimmt. Es unterteilt sich in vier Workshops: <ol style="list-style-type: none"> 1. Einführung in die allgemeinen und lehrkraftspezifischen Kompetenzen für den Unterricht im Sekundarbereich II 2. Der Schüler/Die Schülerin im Mittelpunkt 3. Das lernförderliche Klassenklima 4. Die epistemische Logik der Disziplinen |
| Beobachten, um zu lernen: Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern | 40 | Dieses videobasierte Kursangebot setzt sich mit der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht auseinander. Dazu werden Videos mit gelungenen Unterrichtsbeispielen, ergänzt durch Expertenkommentare, bereitgestellt. Zusätzlich finden mindestens vier Präsenztreffen von Lerngruppen und einer erfahrenen Lehrkraft statt. |
| Kommunikationskurs zur Erhöhung von Qualität | 80 | Dieser onlinebasierte Kurs widmet sich der Kommunikation im Unterricht und gliedert sich in folgende Module: <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kommunikation im Bildungsbereich 2. Der pädagogische Dialog als Werkzeug zur Konstruktion von Wissen 3. Die Qualität des Feedbacks von der Lehrkraft an die Schüler/-innen 4. Strategien zur eindeutigen Kommunikation, um die Verstehensprozesse der Schüler/-innen zu fördern 5. Die nonverbale Kommunikation |

Quelle: Eigene Darstellung nach SEP (o. J.b; o. J.c; o. J.d).

Das Arbeitsverhältnis beginnt zunächst mit einer sechsmonatigen Probezeit. Während der ersten zwei Jahre erhält die neue Lehrkraft Unterstützung durch einen erfahrenen

Tutor oder eine erfahrene Tutorin und ein Kursangebot zur Vertiefung der didaktisch-pädagogischen Kompetenz (Tabelle 37). Nach Beendigung des ersten Jahres im Schuldienst erfolgt eine diagnostische Überprüfung, welche der weiteren zielgerichteten Unterstützung dienen soll. Diese besteht zum einen aus einem Bericht über den aktuellen Leistungsstand. Dazu wird ein standardisierter Fragebogen verwendet, der durch die jeweilige Lehrkraft und durch die jeweilige Schulleitung unabhängig voneinander auszufüllen ist. Zum anderen setzt sich die Lehrkraft im zweiten Teil der Evaluation mit ihren Wünschen und Bedarfen an weiterer Förderung auseinander (vgl. SEP 2017b).

Nach Ablauf der zwei Jahre findet die erste reguläre Evaluation statt. Darin wird überprüft, ob die neue Lehrkraft nun in der Lage ist, den Anforderungen entsprechend zu unterrichten. Diese Bewertungen sind eng an den darauffolgenden Evaluationen orientiert, welche der nächste Abschnitt erläutert.⁶⁹ Erzielt die Lehrkraft dabei ein ausreichendes Ergebnis, tritt sie in den Schuldienst ein.

Mit Einführung des neuen Lehrerbildungsgesetzes ist eine mindestens alle vier Jahre erfolgende Validierung vorgesehen. Sie umfasst drei Stufen: Die erste besteht aus zwei standardisierten onlinebasierten Fragebögen, in welchen sich Lehrkraft und Schulleitung mit den Stärken und Schwächen der jeweiligen Lehrkraft auseinandersetzen. Der eine ist durch die Lehrkraft selbst auszufüllen, der andere durch ihren direkten Vorgesetzten bzw. ihre direkte Vorgesetzte (meist die Schulleitung). Die zweite Stufe bildet die Erstellung eines Unterrichtsentwurfs und eine schriftliche Reflexion. Auch diese Dokumente sind online einzureichen. Auf der dritten Stufe folgt ein standardisierter, onlinebasierter Test. Dabei hat die Lehrkraft innerhalb von vier Stunden sowohl fachspezifische als auch didaktische Wissensfragen zu beantworten (vgl. SEP 2017c, 2017g).

Als Resultat der Evaluation stehen drei Varianten zur Verfügung: *nicht ausreichend*, *ausreichend* oder *hervorragend*. Bei ausreichendem Ergebnis wird die Lehrkraft für weitere vier Jahre in ihrer Funktion im Schuldienst bestätigt und kann, in Abstimmung mit der Schulleitung, freiwillig an Kursen zur Förderung ihrer Lehrkompetenz teilnehmen. Bei nicht ausreichendem Ergebnis ist die Teilnahme an weiteren Kursen verpflichtend und die Prüfung wird ein Jahr später wiederholt. Erzielt die Lehrkraft auch beim dritten Versuch kein ausreichendes Ergebnis, wird sie endgültig von Lehrtätigkeiten ausgeschlossen und kann entweder eine Anstellung in der Schulverwaltung annehmen oder sich freiwillig für den vorzeitigen Ruhestand entscheiden. Ein hervorragendes Ergebnis führt zu einer Gehaltserhöhung und eröffnet die Möglichkeit der Beförderung auf anspruchsvollere Positionen. Auf Wunsch können vertiefende Kurse absolviert werden, welche innerhalb einer akademischen Spezialisierung anrechenbar sind (vgl. Cordero Arroyo/González Barbera 2016). Im Rahmen des ersten Durchgangs im Schul-

69 Da sich die Durchführungsbestimmungen jährlich leicht ändern, bezieht sich die folgende Darstellung auf das Beispiel für das Schuljahr 2017/2018.

jahr 2015/2016 fand bereits die Evaluierung von über 29.000 Lehrkräften statt. Rund 78 Prozent erreichten ein mindestens ausreichendes Ergebnis (vgl. SEP o. J.c).

Die Einführung dieser Reform mit dem Schwerpunkt auf veränderten Einstellungskriterien für Lehrkräfte sowie regelmäßige Evaluationen führte zu großen Protesten in einigen Regionen Mexikos, welche im Jahr 2016 ihren Höhepunkt fanden. Unter deutlicher Einmischung der SNTE protestierten Lehrkräfte bzw. Gewerkschaftsfunktionäre wochenlang und blockierten Hauptverkehrsstraßen. Es kam zu gewalttätigen Ausschreitungen gegen Polizistinnen und Polizisten und Streikbrecher/-innen. Sie kritisierten, dass die Reform nicht den Kern der Qualitätsprobleme im Bildungssystem aufgreife. Diese sehen Reformgegner/-innen zum einen in den mangelhaften Ressourcen von Schulen, insbesondere in benachteiligten Regionen. Zum anderen führt wenig Infrastruktur und Armut in der Gesellschaft dazu, dass Kindern der Schulbesuch nicht ermöglicht wird. Die Implementierung nationaler Standards sei ein Schritt in die falsche Richtung, denn so würden bestehende Ungleichheiten noch verstärkt. Des Weiteren wurde kritisiert, dass die Kriterien für die Evaluation der Lehrkräfte nicht ausreichend transparent seien und zu gezielten Entlassungen und Einsparungen führten. Darüber hinaus würden die starren Vorgaben, die sich anhand der avisierten Profilbilder guter Lehrkräfte ergeben, zu stark einen fachwissenschaftlich orientierten Unterricht fokussieren und die Lehrkräfte in ihrer Arbeit somit zu sehr einschränken.

Im Verantwortungsbereich von CONALEP

Obwohl sich Angebot und Anforderungen des Lehrerbildungsgesetzes an sämtliche Lehrkräfte der Höheren Mittleren Bildung richten und dabei explizit auch dezentralisierte Institute berücksichtigen, existiert in diesem Bereich eine gewisse Grauzone. So sind nur wenige der bei CONALEP tätigen Lehrkräfte beim SEP angestellt. Die anderen haben einen Vertrag direkt mit CONALEP und sind damit von den Regelungen des SEP hinsichtlich Evaluation und Fortbildung befreit. Stattdessen unterliegen sie den Tarifverträgen anderer Gewerkschaften. CONALEP nimmt zwar die geforderte Kompetenzorientierung der Bildungsreform auf und orientiert sich an den Profilen für Lehrkräfte des SEMS, hat allerdings seine eigenen Einstellungsanforderungen entwickelt. Diese leiten sich aus dem eigenen akademischen Modell ab, welches auf den Erkenntnissen konstruktivistischer Lerntheorien beruht und an allgemeinen, wissenschaftlichen und berufsorientierten Kompetenzen ausgerichtet ist. Somit soll ein deutlicher Bezug zwischen dem Bildungsbereich und den Anforderungen der täglichen Lebensführung sowie der Arbeitswelt hergestellt werden. Der Umgang mit heterogenen Gruppen, ihren kulturellen und sozialen Unterschieden sowie unterschiedlichen Bildungshintergründen stellt dabei einen wichtigen Faktor dar.

Vor diesem Hintergrund verfügt CONALEP über ein eigenes Programm zur Stärkung der Kompetenzen von Lehrkräften [Programa de fortalecimiento de las competencias de los docentes] (Tabelle 38). Dieses besteht aus acht Basis- sowie zehn Spezialisierungsmodulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese finden entweder persönlich oder

onlinebasiert statt und basieren z. T. auf Kooperationen mit nationalen und internationalen Institutionen und Unternehmen.

Tabelle 38: Kursangebot für Lehrkräfte von CONALEP

| Basismodule | | Spezialisierungsmodule | |
|----------------|--|---|--|
| Lernmanagement | Einführung in das akademische Modell | Stärkung der persönlichen und professionellen Interaktion | Ethik in Bildungsräumen |
| | Einführung in die Kompetenzorientierung | | Interventionsstrategien im Klassenzimmer |
| | Didaktische Ausbildung im akademischen Modell | | Planung von Aktivitäten zur Berufsorientierung |
| | Anwendung von Strategien zur Förderung von allgemeinen Kompetenzen | Anwendung von Kommunikations- und Informationstechnologien | Aneignung von Kompetenzen in der Kommunikations- und Informationstechnologie |
| | Ganzheitliche Bewertung des Lernerfolges | | Einführung in Bildungsaktivitäten über virtuelle Kanäle |
| | Schaffen einer guten Lernumgebung | Psycho-pädagogische Stärkung | Strategien für den Unterricht von Erwachsenen |
| | Planung von Unterricht | | Ausbildung von Ausbildungspersonal |
| | Abschlussmodul | | Verbesserung der Lehraktivitäten |
| | | | Lernstrategien |
| | | Anwendung der Erkenntnisse von Lerntheorien | |

Quelle: Eigene Darstellung nach CONALEP (2016f).

Die Basismodule spiegeln die Mindestanforderungen an eine Lehrkraft wider und sollten zeitnah nach der Einstellung absolviert werden. Darüber hinaus führt CONALEP jedes Semester eigens entwickelte Evaluationsverfahren durch. Die einzelnen Instrumente sind:

- ▶ Evaluierung durch die Schüler/-innen (30 %),
- ▶ Evaluierung durch die Schulleitung (25 %)
- ▶ Selbstevaluation (5 %) sowie
- ▶ Evaluation durch einen Kollegen oder eine Kollegin durch Observierung einer Unterrichtsstunde (40 %) (vgl. CONALEP 2017a).

Sonstige Angebote

Das Programm zur Lehrerbildung [Programa de Formación Docente, PROFORDEMS] des SEMS unter Beteiligung der Nationalen Vereinigung der Universitäten und Institutionen der Akademischen Bildung [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES] bietet ein Kursangebot für Lehrkräfte. Ziel ist es, ihnen bei der Erreichung der Anforderungen im Rahmen der RIEMS Unterstützung zu leisten. Das PROFORDEMS offeriert zwei Weiterbildungsmöglichkeiten: Eine akademische Spezialisierung in Lehrkompetenzen [Especialidad en Competencias Docentes], welche durch die Nationale Pädagogische Universität vergeben wird (siehe Abschnitt 3.4.6), sowie ein *Diplomado* für Lehrkompetenzen für die Höhere Mittlere Bildung [Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior], welches von verschiedenen an die ANUIS angeschlossenen Instituten ausgestellt wird. Letzteres besteht aus folgenden drei Modulen (onlinebasiert und Präsenzunterricht):

- ▶ RIEMS (40 Std.),
- ▶ Entwicklung von Lehrkompetenzen in der Höheren Mittleren Bildung (100 Std.),
- ▶ Didaktische Planung für kompetenzorientierten Unterricht (60 Std.).

Nach Absolvieren der Kurse findet die Zertifizierung der Lehrkompetenzen für die Höhere Mittlere Bildung [Certificación de Competencias Docentes para la EMS, CERTIDEMS] statt (vgl. ANUIES 2013; ANUIES/SEP 2012; SEP/ANUIES 2015).

Neben den genannten Bildungs- und Evaluationsmöglichkeiten des SEMS und CONALEP bietet auch CENEVAL eine solche Evaluierung von Kompetenzen von Lehrkräften der Höheren Mittleren Bildung [Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, ECODEMS] an. Dieses Angebot für Lehrkräfte umfasst einen vierstündigen standardisierten Wissenstest sowie die Bewertung des Unterrichts mithilfe eines Unterrichtsentwurfs, einer Videoaufzeichnung und einer durch die Lehrkraft

vorgenommenen Reflexion. Die Kosten für Evaluierung und Zertifizierung betragen umgerechnet rund 240 Euro (vgl. CENEVAL o. J.).⁷⁰

5.4.2 Ausbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals

Hinsichtlich der Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal existieren in Mexiko kaum verbindliche Vorschriften. Häufig sind erfahrene Kolleginnen und Kollegen für die Einarbeitung verantwortlich oder es werden theoriebasierte Kurse zu bestimmten Themen durch die jeweiligen fachlichen Expertinnen bzw. Experten angeboten. Vollzeit tätige Ausbilder/-innen mit entsprechender Qualifikation stellen eher eine Ausnahme dar (siehe Abschnitt 4.3.5).

Für die gesetzlich vorgeschriebenen Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen (siehe Abschnitt 5.1) ist auf registrierte Ausbildungsagenten bzw. -agentinnen zurückzugreifen. Diese Registrierung erfolgt mit geringem Aufwand durch Anmeldung beim STPS. Dazu müssen keine formalen Voraussetzungen vorliegen. Die Befähigung zur Durchführung von Weiterbildungskursen sollte zwar durch irgendeine Art von Zertifikat nachgewiesen werden, kann aber bei entsprechender Erläuterung auch auf persönlicher Erfahrung basieren (vgl. STPS 2016a).

Durch die DGCAPL bietet das STPS freiwillige Kurse zur Ausbildung von betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern an. Eine Möglichkeit ist das Programm zur Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren [Programa de Formación de Agentes Multiplicadores, FAM]. Dieses kostenlose und bedarfsorientierte Angebot richtet sich an Mitarbeiter/-innen aus Unternehmen, die das erzielte Wissen dann innerhalb ihres Betriebes weitergeben. Dabei stehen drei Schwerpunkte zur Verfügung: Ausbildung des Ausbildungspersonals, Feststellung von Trainingsbedarfen und Ausarbeitung von Trainingshandbüchern. Die einwöchigen Kurse haben eine Dauer von 30 Stunden und werden für 15 bis 20 Teilnehmer/-innen angeboten. Diese sollten mindestens das Abitur vorweisen können. Andernfalls ist die Teilnahme durch die zuständige Generaldirektion zu genehmigen. Nach erfolgreichem Abschluss erhalten die Teilnehmer/-innen eine *Constancia* (vgl. STPS 2016b).

Die CAMEXA offeriert vor dem Hintergrund ihres Zertifizierungsangebotes der deutschen und mexikanischen Variante der dualen Ausbildung (siehe Abschnitt 4.3.2) folgende Schulungen für das Ausbildungspersonal: Zwei international orientierte Varianten sind eng an die Qualifizierungsstandards der deutschen Ausbildereignungsverordnung (AEVO) angelehnt. Auf Grundlage der Lizenz der Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK-)Bildungs-GmbH führt die CAMEXA 80-stündige und 40-stündige Schulungen durch. Die Kosten betragen rund 1.200 Euro⁷¹ bzw. rund 600 Euro für die verkürzte Variante. Eine weitere Option richtet sich an die Teilnehmer/-innen im mexikanischen Modell. Die CAMEXA kooperiert dazu mit dem Arbeit-

70 Originale Angabe: 4.900 Mex. Pesos; Wechselkurs per 24.07.2017: 1 Euro = 20,5999 Mex. Pesos.

71 Originale Angabe: 24.940 Mex. Pesos; Wechselkurs per 24.07.2017: 1 Euro = 20,5999 Mex. Pesos.

gebervverband COPARMEX und bietet 40-stündige onlinebasierte Kurse für das Ausbildungspersonal, die an das mexikanische Arbeitsumfeld angepasst sind (vgl. CAMEXA o. J.a). Die Kosten hierfür belaufen sich auf etwa 260 Euro.⁷²

5.5 Berufsbildungsforschung

In Mexiko existiert kein Forschungsinstitut, welches sich spezifisch mit beruflicher Bildung auseinandersetzt. Technologische Forschung wird durch die Nationale Konferenz für Wissenschaft, Technologie und Innovation [Conferencia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, CNCTI] betrieben, welche sich aus Vertreterinnen und Vertretern des Nationalen Rates für Wissenschaft und Technologie [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT] und der einzelnen Bundesstaaten zusammensetzt. CONACYT besteht aus sechs regionalen Vertretungen und widmet sich vorrangig der Forschungsförderung in verschiedenen Bereichen durch u. a. Promotionsstipendien für das In- und Ausland. Darüber hinaus verfügt jeder Bundesstaat über einen eigenen Forschungsrat. Diese Räte werden durch das Nationale Netz der bundestaatlichen Räte und Organe für Wissenschaft und Technologie [Red Nacional de Consejos y Organismos Estatales de Ciencia y Tecnología, REDNACECYIT] koordiniert. Darüber hinaus führt CONACYT eine Übersicht sämtlicher offizieller Institutionen, Unternehmen und einzelner Personen, die aktiv forschen: das Nationale Register der Forschungseinrichtungen [Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, RENIECYT].

Nationale Berufsbildungsforschung stellt insgesamt eher ein Randgebiet dar und verkörpert keine eigene Forschungsdisziplin. Stattdessen sind entsprechende Forschungsarbeiten häufig in den Nachbardisziplinen wie Sozialwissenschaften, Betriebswirtschaftslehre etc. angesiedelt. Traditionell besteht allerdings durchaus ein Interesse an der Thematik. So setzte sich bereits in den 1950er-Jahren das damalige Industrielle Produktivitätszentrum [Centro Industrial de Productividad] – seit 1983 handelt es sich dabei um die Generaldirektion für berufliche Bildung und Produktivität [Dirección General de Capacitación y Productividad] (siehe auch Abschnitt 5.2.2) – mit den Zusammenhängen von Produktivität und beruflicher Bildung in Mexiko auseinander (vgl. Villar u. a. 2013).

Vereinzelt setzen sich das Institut für Forschung und Bildung UNAM (vgl. z. B. Valle 2009) und das Zentrum für Weiterführende Studien des IPN mit Themen der Berufsbildung auseinander. Vorrangig widmen sie sich allerdings akademischer Bildung. Ein prominentes Thema nationaler Studien ist der Beitrag zur Armutsbekämpfung benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener. Dabei untersuchen die Autorinnen und Autoren insbesondere Programme der Regierung zur Armutsbekämpfung. In diesem Zusammenhang wird darauf rekuriert, dass berufliche Bildung allein nur schwerlich zu einer

72 Originale Angabe: 5.400 Mex. Pesos; Wechselkurs per 24.07.2017: 1 Euro = 20,5999 Mex. Pesos.

maßgeblichen Verringerung der Arbeitslosigkeit und der Verbesserung der prekären Arbeitsbedingungen der angesprochenen Bevölkerungsgruppe beitragen kann (vgl. Alvarez-Mendiola 2006; Calderón-Madrid/Trejo 2001; Pieck 2001, 2004; Delajara u. a. 2006). Darüber hinaus liegen eher bildungsökonomisch geprägte Studien vor, die bspw. die Auswirkungen von Investitionen in berufliche Bildungsaktivitäten auf Produktivität und Löhne (vgl. Ríos Almodóvar 2005; Quinn/Rubb 2006) oder den Einfluss zunehmender Technologisierung auf den Qualifizierungsbedarf (vgl. Castro Lugo u. a. 2013) diskutieren. Die US-amerikanische Studie von Atkin (2016) untersucht den Zusammenhang von Exporten im Produktionssektor und der Verweildauer von Jugendlichen im Bildungssystem. Der Autor zeigt auf, dass das Wachstum im exportorientierten Produktionssektor zu einem erhöhten Angebot an niedrigqualifizierten Tätigkeiten führt. Dies verleitet Jugendliche dazu, die Schule vorzeitig zu verlassen und direkt in den Arbeitsmarkt einzusteigen.

Die Studien von Arteaga García u. a. (2010), Minowa (2000), Sánchez-Castañeda (2007) und Villar u. a. (2013) geben einen guten Überblick über die Berufsbildungslandschaft Mexikos und befassen sich insbesondere mit folgenden Inhalten: Matching von Bildungsangeboten, geprägt durch das SEP und das STPS, Arbeitsmarktnachfrage sowie Reformansätze der Regierung zur Überwindung daraus resultierender Herausforderungen. Die Konjunkturforschungsstelle der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich bietet ebenfalls umfassende Informationen (vgl. ETH Zürich 2017). Eher didaktisch orientierte Publikationen untersuchen vorrangig Ansätze der Kompetenzorientierung (vgl. z. B. Valdez-Coiro 2006; Climent Bonilla 2010). Wiemann und Pilz (2017) vergleichen die betrieblichen Aus- und Fortbildungsaktivitäten deutscher und mexikanischer Unternehmen vor dem Hintergrund der Übertragbarkeit des deutschen dualen Ausbildungsmodells und seinem Einfluss auf die Bildungslandschaft in Mexiko (siehe auch Pilz u. a. 2016; Wiemann 2017).

International wird Berufsbildungsforschung durch folgende Organisationen gefördert und praktiziert:

- ▶ das Interamerikanische Zentrum für Wissensentwicklung in der Beruflichen Bildung [Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, CINTERFOR] der ILO,
- ▶ die Organisation der Iberoamerikanischen Staaten [Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI],
- ▶ die Wirtschaftskommission für Lateinamerika und die Karibik [Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL] (z. B. „Formación profesional y capacitación en México“, Ahumada Lobo 2014),
- ▶ die Lateinamerikanische Fakultät für Sozialwissenschaften [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO] (z. B. „El CONALEP y las características de la

Inserción laboral de los profesionales técnicos en Electromecánica y Productividad Industrial“, Lara Carmona 2006),

- ▶ die OECD (z. B. „Learning for Jobs Reviews of Vocational Education and Training Mexico“, Kis u. a. 2009),
- ▶ die World Bank (z. B. „A Reassessment of Technical Education in Mexico“, López-Acevedo 2002),
- ▶ die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)/ UNEVOC (UNESCO’s International Centre for Technical and Vocational Education and Training) (z. B. „World TVET Database Mexico“, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training 2015).

5.6 Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung

5.6.1 Bildungsberichterstattung und Bildungsindikatoren

Das INEE oder die jeweiligen Subsysteme stellen Berichte und nationale Statistiken über die Höhere Mittlere Bildung auf. Allerdings gibt es keinen nationalen Bericht, der seine Perspektive explizit auf die berufliche Bildung richtet. Das INEE ist der wichtigste Akteur hinsichtlich Qualitätssicherung in Mexiko. Im Jahr 2002 als öffentliche, autonome Einrichtung gegründet, widmet es sich der Evaluierung von Lehrqualität und Lernergebnissen im Nationalen Bildungssystem für Grund- und Höhere Mittlere Bildung. Neben der Durchführung verschiedener Projekte steuert es seit dem Schuljahr 2015/2016 die Evaluierung der Lehrkräfte (siehe Abschnitt 5.4.1) und seit dem Schuljahr 2014/1015 die Evaluierung der Schüler/-innen in den Abschlussklassen des Primarbereichs, des Sekundarbereichs I und der Höheren Mittleren Bildung. In dem Bericht „La Educación Media Superior“ (vgl. INEE 2013), der letztmalig im Jahr 2013 für das Schuljahr 2010/2011 erschien, bietet das INEE einen Überblick über wichtige Aspekte der Höheren Mittleren Bildung in den zum SEP gehörenden Schulen und Instituten. Dabei werden die Bildungsinstitute mit Anzahl der Lernenden, die materiellen und infrastrukturellen Bedingungen der Schulen, Anzahl und Bildungs- bzw. Erfahrungshintergrund der Lehrkräfte sowie typische Profile der Absolventinnen und Absolventen präsentiert. In dieser vorrangig statistischen Auswertung sind die beruflichen Bildungsangebote als Bestandteil der Höheren Mittleren Bildung zwar enthalten, werden aber nicht explizit berücksichtigt.

Der jährlich erscheinende Bericht „Panorama Educativo de México“ (vgl. INEE 2015b) präsentiert die wichtigsten Bildungsindikatoren für die Grund- und die Höhere Mittlere Bildung. Für Letztere orientiert dieser sich an folgenden Indikatoren:

- ▶ Sozialer Kontext (z. B. Zielgruppen, Teilnahmequoten, durchschnittliche Schulbildung),

- ▶ Akteure und Mittel (z. B. typische Profile von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen, Ausbildung des Lehrpersonals, Zugang zu Kommunikations- und Informationssystemen, Ausgaben nach Mittelherkunft),
- ▶ Zugang und Laufbahn (z. B. Einschreibequoten im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung bestimmter Altersgruppen, Abschluss- und Abbruchquoten),
- ▶ Lernergebnisse (z. B. Ergebnisse der landesweiten Evaluierungen der Lernenden, Beschäftigungsquote nach Beendigung der Schullaufbahn).

5.6.2 Sicherung der Qualität der Angebote von Bildungsinstitutionen

Da im betrieblichen Kontext die Sicherung von Qualitätsstandards lange Zeit inexistent war und sich derzeit langsam vor dem Hintergrund des MMFD etabliert, konzentrierte sich die Qualitätssicherung bislang auf den vollzeitschulischen Bereich. Im Rahmen der RIEMS und des Abkommens 480 des SEP wurden Richtlinien und Qualitätsstandards für Institutionen der Höheren Mittleren Bildung etabliert. Nur Schulen, die diese Standards erfüllen, werden in das Nationale Abitursystem [Sistema Nacional de Bachillerato, SNB] aufgenommen. Dieses stellt ein ganzheitliches Evaluierungssystem zur Standardisierung von Schlüsselaspekten der Höheren Mittleren Bildung dar. Die jeweiligen Voraussetzungen werden ausschließlich durch COPEEMS definiert und überprüft. Um diese Zertifizierung zu erreichen, sind eine Reihe von Kontrollen und Evaluationen durchzuführen. Diese reichen von der generellen Überprüfung des zugrunde liegenden Bildungsmodells bis zur Evaluierung des Unterrichts und der sonstigen Unterstützungsangebote für die Schüler/-innen. Ein maßgeblicher Faktor ist die Umsetzung der Kompetenzprofile des Gemeinsamen Curricularen Rahmens [Marco Curricular Común, MCC] in den Lehrplänen (siehe Abschnitt 5.6.3). Neben solchen Standards sind u. a. die Qualifizierung von Lehrkräften und Schulleitungen, Ausstattung und Räumlichkeiten der Schulgebäude, unterrichtsergänzende Angebote sowie Verbesserungs- und Entwicklungspläne für die Zukunft relevante Kriterien der Evaluation (vgl. CONALEP 2018).

Ein weiterer Mechanismus zur Qualitätssicherung ist der Nationale Plan zur Lernevaluierung [Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA], welcher seit dem Jahr 2015 für die Höhere Mittlere Bildung in Anlehnung an die RIEMS durchgeführt wird. Dazu werden die Leistungen der Schüler/-innen verschiedener durch das SEP anerkannter Bildungsinstitutionen in den beiden Bereichen Sprache und Kommunikation sowie Mathematik anhand einer Stichprobe überprüft (vgl. gob.mx o. J.a).

Neben der ganzheitlichen Evaluierung der RIEMS werden im Auftrag des SEP zeitweise spezifische Evaluationen durch den Nationalen Rat zur Evaluierung der sozialen Entwicklungspolitik [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL] sowie bundesstaatliche Evaluierungsinitiativen durchgeführt (vgl. CONEVAL o. J.). Darüber hinaus hat jede Bildungsinstitution die Möglichkeit, sich durch andere Stellen zertifizieren zu lassen, wie z. B. durch CONOCER oder gemäß den Quali-

tätsstandards der ISO-Normen. CONALEP hat seine eigenen, aus vier Teilen bestehenden Qualitätssicherungsmechanismen entwickelt:

- ▶ Teilnahme am SNB: Im Jahr 2009 hat CONALEP die Teilnahme am SNB unterzeichnet. Seitdem wurden 231 der insgesamt 308 Schulen zertifiziert (Stand: März 2016) (vgl. CONALEP 2016e).
- ▶ Zertifizierung des Qualitätsmanagements nach ISO 9000:2008 (vgl. CONALEP 2017b).
- ▶ Akkreditierung der Fächerangebote durch den Rat für die Akkreditierung der Hochschulbildung [Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES]: Dieser bietet seit dem Jahr 2000 auch die Akkreditierung von einzelnen Fachinhalten pro Semester. CONALEP nimmt seit dem Jahr 2002 an den Akkreditierungsprozessen teil. Im Jahr 2015 waren 132 der insgesamt 395 *programas académicos*⁷³ akkreditiert. Die Tendenz ist seit 2009 allerdings rückläufig, da seitdem eher das SNB fokussiert wird (vgl. CONALEP 2016a).
- ▶ Qualitätsdiagnostik: Dieser Mechanismus richtet sich zum einen an die Lehrkräfte und Verwaltungsmitarbeiter/-innen von CONALEP, zum anderen an die Schüler/-innen. Für Erstere wird seit dem Jahr 2002 eine Befragung zu Arbeitsklima und -kultur des Ministeriums des Öffentlichen Dienstes [Secretaría de la Función Pública, SFP] durchgeführt. Für Letztere werden die Schüler/-innen in enger Anbindung an die Kriterien des SNB hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit Schulumfeld und Lernangebot befragt (vgl. CONALEP 2016b).

Wichtigster Akteur für Qualitätssicherung im Bildungsbereich ist das INEE. Die in ihrer jetzigen Form seit dem Jahr 2013 bestehende öffentliche autonome Einrichtung hat die Aufgabe, Qualität, Leistung und Ergebnisse der Grund- und Höheren Mittleren Bildung zu evaluieren und somit Verbesserungsprozesse zu fördern. Entsprechende Messmöglichkeiten werden dafür erstellt und an die zuständigen Behörden auf Bundes-, bundesstaatlicher und lokaler Ebene zur Umsetzung weitergegeben (vgl. INEE 2015a).

5.6.3 Bildungsstandards und Zertifizierung

Die nationalen Kompetenzstandards vergibt CONOCER. Der Entwicklungsprozess eines neuen Standards wird angestoßen, wenn eine öffentliche Einrichtung, eine Kammer oder ein privates Unternehmen einen spezifischen Bedarf meldet. Anschließend prüft CONOCER zunächst, ob die Neuentwicklung notwendig erscheint. Ist dies der Fall, erarbeitet ein Komitee aus Expertinnen und Experten des jeweiligen Standardisierungsbereiches und Vertreterinnen und Vertretern von CONOCER den neuen Standard. Durch die Veröffentlichung im mexikanischen Bundesgesetzblatt und die Aufnahme in das Kompetenzregister wird dieser offiziell erlassen.

73 Ein *programa académico* stellt die Unterrichtsinhalte eines Faches für ein Semester dar.

Die Bildungsstandards für den schulischen Bereich bilden die Rahmenlehrpläne. Kompetenzstandards haben seit der RIEMS große Bedeutung erhalten. So werden für Bildungsgänge der Höheren Mittleren Bildung des SEMS nationale Kompetenzstandards vorgegeben, welche COSDAC in Kooperation mit den jeweiligen Subsystemen definiert (siehe auch Abschnitt 4.3.1). Diese teilen sich in allgemeine, wissenschaftsorientierte sowie berufliche Kompetenzen auf und orientieren sich teilweise an den Standards von CONOCER. Erstere sind übertragbar auf sämtliche wissenschaftliche Disziplinen und Berufszweige. Sie umfassen bspw. die Fähigkeit zu selbstbestimmtem und eigenverantwortlichem Handeln, sich angemessen auszudrücken, kritisch zu denken, die eigene Weiterentwicklung aktiv zu steuern oder zielführend im Team zu arbeiten. Die wissenschaftsorientierten Kompetenzen stellen die Mindestanforderungen an ein grundlegendes Verständnis für mathematische, naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und kommunikative Zusammenhänge dar. Die berufsorientierten Kompetenzen richten sich nach den Anforderungen an den Einstieg in den Arbeitsmarkt und werden durch die jeweiligen Subsysteme konkretisiert.

Für die Bildungsgänge des MMFD gelten besondere Standards, welche die gesamten Berufsbilder umfassen. Diese werden in Kooperation mit dem SEP, der CAMEXA, CONOCER und Expertinnen bzw. Experten der jeweiligen Bereiche entwickelt. Per Jahresende 2017 waren sieben Standards entwickelt, weitere elf waren in Arbeit (siehe Abschnitt 4.3.2).

Generell lassen sich zwei Arten von Zertifikaten unterscheiden: solche, die nach Absolvieren eines formalen Bildungsangebotes ausgestellt werden, und solche, die die Anerkennung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt beinhalten. Erstere lassen sich in die drei grundsätzlichen Angebote der Höheren Mittleren Bildung differenzieren:

- ▶ das allgemeine Abitur,
- ▶ das beruflich orientierte Abitur und
- ▶ die berufliche Ausbildung (siehe Abschnitt 4.3).

Der Berufsausweis stellt die offizielle Genehmigung dar, um nach Abschluss eines Hochschulstudiums oder einer Berufsausbildung in einem bestimmten Beruf tätig zu werden. Dies ist insbesondere wichtig für Berufe wie Arzt/Ärztin, Anwalt/Anwältin, Architekt/-in oder Ingenieur/-in. Ausstellende Behörde ist die der SEP untergeordnete Generaldirektion für Berufe [Dirección General de Profesiones], welche ein Register sämtlicher in Mexiko anerkannter Berufe und Studienabschlüsse führt (vgl. Steinmeyer u. a. 2012, S. 25).

Die Anerkennung beruflicher Kompetenzen wird durch eines von zwei möglichen Zertifikaten bescheinigt (siehe Abschnitt 4.4):

- ▶ durch CONOCER: Dieses Zertifikat hat nationale Gültigkeit und bescheinigt die kompetente Ausführung einer Tätigkeit, die im nationalen Kompetenzregister definiert wurde.
- ▶ ROCO durch die CETIs: Nach erfolgreichem Bestehen wird ein *Diploma* vom SEP vergeben.

Darüber hinaus besteht eine Vielzahl verschiedener Bescheinigungen, die je nach ausgebender Instanz eine mehr oder weniger verbreitete Anerkennung erfahren. Daneben existieren zahlreiche Evaluierungsmechanismen, die allerdings den Bereich der beruflichen Bildung nur am Rande tangieren, wie z. B.:

- ▶ CENEVAL, welches u. a. gängige Eingangstests für Universitäten anbietet;
- ▶ die Prüfungen für Bildungsqualität und -erfolg [Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, EXCALE] zur Feststellung des Bildungserfolges auf systemischer Ebene durch das INEE;
- ▶ das Nationale Examen der erreichten Bildungsleistung in schulischen Einrichtungen [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE], das regelmäßige flächendeckende Überprüfungen in Mathematik und Kommunikation für die Grundbildung und den Sekundarbereich II durchführt.

5.7 Länderübergreifende Mobilität/Internationalisierung/Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

5.7.1 Gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und internationale Mobilität

Auf der Grundlage bilateraler Kooperationsabkommen zwischen der mexikanischen Regierung und den Regierungen anderer Länder haben das SEP und sämtliche seiner Subsysteme die Möglichkeit, Vereinbarungen zur Anerkennung von Abschlüssen zu treffen. Obwohl das SEP derzeit über 50 Kooperationsvereinbarungen pflegt, die große Mehrheit davon mit Staaten des amerikanischen Kontinentes, bestehen lediglich zehn bilaterale Abkommen zur Anerkennung von Abschlüssen (vgl. SEP und Dirección General de Relaciones Internacionales 2016). Einige von diesen beziehen sich ausdrücklich auf die Abschlüsse des Tertiärbereichs.

Einen internationalen Zusammenschluss stellt das Regionale Übereinkommen über die Anerkennung von Studieninhalten, Abschlüssen, Diplomen im Tertiärbereich in Lateinamerika und der Karibik von 1974 [Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe 1974] dar, welches zu einer erhöhten Mobilität sowohl von Studierenden als auch Berufstätigen innerhalb des lateinamerikanischen Raums und der Karibik beitragen sollte (vgl. UNESCO 1974).

5.7.2 Multilaterale Einrichtungen

Mexiko erarbeitet gemeinsam mit multilateralen Einrichtungen wie der ILO, der World Bank, der OECD, der IDB und der UNESCO Strategien und Programme zu verschiedenen entwicklungsrelevanten Schwerpunktthemen. Einige für den Bereich Berufsbildung relevante werden hier beispielhaft erläutert:

CINTERFOR fördert die Kooperation hinsichtlich der Entwicklung und Modernisierung der Berufsbildungssysteme, trägt zur Implementierung und Leitung von Programmen und Maßnahmen im Berufsbildungsbereich bei und fördert die Berufsbildungsforschung mit regionalem Fokus (vgl. CINTERFOR o. J.a). Im Rahmen einer Online-Plattform können gezielt Informationen und Ressourcen zwischen den Mitgliedern ausgetauscht werden. Mexikanische Mitglieder sind bspw. das STPS, CONOCER, DGCFE und CONALEP, nicht aber das SEP (vgl. CINTERFOR o. J.b).

Das Ganzheitliche System der Messung von Produktivität [Sistema Integral de Medición y Avance de la Productividad, SIMAPRO] ist eine Initiative der ILO, die sich mit der Verbesserung von Arbeitsbedingungen und der Produktivitätssteigerung lateinamerikanischer Länder auseinandersetzt. Berufliche Bildung stellt dabei einen Schlüsselaspekt dar. SIMAPRO leistet Unterstützung dabei, die beteiligten Vertretungen von Unternehmen, Arbeiterinnen und Arbeitern, Gewerkschaften und Verbänden zu diesem Zweck zusammenzubringen. Ein aktuelles Projekt ist die Qualifizierte Ausbildung für den Tourismusbereich in Guerrero, Oaxaca und Chiapas [Formación de Aprendices Calificados Sector Turismo en Guerrero, Oaxaca und Chiapas]. Im Rahmen dieses Projektes wurden duale Ausbildungsstrukturen in vier CECATI-Schulen unter Beteiligung von Vertretungen der Arbeitgeberseite, des DGCFE, SEMS und CONOCER implementiert (vgl. SIMAPRO 2015).

Die World Bank brachte sich bspw. maßgeblich bei der Einführung des SNC im Rahmen des „Technical Education and Training Modernization Project“ von 1994 bis 2003 ein. Außerdem förderte sie im Rahmen des „Technical Training Project“ von 1985 bis 1991 u. a. CONALEP. Aktuell setzt sich keines der World-Bank-Projekte gezielt mit beruflicher Bildung auseinander (vgl. The World Bank o. J.c).

Die OECD unterstützt Mexiko aktuell im Rahmen der „OECD Skill Strategy“ dabei, einen nationalen Rahmen für die Schaffung von kohärenten Maßnahmen zur Förderung, Aktivierung und zum effektiven Gebrauch von Skills zu entwickeln. Dazu wurden durch die Einbindung verschiedener Expertinnen, Experten und Stakeholder acht konkrete Herausforderungen und dazugehörige Lösungsansätze identifiziert (vgl. OECD 2017).

5.7.3 Deutsch-Mexikanische Berufsbildungszusammenarbeit

Deutschland und Mexiko pflegen im Bereich der Berufsbildungszusammenarbeit eine enge Kooperation: So arbeiten das BIBB und CONALEP bereits seit dem Jahr 2009 eng im Bereich der Förderung und Weiterentwicklung der mexikanischen Berufsbildungs-

strukturen zusammen. Ziel der Kooperation ist ein breit angelegter Wissenstransfer, um die Verbreitung und Umsetzung des im Jahr 2013 zunächst als Pilotprojekt ins Leben gerufenen MMFD zu fördern (siehe Abschnitt 4.3.2). Im Mittelpunkt stehen dabei die Entwicklung eines nationalen Berufsbildungsgesetzes und die Begleitung bei der Einführung von Kernelementen dualer Ausbildungsstrukturen durch die deutsche Seite (vgl. BIBB o. J.).

Auch im Rahmen der Kooperationsplattform Lateinamerika Nord (KOPLAN), die im Zeitraum von November 2012 bis (zunächst) April 2018 vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gefördert wird, arbeiten die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und CAMEXA neben zentralamerikanischen Akteuren u. a. an Themen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein Schwerpunkt liegt z. B. auf der Entwicklung nachfrageorientierter modularer Angebote im Bereich Umwelt- und Klimatechnologie (vgl. GIZ o. J.a).

Im Jahr 2014 beauftragte das BMZ die GIZ mit der Prüfung der möglichen Unterstützung bei der Einführung und Weiterentwicklung des MMFD. Das BIBB wurde bereits bei den Prüfmissionen einbezogen. Daraus resultierte im Jahr 2015 der Auftrag vom BMZ an die GIZ zur Umsetzung des Projekts „Weiterentwicklung des mexikanischen Modells der dualen Berufsausbildung (MMFD)“.

Im Juni 2015 wurde die Zusammenarbeit durch eine gemeinsame Absichtserklärung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem BMZ, dem mexikanischen Außenministerium [Secretaría de Relaciones Exteriores, SRE] und dem SEP vertieft. Ziel dieser zunächst bis zum Jahr 2019 geplanten Kooperation ist die Weiterentwicklung des MMFD. Die Regierungen beider Länder verpflichteten sich vor diesem Hintergrund, die Entwicklung des MMFD paritätisch mit einem Gesamtvolumen von zehn Mio. Euro zu fördern. Weitere involvierte Akteure sind auf deutscher Seite die CAMEXA, die GIZ sowie die Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskooperation [German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training, GOVET] bzw. das BIBB, auf mexikanischer Seite CONALEP, COPARMEX und der CCE. Die Deutsch-Mexikanische Arbeitsgruppe für Berufliche Bildung stellt das binationale Steuerungsgremium der Kooperation dar und definiert Rollen und Aufgaben der teilnehmenden Akteure. Folgende Handlungsfelder beschreiben Schlüsselaspekte der Kooperation:

- ▶ Schaffung der strategischen und regulatorischen Grundlagen des MMFD,
- ▶ Verbesserung der Qualität der dualen Ausbildung in ausgewählten Fachrichtungen,
- ▶ Verbesserung von Organisation und Management der dualen Berufsausbildung und
- ▶ Stärkung der Kapazität und personellen Leistungsfähigkeit der Akteure im MMFD (vgl. BIBB 2015).

Im Auftrag des BMZ unterstützt die GIZ das Vorhaben im Rahmen ihres Projekts (siehe oben), welches von Juni 2015 bis Juni 2019 mit einem Gesamtvolumen von fünf Millionen Euro gefördert wird. Projektpartner auf mexikanischer Seite sind die Mexikanische Agentur für Internationale Entwicklungszusammenarbeit [Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AMEXCID] sowie das SEP. Das Projekt umfasst folgende Tätigkeitsbereiche:

- ▶ Unterstützung von SEP und COPARMEX bei der Weiterentwicklung des MMFD,
- ▶ Stärkung des politischen Dialoges zwischen den involvierten Akteuren sowie die Entwicklung von Abstimmungsstrukturen und Steuerungsmechanismen,
- ▶ Beratung zum rechtlichen Rahmen und bei der Entwicklung von Standards,
- ▶ Unterstützung der institutionellen Leistungsfähigkeit der wichtigsten Akteure und bei der Festlegung organisatorischer und fachlicher Zuständigkeiten,
- ▶ Förderung des Aufbaus von Forschungsressourcen,
- ▶ Unterstützung bei der Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungspersonal (vgl. GIZ o. J.b).

Das BMBF hat seinerseits GOVET damit beauftragt, die mexikanischen Partner bei der Weiterentwicklung des MMFD zu unterstützen und zu beraten. Dabei arbeiten GOVET und GIZ in enger Abstimmung zusammen. Ein aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die Schaffung einer mexikanischen TVET Agency zur Steuerung des MMFD, welche im Jahr 2018 etabliert werden soll. Zudem wurden bereits erste Workshops zum Thema Standardentwicklung (Ausbildungsordnung/Rahmenlehrplan) durchgeführt, was weiter vertieft werden soll.

Die CAMEXA nimmt ebenfalls einen hohen Stellenwert im Rahmen der Deutsch-Mexikanischen Berufsbildungszusammenarbeit ein und ist sowohl im Rahmen des MMFD als auch in der Variante der deutschen dualen Ausbildung in Mexiko involviert. Im Rahmen des MMFD erfüllt sie folgende Funktionen:

- ▶ Koordination und Zertifizierung des Ausbildungspersonals in den Unternehmen,
- ▶ Beratung der beteiligten oder angehenden mexikanischen Bildungsinstitutionen,
- ▶ Beratung interessierter Unternehmen,
- ▶ Zertifizierung und Habilitierung der mexikanischen Prüfzentren für die Abschlussprüfungen.

Im Rahmen der deutschen dualen Ausbildung bietet die CAMEXA Dienstleistungen wie z. B. die Zertifizierung als Ausbildungsbetrieb, die Ausbildung des Ausbildungspersonals, die Organisation von Prüfungen oder die Zertifizierung der Auszubildenden durch AHK und DIHK für Unternehmen in Mexiko an (vgl. CAMEXA o. J.a).

Im Dezember 2016 wurde Mexiko zur weiteren Stärkung der dualen Ausbildungsstrukturen in das VETnet-Projekt aufgenommen. Diese vom BMBF geförderte Initiative

unterstützt die Implementierung dualer Elemente in die Berufsbildungssysteme ausgewählter Länder (vgl. DIHK o. J.). Des Weiteren wirkt das vom BMZ geförderte Centrum für internationale Migration und Entwicklung (CIM) durch die Entsendung integrierter Fachkräfte bei der Arbeit der CAMEXA mit (vgl. CAMEXA o. J.a).

5.7.4 Ausbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen⁷⁴

Eine besondere Bedeutung kommt den in Mexiko tätigen deutschen multinationalen Unternehmen mit ihren innerbetrieblichen Aus- und Fortbildungsaktivitäten zu. Auf der einen Seite zeigt sich eine deutliche Einbettung in den lokalen Kontext. So greifen viele Unternehmen wie auch die mexikanischen für einen Großteil ihrer Arbeiter/-innen insbesondere für einfache Aufgaben im Produktionsbereich auf ein tätigkeitsspezifisches On-the-Job-Training zurück. Auf der anderen Seite haben zahlreiche deutsche Großunternehmen für die Ausbildung von Fachkräften auf Positionen für Spezialistinnen und Spezialisten komplexe Programme entwickelt, die sie in Kooperation mit dem MMFD, in Zusammenarbeit mit anderen schulischen oder universitären Partnern, als Firmenverbund oder auch eigenständig anbieten (vgl. Wiemann/Pilz 2017; Wiemann 2017). Prominente Beispiele mit komplexen innerbetrieblichen Ausbildungsaktivitäten, welche mittlerweile durch Kooperationen im Rahmen des MMFD ergänzt werden, sind die Aktivitäten von Bosch in Toluca, Siemens im Bundesstaat Jalisco oder der Schaeffler-Gruppe in Guanajuato und Puebla (vgl. Steinmeyer u. a. 2012).⁷⁵ Einige Unternehmen nutzen Qualifizierungsaktivitäten nicht nur zur Deckung des eigenen Fachkräftebedarfs, sondern treten darüber hinaus auch aktiv als Anbieter beruflicher Aus- und Fortbildung auf. Einige der bekanntesten Beispiele sind die Initiativen von Volkswagen, Schuler und Audi, welche im Folgenden kurz dargestellt werden.

Volkswagen in Puebla gründete im Jahr 1996 sein *Instituto para Formación y Desarrollo Volkswagen*, welches heute unter dem Namen *Volkswagen Group Academy* bekannt ist. Ihr hauptsächliches Angebot besteht aus einer dreijährigen Ausbildung für Mechatroniker/-innen, Elektroniker/-innen und Werkzeugmacher/-innen. Diese orientiert sich zwar am deutschen dualen Ausbildungsmodell, ist aber deutlich an die lokalen Bedarfe angepasst. Das erste Jahr verbringen die Auszubildenden vollständig in der Academy und setzen sich sowohl im Rahmen von strukturiertem Unterricht als auch in den Lehrwerkstätten mit den Grundlagen der jeweiligen Berufsbilder auseinander. Die letzten zwei Jahre absolvieren sie ausschließlich im Betrieb. Einige der Ausbilder/-innen verfügen über ein entsprechendes Zertifikat der CAMEXA, die übrigen sind fach-

74 Die Darstellungen in diesem und dem darauffolgenden Absatz beruhen z. T. auf Erkenntnissen des Projekts „Globale Strategien und lokale Formen der technischen Aus- und Fortbildung in deutschen multinationalen Unternehmen – ein regionaler Vergleich in Emerging Economies“ unter Mitarbeit von Prof. Dr. Martina Fuchs, Prof. Dr. Matthias Pilz, Judith Wiemann und Kristina Wiemann. Dieses wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert (PI 418/5-1 und FU 424/16-1).

75 Zur Rolle von Expats und Impacts auf Aus- und Fortbildungsaktivitäten in deutschen Tochtergesellschaften in Mexiko siehe Adick u. a. (2014).

liche Expertinnen und Experten. Die Ausbildung endet mit einer theoretischen sowie einer praktischen Prüfung und einer Bescheinigung durch die Academy. Seit dem Jahr 2016 greift Volkswagen auch auf die Zertifizierung der CAMEXA zurück. Durchschnittlich beginnen etwa 100 neue Auszubildende pro Lehrjahr eine Ausbildung. Je nach Auftragslage wird teilweise für den eigenen Bedarf ausgebildet, insbesondere für den Bereich Instandhaltung. Aber auch für andere, meist deutsche Unternehmen oder weitere Tochtergesellschaften des Konzerns wie z. B. Audi wird gegen Gebühr ausgebildet. Des Weiteren offeriert die Academy verschiedene mehrwöchige Spezialisierungskurse für bestimmte technische Schwerpunkte sowie Sprachkurse (vgl. Wiemann 2017).

Ein weiterer großer Anbieter komplexer technischer Ausbildung ist das Ausbildungszentrum *Centro de Especialización Dual (CEDUAL)*, ebenfalls in Puebla, der Firma Schuler. Auslöser für die Gründung des Ausbildungszentrums war der große Bedarf des Unternehmens an qualifizierten Fachkräften. CEDUAL bietet eine dreijährige Ausbildung für Werkzeugmacher/-innen und Industriemechaniker/-innen an, welche sich eng an der deutschen Ausbildung orientiert. In der zentrumseigenen Berufsschule werden blockweise die theoretischen Grundlagen behandelt, während praktische Bestandteile in der Lehrwerkstatt und den jeweiligen Betrieben vermittelt werden. Die Ausbilder/-innen wurden durch die CAMEXA zertifiziert. Die Prüfung teilt sich in eine Zwischen- und eine Abschlussprüfung auf, welche durch die CAMEXA nach deutschem Standard zertifiziert wird. Etwa 25 Auszubildende beginnen jährlich ihre Ausbildung bei CEDUAL, welche sowohl für den Eigenbedarf als auch für andere Unternehmen ausgebildet werden (vgl. Wiemann 2017).

Ein weiterer Anbieter beruflicher Ausbildung ist *Audi* in San José Chiapa, einer eher ländlichen Gegend im Bundesstaat Puebla. Audi eröffnete dort im Jahr 2016 ein Greenfield Investment zur Produktion eines seiner Premiummodelle. Zur Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen wurde bereits im Vorfeld der Werkseröffnung das über 20.000 qm große Trainingscenter, *Centro de Especialización de Universidad de Tecnológica de Puebla*, genutzt. Der Aufbau des Trainingscenters sowie die Gehälter der Lehrkräfte und des Ausbildungspersonals werden vorrangig durch den Bundesstaat Puebla finanziert. *Audi* stellt die Ausrüstung für die Lehrwerkstätten und sorgt für die Qualifizierung der Trainer/-innen durch Schulungen in Ingolstadt. In drei Jahren werden die Auszubildenden als Mechatroniker/-innen für Instandhaltung, Kfz-Mechatroniker/-innen und Karosseriebaumechaniker/-innen ausgebildet. Durch die enge Kooperation mit der *Universidad de Tecnológica de Puebla* bekommen die Auszubildenden nach ihrem Abschluss den Titel des Akademisch Qualifizierten Technikers bzw. der Akademisch Qualifizierten Technikerin verliehen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Ausbildungsaktivität im Rahmen eines darauffolgenden Studiums anzurechnen. Nach weiteren zwei Jahren kann so der Abschluss *Licenciatura* in den Ingenieurwissenschaften erreicht werden. Das Trainingscenter wurde zunächst errichtet, um den eigenen Bedarf an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu decken. Aufgrund der großen Kapazitäten ist angedacht, die-

ses später auch für die Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anderer Unternehmen zu öffnen (vgl. Comunicación Audi México 2014).

5.7.5 Deutsche Bildungsanbieter

Den großen Bedarf an qualifizierten Fachkräften, sowohl bei den mexikanischen als auch bei den multinationalen Unternehmen, haben mittlerweile etliche deutsche Bildungsanbieter erkannt. Die Projekte von Altratec, Festo Didactic und Don Bosco sollen im Folgenden als Beispiele präsentiert werden.

Altratec hat seinen Sitz im Estado de México. Das überbetriebliche Ausbildungszentrum wurde im Jahr 1998 im Rahmen des Berufsbildungsprojektes „Duale Berufsausbildung in Mexiko“ gegründet. Zu Beginn wurde die Initiative durch den jetzigen Geschäftsführer als CIM-Experte angestoßen und später durch den Automobilhersteller Mercedes-Benz und CONALEP unterstützt. Heute bietet Altratec als privates Institut verschiedene duale Ausbildungsmöglichkeiten an. Sie sind entweder in die deutsche oder mexikanische Variante des MMFD eingebunden oder enthalten ein an den Kundenbedarfen orientiertes Angebot für Industriemechaniker/-innen, Werkzeugmacher/-innen, Mechatroniker/-innen, Tourismusexperten/-expertinnen, Fachkräfte der Gastronomie und Informationstechnologie. Die Ausbildung wird zum Teil in dem eigenen Ausbildungszentrum durchgeführt, aber auch in den teilnehmenden Betrieben selbst. Während dieser Zeit werden den Auszubildenden theoretische Inhalte mithilfe einer Lernplattform zur Verfügung gestellt. Kosten und Zertifizierung richten sich nach der jeweiligen Variante (vgl. Altratec o. J.).

Festo Didactic mit Sitz in Tlanepantla im Bundesstaat Estado de México bietet Unternehmen und Bildungsinstitutionen ein weitreichendes Angebot an Lernlösungen an. Diese reichen von der Vollausrüstung von Lehrwerkstätten über onlinebasierte Lernunterstützungen bis hin zu themenspezifischen Kursangeboten. Letztere sind direkt an den Bedarfen der Kunden orientiert und bestehen hauptsächlich aus mehrtägigen Intensivkursen und *diplomado*-Kursen, die jeweils etwa 100 Trainingsstunden betragen. Die Inhalte fokussieren vorrangig die Bereiche Automatisierungstechnik, Hydraulik, Pneumatik, Lean Manufacturing und ähnliche. Die Kurse sind vom STPS anerkannt und beinhalten die Vergabe einer *Festo-Didactic*-Bescheinigung. Durchgeführt werden die Kurse entweder in dem eigenen Trainingscenter in Tlanepantla, in den mobilen Trainingsstätten, welche bundesweit einsetzbar sind, oder direkt in den Unternehmen bzw. Bildungsinstitutionen. Die Kosten variieren je nach Anzahl der Teilnehmenden, Durchführungsort und Kursdauer (vgl. Festo Didactic o. J.).

Die NGO *Don Bosco Mondo e. V.* und die Ordensgemeinschaft der *Salesianer Don Boscos* als Partner vor Ort setzen sich weltweit für besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche ein. Hauptzielsetzung ist es, mit Bildung Armut zu bekämpfen und Entwicklung zu fördern. In Mexiko ist Don Bosco bereits seit 1902 aktiv. Heute wirken dort 381 Salesianer in 55 Einrichtungen an 38 verschiedenen Standorten. Drei ihrer Projekte

richten sich explizit an die Förderung der beruflichen Bildung vor Ort. So führen sie in Saltillo im Bundesstaat Coahuila das berufliche Ausbildungszentrum *Instituto Tecnológico Don Bosco (InTec)*. Dieses verfügt über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten des beruflich orientierten Abiturs, zum Höher Qualifizierten Techniker bzw. zur Höher Qualifizierten Technikerin sowie diverse Intensivkurse. Die Ausstattung wurde zum Teil mit Geldern der NGO und Förderung aus der deutschen Entwicklungszusammenarbeit finanziert. Im Rahmen ihres gesamten Angebotes steht der hohe Praxisanteil im Vordergrund. Sechs Ausbilder/-innen sind durch die CAMEXA zertifiziert, sodass InTec als Prüfzentrum für Ausbildungsgänge des MMFD in der Region fungiert. Das Instituto Carlos Gómez in San Luis Potosi bietet pro Jahr mehr als 500 Jugendlichen einen beruflichen Abschluss in fünf Ausbildungsbereichen. Darüber hinaus betreibt Don Bosco eine technische Sekundarschule in San Cristobal de las Casas im Bundesstaat Chiapas, um Jugendlichen und Erwachsenen mit indigenem Hintergrund eine schulische und berufliche Grundbildung, insbesondere in Schwerpunktbereichen des Tourismus, zu bieten (vgl. Don Bosco Mondo o. J.).

5.7.6 Weitere internationale Kooperationen

Die bis hierhin genannten Kooperationen sind stark durch die binationale Zusammenarbeit mit Deutschland geprägt, speziell vor dem Hintergrund der weitreichenden Veränderungen durch die Einführung des MMFD. In diesem Kontext ist ebenfalls die Schweizer Allianz für Berufsbildung [Alianza Suiza por la Educación Dual] zu erwähnen, welche basierend auf einer im November 2016 abgegebenen Absichtserklärung das Engagement der Schweizer Unternehmen in Mexiko koordiniert und sich an der Stärkung dualer Strukturen beteiligt (vgl. SEP 2016e). Darüber hinaus existieren Kooperationen mit anderen internationalen Akteuren. Als Beispiel ist das Kooperationsprogramm zur Bildung von Humanressourcen in der global strategischen Partnerschaft zwischen Mexiko und Japan [Programa de Cooperación para la Formación de Recursos Humanos en la Asociación estratégica global entre México–Japón] zu nennen, welches die technische Universitätsausbildung fördert (vgl. Japan International Cooperation Agency, JICA, 2017).

Einer anderen Zusammenarbeit entsprungen sind die Stipendienprogramme MEX-FITEC und MEXPROTEC für mexikanische Ingenieure und Ingenieurinnen und Höher Qualifizierte Techniker/-innen der französischen Regierung zur Förderung des internationalen akademischen Austauschs (vgl. Embajada de Francia en México o. J.).

Australiens Department of Education and Training und das SEP haben bereits im Jahr 2003 ein Memorandum of Understanding zur Kooperation in Bildung und Berufsbildung geschlossen. Dieses wurde in den Jahren 2008 und 2015 erneuert. Auch wenn die Zusammenarbeit bereits seit vielen Jahren besteht, ist der australische Einfluss im Bereich der Berufsbildung noch relativ gering (vgl. Senate Foreign Affairs/Defence and Trade References Committee 2015).

5.8 Zentrale Reformansätze in der beruflichen Bildung

Berufliche Bildungsaktivitäten unterlagen in Mexiko innerhalb der letzten Jahrzehnte maßgeblichen Veränderungen. Vereinzelt wurde unter Bezugnahme auf die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte schon auf einige Reformen und Initiativen eingegangen. Tabelle 39 gibt einen Überblick über die für die berufliche Bildung relevanten Bildungs- und Arbeitsmarktreformen seit den 1980er-Jahren. Einige werden im Anschluss kurz erläutert.⁷⁶

Tabelle 39: Übersicht über relevante Bildungs- und Arbeitsmarktreformen seit 1980

| | |
|-----------|--|
| 1984 | Stipendienprogramm zur Umschulung von Arbeiterinnen und Arbeitern [Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores, PROBECAT]. |
| 1984-1988 | Nationales Programm für berufliche Bildung und Produktivität [Programa Nacional de Capacitación y Productividad], welches die große Bedeutung von Aus- und Fortbildung sowie Produktivität zur Sicherung, Verbesserung und erweitertem Angebot von Arbeitsplätzen verdeutlichte. |
| 1987-1992 | Berufsbildungsprojekt [Programa de Capacitación de Mano de Obra, PCMO] des STPS; dieses wurde zu Teilen mit Mitteln der World Bank finanziert. Es teilte sich in zwei Elemente: Unterstützung der beruflichen Bildungsaktivitäten für Arbeitslose im Rahmen des PROBECAT und Unterstützung beruflicher Bildungsaktivitäten für Beschäftigte durch das Programm für Ganzheitliche Qualität und Modernisierung [Programa de Calidad Integral y Modernización, CIMO]. |
| 1990-1994 | Nationales Programm für berufliche Bildung und Produktivität [Programa Nacional de Capacitación y Productividad], welches Produktivität zum zentralen Entwicklungsmotor ernannte sowie auch Rolle und Beitrag der einzelnen Beschäftigten berücksichtigte. |
| 1992 | Nationales Übereinkommen zur Steigerung der Produktivität und Qualität [Acuerdo Nacional para la Elevación de la Productividad y la Calidad], welches sich mit den entsprechenden Rahmenbedingungen in den Unternehmen auseinandersetzte. Bestandteil war auch die Kommunikation zwischen Vertretungen von Regierung, Gewerkschaften und Unternehmen; es enthielt den Vorschlag, Gehaltssteigerungen mit Produktivitäts- und Qualitätssteigerungen zu verknüpfen. |
| 1992-1997 | Projekt zur Modernisierung des Arbeitsmarktes [Proyecto de Modernización de los Mercados de Trabajo, PMMT], welches ähnliche Ziele wie das PCMO verfolgte, dabei aber auf größere Ressourcen zurückgreifen konnte; es wurde anteilig von der World Bank finanziert. |
| 1994-2003 | Projekt zur Modernisierung der Berufsbildung [Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, PMETyC], welches, teilweise finanziert durch die World Bank, die Errichtung des Nationalen Kompetenzsystems und ein dazugehöriges Zertifizierungssystem fokussierte. |

⁷⁶ Die jeweiligen Jahresangaben weichen in verschiedenen Quellen voneinander ab. Die hier aufgeführten Angaben orientieren sich vorrangig an denen von Arteaga García u. a. (2010).

| | |
|-----------|--|
| 1995–2000 | Programm für Beschäftigung, berufliche Bildung und Verteidigung der Rechte der Arbeitnehmer/-innen [Programa de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales], welches sich für die Verbreitung und Verbesserung von Mechanismen zur Erleichterung des Einstieges in den Arbeitsmarkt einsetzte sowie Qualitätssteigerungen und Wettbewerb förderte. |
| 1997–2001 | Programm zur Modernisierung des Arbeitsmarktes [Proyecto de Modernización del Mercado Laboral, PMML], welches ähnliche Ziele verfolgte wie das PPMT und weitere Mechanismen zur Modernisierung des Arbeitsmarktes durchsetzte. |
| 2002–2005 | Multiphasenprojekt zur Unterstützung der Beruflichen Bildung und Beschäftigung [Programa Multifase de Apoyo a la Capacitación y el Empleo, PMACE], welches teilweise von der IDB finanziert wurde. Es unterstützte den Eintritt in Beschäftigung, betriebliche Fort- und Weiterbildung sowie die Entwicklung institutioneller Programme und Evaluationen. |
| 2005 | Abkommen 286, veröffentlicht durch das SEP, welches die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ermöglicht. |
| 2005–2007 | PROFORHCOM (Phase I), welches, teilweise finanziert durch die IDB, die im Rahmen des PMETyC eingeführte Kompetenzkultur fortführen und weiter ausbauen sollte. |
| 2008 | RIEMS, welche die Kompetenzbasierung für den Sekundarbereich II festlegt und die verschiedenen Subsysteme im Rahmen des MMC und SNB angleicht. |
| 2008 | Überarbeitung des Anerkennungskonzepts von CONOCER im Rahmen des Projektes El Nuevo CONOCER. |
| 2010–2013 | PROFORHCOM (Phase II), welche zusätzlich zu den Aspekten der ersten Phase eine enge Anbindung an das RIEMS aufweist. |
| 2012 | Erklärung zur Erweiterung der Schulpflicht um den Sekundarbereich II. |
| 2013 | Bildungsreform, die sich aus dem nationalen Bildungsbericht 2013–2018 ergibt; Ziel ist ein einheitliches Qualitätslevel für alle Subsysteme des verpflichtenden Schulwesens, u. a. durch die Einführung der Maßnahmen zur Ausbildung und Evaluierung der Lehrkräfte. |
| 2014–2021 | PROFORHCOM, welches vorrangig das Bildungsangebot der Schulen an den Bedarfen der Jugendlichen und des Arbeitsmarktes ausrichtet. |
| 2015 | Abkommen 06/06/2015, welches das MMFD zur offiziellen Variante des Sekundarbereichs II erklärt. |
| 2016 | Einführung des Neuen Bildungsmodells [El Nuevo Model Educativo]. Dieses soll zu Qualitätsverbesserungen im gesamten Schulpflichtbereich führen. Zu den Schwerpunkten zählen eine bessere Selektion der Inhalte durch die Überarbeitung der Rahmenlehrpläne, größere Steuerungsbefugnis und Autonomie der einzelnen Schulen sowie die Verbesserung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte. |

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Arteaga García u. a. (2010).

5.8.1 Entwicklung eines nationalen Kompetenzsystems durch PMETyC, PROFORHCOM und El Nuevo CONOCER (1994–ca. 2013)

In den 1990er-Jahren wurde im Rahmen einer groß angelegten Berufsbildungsreform – dem Projekt zur Modernisierung der Berufsbildung [Proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, PMETyC] – das SNC erarbeitet, was die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ermöglichen und Abschlüsse vergleichbar machen sollte. Zu diesem Zweck entstand die Nationale Zertifizie-

rungsstelle CONOCER, welche heute auch im Rahmen der dualen Ausbildung und der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen eine wichtige Rolle spielt (siehe Abschnitt 4.3.2 und 4.4). Ergebnis des Projektes war eine Qualifikationsmatrix, die eine Kreuztabelle mit fünf Kompetenzniveaustufen und zwölf Berufsbereichen beinhaltet. Diese sollte das gesamte Spektrum des mexikanischen Arbeitsmarktes abdecken. Jede Qualifikation, die sich im sich kreuzenden Punkt aus Zeilen und Spalten ergab, sollte durch einen Kompetenzstandard definiert sein. Dazu wurde sich besonders auf die Entwicklung neuer Standards konzentriert. So entstanden in den Jahren von 1996 bis 2003 insgesamt 601 verschiedene offizielle Standards. Von 1998 bis 2003 wurden 256.282 Zertifikate ausgestellt. Ein Großteil der 601 Standards blieb dabei ungenutzt (vgl. Anda 2010, S. 21).

Anda (2010, S. 17) kritisiert vor dem Hintergrund einer Untersuchung zur Einführung des mexikanischen Qualifikationsrahmens die unüberschaubare und komplexe Struktur des Systems: „[...] in fact, the information contained in the element components was insufficient and not clear enough, above all for users, who found that they had to ask someone to translate the contents of the standards for them.“

Nach Projektende des PMETyC im Jahr 2003 folgte vorübergehend eine Stilllegung weiterer Entwicklungsarbeiten, und das SNC löste sich nahezu auf. Einerseits fehlten Finanzierungsmöglichkeiten, andererseits herrschten Unklarheiten in Bezug auf Leitungsbefugnisse von CONOCER (vgl. Anda 2010, S. 23ff.).

Im Jahr 2005 wurde mit maßgeblicher Unterstützung der IDB das Kompetenzbasierte Programm zur Bildung von Humanressourcen [Programa de Formación de Recursos Humanos basadas en Competencias, PROFORHCOM] etabliert, welches sich zunächst in zwei Phasen teilte (siehe Tabelle 39). Mit diesem Projekt sollte insbesondere die durch das PMETyC entwickelte Kompetenz-Kultur in Mexiko aufrechterhalten werden. Im Mittelpunkt stand die Orientierung an den Bedürfnissen der Bildungsinstitutionen und Unternehmen. Ein weiterer wichtiger Bestandteil war die verbesserte Einbindung der verschiedenen Stakeholder. Das Projekt stand unter der alleinigen Leitung der SEP. CONOCER wurde neu strukturiert und erhielt den Status einer öffentlich-rechtlichen Stiftung. Dem STPS hingegen stand keine leitende Position in dem Projekt zu.

Der letzte Entwicklungsschritt des SNC erfolgte durch das Projekt *El Nuevo CONOCER* [Der neue CONOCER, NC]. Dieses wurde im Jahr 2008 ins Leben gerufen, um das Vertrauen in das SNC zu fördern, seine Verbreitung voranzutreiben sowie die bestehenden Abläufe zu reorganisieren (vgl. Anda 2010). Mittlerweile beinhaltet das SNC sämtliche Aspekte, die mit der Anerkennung von formal, non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen zusammenhängen (siehe Abschnitt 4.4).

5.8.2 RIEMS (seit 2008)

Die RIEMS ist ein fortschreitender Prozess, welcher im Jahr 2008 durch eine Reihe von Abkommen initiiert wurde. Übergeordnetes Ziel ist die Schaffung eines einheitlichen Systems für die Höhere Mittlere Bildung, das SNB. Die Reform besteht aus vier Säulen:

- ▶ Aufbau des MCC: So sollen die verschiedenen Subsysteme systematisch aufeinander abgestimmt werden. Er umfasst die Definition von Kompetenzstandards in Form von Profilen der Absolventinnen und Absolventen, welche von sämtlichen Subsystemen aufgegriffen und in ihren Lehrplänen abgebildet werden sollen.
- ▶ Definition und Regulierung der verschiedenen Durchführungsmodalitäten: Somit sollen auch solche Bildungsangebote, die nicht oder nicht vollständig in Präsenz angeboten werden (*no escolarizada* und *mixta*), deutlicher reguliert und an Mindeststandards ausgerichtet werden. Dies erleichtert die Anerkennung solcher Abschlüsse.
- ▶ Professionalisierung von Bildungsdienstleistungen: Durch eine umfassende Verbesserung der Rahmenbedingungen der Subsysteme sollen die Bedingungen für qualitativ hochwertigen Unterricht in Ausrichtung am MCC geschaffen werden. Folgende Bereiche sind dabei präferiert: Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Schaffung von Unterstützungsangeboten für Schüler/-innen abseits des eigentlichen Unterrichts, Einhaltung von Mindeststandards hinsichtlich der Ausstattung der Schulgebäude und Klassenräume, Verbesserung der Leitungsebene der Schulen, Durchlässigkeit innerhalb der verschiedenen Subsysteme erleichtern sowie Evaluationsmechanismen für die Bildungsangebote der Höheren Mittleren Bildung implementieren.
- ▶ Nationale Zertifizierung: Die jeweiligen Bildungsinstitutionen werden für die Teilnahme am SNB zertifiziert, wenn sie die Prozesse der RIEMS erfolgreich umsetzen (indem der MCC in den Bildungsplänen verankert ist, sämtliche erforderlichen Mindeststandards erfüllt sind und die Bildungsinstitutionen sich in ausreichender Weise für das Funktionieren des Gesamtsystems engagieren) (vgl. SEGOB 2008).

Maßgebliche Veränderungen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Studie waren die Einführung eines kompetenzbasierten Unterrichts (siehe Abschnitt 3.4.3) sowie die Implementierung ganzheitlicher Evaluierungssysteme (siehe Abschnitt 5.6.2).

5.8.3 PROFORHCOM (2014–2021)

Das PROFORHCOM wurde mithilfe der Finanzierung durch die IDB im Jahr 2014 wieder ins Leben gerufen, um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen des Beruflich orientierten Abiturs, der Berufsausbildung und der Beruflichen Fort- und Weiterbildung zu stärken. Die angestrebten Kompetenzen sollen so besser auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes abgestimmt sowie das SNC entsprechend angepasst

und gefestigt werden. Dabei richtet sich das Projekt zum einen an die Schüler/-innen der DGECyTM, DGETA, DGETI, CONALEP und der DGCFT. Vor diesem Hintergrund werden insbesondere die Rahmenlehrpläne durch COSDAC adjustiert, Arbeitgeber stärker einbezogen, vermehrt Möglichkeiten für betriebliches Lernen geschaffen und die Ausbildung der Lehrkräfte verbessert. Zum anderen spricht das Projekt bereits Beschäftigte durch ein verbessertes Zertifizierungsangebot von CONOCER an (vgl. SEP 2017d).

6. Literaturverzeichnis

- Adick, Christel u. a. (Hrsg.): Cross-Border Staff Mobility. A Comparative Study on Profit and Non-Profit Organisations. London 2014.
- Auswärtiges Amt: Länderinformation Mexiko. Innenpolitik. – URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/mexiko-node/-/213722> (Stand: 18.06.2018) 2016a.
- Auswärtiges Amt: Länderinformation Mexiko. Wirtschaft. – URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/mexiko-node/-/213650> (Stand: 18.06.2018) 2016b.
- Auswärtiges Amt: Mexiko. – URL: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/mexiko-node/-/213720> (Stand: 18.06.2018) 2016c.
- Aguilar García, Javier: Tasa de sindicalización den México 2005–2008. Análisis Político 12/2010. Hrsg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Mexiko-Stadt 2010.
- Ahumada Lobo, Ívico: Formación profesional y capacitación en México. Hrsg. v. CEPAL. Santiago de Chile 2014 (Macroeconomía del Desarrollo, 153).
- Altratec: Offizielle Homepage. – URL: <http://www.altratec.mx/> (Stand: 31.12.2017) o. J.
- Alvarez-Mendiola, Germán: Lifelong Learning policies in Mexico: context, challenges and comparison. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education (2006) 36 (3), S. 379–399.
- Anda, María L. de: Qualifications Frameworks: Implementation and Impact. Background case study on Mexico. Hrsg. v. ILO. Genf 2010. – URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_126595.pdf (Stand: 15.08.2017).
- ANUIES; SEP: Información General PROFORDEMS. – URL: <http://certidems.anuiies.mx/profordems/> (Stand: 06.08.2017) 2012.
- ANUIES: Estructura del Diplomado. Versión 2013. – URL: http://certidems.anuiies.mx/diplomado_docentes/pdf/Estructura_DCDNMS_2013.pdf (Stand: 06.08.2017) 2013.
- Arteaga García, Arnulfo; Sierra Romero, Sergio; Flores Lima, Roberto: The Vocational Training System in Mexico. Characteristics and Actors, Strengths and Weaknesses. In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): Vocational Training. International Perspectives. New York, London 2010, S. 187–213.
- Atkin, David: Endogenous Skill Acquisition and Export Manufacturing in Mexico. In: American Economic Review (2016) 106 (8), S. 2046–2085.

- Bechle, Karsten: Innerstaatliche Konflikte. Mexiko. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2015. – URL: <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54652/mexiko> (Stand: 03.04.2017).
- Bernecker, Walther L.; Pietschmann, Horst; Tobler, Hans Werner (Hrsg.): Eine kleine Geschichte Mexikos. Frankfurt am Main 2007.
- BIBB (Hrsg.): Neue Allianz in der deutsch-mexikanischen Berufsbildungszusammenarbeit. – URL: <https://www.bibb.de/govet/de/29542.php> (Stand: 11.08.2017) 2015.
- BIBB (Hrsg.): Datenbank Berufsbildungszusammenarbeit. Berufsbildungszusammenarbeit BIBB und CONALEP. – URL: <https://www.bibb.de/govet/de/2358.php/project/detail/44> (Stand: 11.08.2017) o. J.
- Buen Lonzano, Néstor de: Registro sindical, toma de nota y publicación de los contratos colectivos de trabajo. In: González Nicolás, Inés (Hrsg.): 40 años, 40 respuestas. Ideas para la democratización del mundo del trabajo. Mexiko-Stadt 2009, S. 45–47.
- Cáceres-Reebs, Diana: Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft. Ländererfahrungen aus Mexiko. Vortrag auf Tagung: 10 Jahre Qualitätsmerkmale im Praxistest: Deutsche Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand, Siegburg. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/va_qualitaetsmerkmale_zusammenarbeit_staat_wirtschaft_mexiko.pdf (Stand: 24.03.2017) 2016.
- Cáceres-Reebs, Diana; Gil Jiménez, Candita V.; Salazar, Peña: Informieren, motivieren, begleiten – Bildungsberatung in der mexikanischen Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2017) 2, S. 44–48.
- Cáceres-Reebs, Diana; Schneider, Udo: Berufsausbildung in Mexiko – Wie das Land das duale Modell tropfenfest macht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2013) 5, S. 11–15.
- Calderón-Madrid, Angel; Trejo, Belem: The Impact of the Mexican Training Programme for Unemployed Workers on Re-employment Dynamics and on Earnings. Hrsg. v. IDB. Washington, DC 2001.
- CAMEXA: Berufsbildung. – URL: <https://mexiko.ahk.de/bildung/> (Stand: 18.06.2018) o. J.a.
- CAMEXA: Märkte. – URL: <https://mexiko.ahk.de/dienstleistungen/maerkte-im-fokus/> (Stand: 18.06.2018) o. J.b.
- Castro Lugo, David; Rodríguez Pérez, Reyna Elizabeth; Huesca Reynoso, Luis: La calificación laboral en ocupaciones tecnológicas y no tecnológicas en México y sus regiones. In: Estudios Sociales (2013) 11 (42), S. 87–112.

- CECATI 92: Offizielle Homepage. – URL: <http://cecati92.edu.mx/> (Stand: 10.04.2017) o. J.
- Ceneval: Proceso de ECODEMS. – URL: <http://www.ceneval.edu.mx/de/proceso-de-evaluacion-de-competencias-docentes-para-la-educacion-media-superior-ecodems> (Stand: 06.08.2017) o. J.
- CETI: Ceti. – URL: <http://www.ceti.mx/> (Stand: 24.03.2017) 2010.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria: Gasto Público para una Educación de Calidad. Mexiko-Stadt 2016. – URL: <http://gastoeducativo.ciep.mx/Gasto-publico-para-una-educacion-de-calidad.pdf> (Stand: 10.08.2017).
- CIA: The World Factbook. – URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mx.html> (Stand: 24.07.2016) o. J.
- CINTERFOR: Misión, visión y funciones de OIT/Cinterfor. – URL: <http://www.ilo.org/cinterfor/sobre-cinterfor/misi%C3%B3n/lang-es/index.htm> (Stand: 10.08.2017) o. J.a.
- CINTERFOR: Red institucional. – URL: <https://www.oitcinterfor.org/red-institucional?country%5B%5D=mx&title> (Stand: 10.08.2017) o. J.b.
- Climent Bonilla, Juan B.: Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencia. In: Revista Complutense de Educación (2010) 21 (1), S. 91–106.
- Comunicación Audi México: Audi México: Inaugurado nuevo Centro de Especialización. San José Chiapa, Ingolstadt 2014. – URL: http://www.audi.com.mx/dam/nemo/mx/compania/media-center/noticias/pdf/141021_centro-de-especializacion.pdf (Stand: 11.08.2017).
- CONALEP: Acreditación de Programas Académicos. http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/acreditacion.aspx (Stand: 10.08.2017) 2016a.
- CONALEP: Diagnóstico de Calidad. – URL: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/diag_calidad.aspx (Stand: 10.08.2017) 2016b.
- CONALEP: Estadísticas Nacional. – URL: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/estadistica.aspx (Stand: 12.07.2018) 2016c.
- CONALEP: Planteles y Oferta Educativa Nacional. Ciclo Escolar 2016-2017. – URL: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/planteles.aspx (Stand: 12.07.2018) 2016d.
- CONALEP: Proceso de Ingreso y Permanencia de los Planteles del CONALEP en el Sistema Nacional de Bachillerato. Cobertura de Planteles Incorporados por Enti-

- dad. Metepec. – URL: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Documents/Dimac/SNB/Cobertura_Planteles_SNB_2015.pdf (Stand: 10.08.2017) 2016e.
- CONALEP: Evaluación Integral del Desempeño. – URL: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/evaluacion-integral-del-desempeno> (Stand: 12.07.2018) 2017a.
- CONALEP: Normatividad Modelo ISO 9000. – URL: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/iso9000.aspx (Stand: 10.08.2017) 2017b.
- CONALEP: Oferta de Formación. – URL: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/oferta-de-formacion> (Stand: 12.07.2018) 2017c.
- CONALEP: Sistema Nacional de Bachillerato. – URL: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/sistema-nacional-de-bachillerato> (Stand: 12.07.2018) 2018.
- CONEVAL: ¿Quiénes Somos? – URL: <http://www.coneval.org.mx/quienessomos/Paginas/Quienes-Somos.aspx> (Stand: 08.08.2017) o. J.
- CONEVyT: Offizielle Homepage. – URL: <http://www.conevyt.org.mx/> (Stand: 20.02.2017) o. J.
- CONOCER: Informe de resultados 2007–2011. Mexiko-Stadt 2012. – URL: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/informe1.pdf (Stand: 02.02.1017).
- CONOCER: Informe de Labores 2014. Mexiko-Stadt 2015. – URL: <https://conocer.gob.mx/contenido/transparencia/Planes/pdfs/informe2014.pdf> (Stand: 16.07.2018).
- CONOCER: Offizielle Homepage. – URL: <https://conocer.gob.mx/> (Stand: 16.07.2018) o. J.
- COPEEMS: Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. – URL: <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb> (Stand: 27.02.2017) o. J.
- Cordero Arroyo, Graciela; González Barbera, Coral: Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana. In: Education Policy Analysis Archives (2016) 24 (46), S. 1–21.– URL: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2242/1769> (Stand: 01.09.2017).
- Cruz Ruiz, Laura P.: Internationalization in Mexican Higher Education. With Special Emphasis on German-Mexican Cooperation. Münster 2016 (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, 16).

- Cruz Ruiz, Laura P.; Hahm, Esther: Das Bildungswesen in Mexiko. In: Adick, Christel (Hrsg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster 2013, S. 259–278 (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, 11).
- Delajara, Marcelo; Freijo, Samuel; Soloaga, Isidro: An evaluation of training for the unemployed in Mexico. Working Paper OVE/WP-09/06. Hrsg. v. IDB. Washington, DC 2006. – URL: <http://idbdocs.iadb.org/WSDocs/getdocument.aspx?docnum=907641&Cache=True> (Stand: 06.08.2017).
- Destatis: Mexiko. Statistische Länderprofile. G20 Industrie- und Schwellenländer. Wiesbaden 2017. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Internationales/Laenderprofile/Mexiko2017.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 12.07.2018).
- DGB: Documento Base para el Servicio de Preparatoria Abierta. Mexiko-Stadt 2014. – URL: http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf (Stand: 10.04.2017).
- DGCFT: Rendición de Cuentas 2011–2012. – URL: http://www.dgcft.sems.gob.mx/archivo_s/DGCFT2011-2012.pdf (Stand: 04.04.2017) 2012.
- DGETI: ¿Qué es la DGETI? – URL: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/74-que-es-la-dgeti> (Stand: 24.03.2017) o. J.
- DGETI: Historia de la Educación Tecnológica en México. – URL: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti> (Stand: 10.08.2017) 2016.
- Díaz de Cossío, Roger; Bagur, Alfonso Ramón: Status of Education for out of School Adults in Mexico (DIFID-WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy) Washington, DC 2003. – URL: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Status_Out_School_Mexico.pdf (Stand: 20.02.2017).
- DIHK: Projekt VETnet. – URL: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/bildung-international/berufsbildungsexport/vetnet> (Stand: 11.08.2017) o. J.
- Don Bosco Mondo: Offizielle Homepage. – URL: <http://www.don-bosco-mondo.de/> (Stand: 11.08.2017) o. J.
- Embajada de Francia en México: Cooperación Universitaria. – URL: <https://mx.ambaf-rance.org/Cooperacion-Universitaria,4409> (Stand: 11.08.2017) o. J.
- ETH Zürich: The KOF Education System Factbook: Mexico. – URL: https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/kof-dam/documents/KOF_Factbook/Facbook_Mexico.pdf (Stand: 31.12.2017).

- Festo Didactic: Didáctica. – URL: <http://www.festo-didactic.com/mx-es/> (Stand: 11.08.2017) o. J.
- Figueras Vallés, Estrella: Pervirtiendo el orden del santo matrimonio. Bigamas en México; siglos XVI–XVII. Barcelona 2003.
- GIZ: Kooperationsplattform Lateinamerika Nord (KOPLAN). – URL: <https://www.giz.de/de/weltweit/25349.html> (Stand: 11.08.2017) o. J.a.
- GIZ: Weiterentwicklung des mexikanischen Modells der dualen Berufsausbildung. – URL: https://www.giz.de/projektdaten/projects.action;jsessionid=6DEA12C-DOE1701C7E0BD4E80621BC094?request_locale=de_DE&pn=201520303 (Stand: 11.08.2017) o. J.b.
- GTAI: Lohn- und Lohnnebekosten – Mexiko. – URL: <http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Maerkte/Geschaefspraxis/lohn-und-lohnnebenkosten,t=lohn-und-lohnnebenkosten--mexiko,did=1289472.html> (Stand: 24.07.2016) 2015.
- GTAI: Lohn- und Lohnnebenkosten – Mexiko. – URL: <http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Maerkte/Geschaefspraxis/lohn-und-lohnnebenkosten,t=lohn-und-lohnnebenkosten--mexiko,did=1289472.html> (Stand: 14.08.2017) 2017a.
- GTAI: Wirtschaftsdaten kompakt. Mexiko. – URL: https://www.gtai.de/GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/MKT/2016/11/mkt201611222019_159520_wirtschaftsdaten-kompakt--mexiko.pdf?v=2 (Stand: 11.08.2017) 2017b.
- Gobierno de la República: Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018. – URL: <http://pnd.gob.mx/> (Stand: 08.08.2017) 2013.
- gob.mx: Planea en Educación Media Superior. – URL: <http://planea.sep.gob.mx/ms/> (Stand: 08.08.2017) o. J.a.
- gob.mx: Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores. – URL: <https://www.procadist.gob.mx/portal/> (Stand: 10.08.2017) o. J.b.
- gob.mx: Quienes Somos. CONALEP. – URL: <http://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/quienes-somos-28279> (Stand: 24.03.2017) o. J.c.
- gob.mx: Servicios de Capacitación. Dirección de Servicios Tecnológicos y de Capacitación. – URL: <http://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/servicios-de-capacitacion-39924> (Stand: 04.04.2017) o. J.d.
- Groll, Christian: Mexikos Föderalismus im Wandel. In: Schröter, Barbara (Hrsg.): Das politische System Mexikos. Wiesbaden 2015, S. 191–212.

- Horna, Stephanie; Santana, Laura: Addressing the Skills Gap in Latin America: Youth Employment and Labor Market Access. Hrsg. v. Americas Society Council of the Americas. <http://www.as-coa.org/articles/addressing-skills-gap-latin-america-youth-employment-and-labor-market-access> (Stand: 15.08.2017) 2012.
- ILO: Informal employment in Mexico: Current situation, policies and challenges. Genf 2014. – URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_245889.pdf (Stand: 06.07.2016).
- ILO: ILOStat Database. – URL: <http://www.ilo.org/ilostat> (Stand: 12.07.2018) o. J.
- IMSS: Offizielle Homepage. – URL: <http://www.imss.gob.mx/> (Stand: 26.12.2017) o. J.
- INEA: MEVyT en Línea Automatizado. – URL: <http://mevytenlinea.inea.gob.mx/inicio/index.html> (20.02.2017) o. J.
- INEE: La Educación Media Superior en México. Informe 2010–2011. 2. Aufl. Mexiko-Stadt 2013. – URL: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/237/P1D237.pdf> (Stand: 10.08.2017).
- INEE: ¿Qué es el INEE? – URL: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee> (Stand: 08.08.2017) 2015a.
- INEE : Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Mexiko-Stadt 2015b. – URL: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf> (Stand: 10.08.2017).
- INEGI: Encuesta nacional de empleo, salarios, tecnología y capacitación en el sector manufacturero. ENESTYC 2005. Mexiko-Stadt, Aguascalientes 2010. – URL: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825445058> (Stand: 14.08.2017).
- INEGI: Características educativas de la población. Distribución porcentual de la población de 15 y más años por nivel educativo, para cada sexo, 1960 a 2010. – URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu09&s=est&c=35006> (Stand: 24.02.2017) 2011a.
- INEGI: Características educativas de la población. Porcentaje de la población de 5 y más años que asiste a la escuela por grupos de edad y sexo, 1970 a 2010. – URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu05&s=est&c=34995> (Stand: 24.02.2017) 2011b.
- INEGI: Censos Económicos 2014. Resultados Definitivos. – URL: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ce/ce2014/> (Stand: 03.04.2017) 2014.

- INEGI: Encuesta Intercensal. Panorama sociodemográfico de México. Aguascalientes 2015a. – URL: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078065.pdf (Stand: 27.02.2017).
- INEGI: Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Aguascalientes 2015b. – URL: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf (Stand: 14.02.2017).
- IPN; Secretaría Académica: Programa Académico. Técnico en Construcción. Modalidad No Escolarizada. Mexiko-Stadt 2012. – URL: http://www.cecyt1.ipn.mx/Documents/INFORMACION_CARRERAS/CONSTRUCCION_FINAL_VIRTUAL.pdf (Stand: 10.04.2017).
- JICA: Actividades en México. – URL: <https://www.jica.go.jp/mexico/espanol/activities/becas02.html> (Stand: 11.08.2017) 2017.
- Kis, Viktória; Hoeckel, Kathrin; Santiago, Paulo: A learning for jobs review of Mexico. Paris 2009.
- Kühlmann, Torsten M.; Lamping, Daniel: Wirtschaftspartner Mexiko. Ökonomische und kulturelle Grundlagen für eine Geschäftstätigkeit in Mexiko. Wiesbaden 2005.
- Lara Carmona, Vanessa L.: El CONALEP y las características de la inserción laboral de los profesionales técnicos en electromecánico y productividad industrial. Mexiko-Stadt 2006. – URL: <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/127> (Stand: 14.08.2017).
- López-Acevedo, Gladys: Wages and Productivity in Mexican Manufacturing. Background paper for the 2002 LAC Flagship Report “Knowledge in Latin America and the Caribbean: Reconsidering Education, Training and Technology Policies”. Mexiko-Stadt 2002. – URL: <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-2964> (Stand: 14.02.2017).
- Manz, Thomas: Gewerkschaften in Mexiko – fern der Basis, nahe der Macht. In: Schröter, Barbara (Hrsg.): Das politische System Mexikos. Wiesbaden 2015, S. 315–333.
- Minowa, Mari: Mexico. In: Gill, Indermit S., Fluitman, F.; Dar, Amit (Hrsg.): Vocational Education and Training Reform. Matching Skills to Markets and Budgets. New York 2000, S. 319–336.
- Observatorio Público de Transparencia e Información del SNTE: Offizielle Homepage. – URL: <http://optisnte.mx/> (Stand: 15.02.2017) o. J.

- OECD: Improving Education in Mexico. A State-Level Perspective from Puebla. Paris 2013. http://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-education-in-mexico_9789264200197-en (Stand: 04.08.2017).
- OECD: Measuring Well-Being in Mexican States. Paris 2015a. <http://www.oecd.org/regional/measuring-well-being-in-mexican-states-9789264246072-en.htm> (Stand: 12.07.2018).
- OECD: Mexiko. Better Life Index. – URL: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/countries/mexico-de/> (Stand: 12.07.2018) 2015b.
- OECD: Bildung auf einen Blick 2016. Paris 2016a. – URL: https://www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf (Stand: 14.08.2017).
- OECD: Mexico, in Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris 2016b. – URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/mexico_eag-2016-70-en (Stand: 10.04.2017).
- OECD: OECD Skills Strategy. Diagnostic Report. Mexico. Paris 2017. – URL: <http://www.oecd.org/mexico/OECD-Skills-Strategy-Diagnostic-Report-Mexico.pdf> (Stand: 10.08.2017).
- OECDStat: Level of GDP per capita and productivity. – URL: http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=PDB_LV (Stand: 10.07.2017) o. J.
- Pieck, Enrique: La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México. In: Pieck, Enrique (Hrsg.): Los jóvenes y el trabajo: La educación frente a la exclusión social. Mexiko-Stadt 2001, S. 95–154.
- Pieck, Enrique: La educación para jóvenes y adultos. Reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2004) 28 (1), S. 77–111.
- Pietschmann, Horst: Mexiko: Von der vorspanischen Zeit bis zum Beginn der Unabhängigkeitsepoche. In: Bernecker, Walther L.; Pietschmann, Horst; Tobler, Hans Werner (Hrsg.): Eine kleine Geschichte Mexikos. Frankfurt am Main 2007, S. 9–118.
- Pilz, Matthias; Fuchs, Martina; Wiemann, Kristina; Wiemann, Judith: Ausbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen im Ausland: the same procedure as everywhere? In: Berufsbildung (2016) 70 (161), S. 44–46.
- Presidencia de la República: La educación media superior ya es obligatoria. – URL: <http://calderon.presidencia.gob.mx/2012/02/la-educacion-media-superior-ya-es-obligatoria/> (Stand: 27.02.2017) 2012.

- Quinn, Michael A.; Rubb, Stephen: Mexico's labor market: the importance of education-occupation matching on wages and productivity in developing countries. In: *Economies of Education Review* (2006) 25 (2), S. 147–156.
- Quiroz Cuenca, Sara; Salgad Vega, María del Carmen: Seguro de desempleo en México 2014. In: *Revista Trimestral de Análisis de Coyuntura Económica* (2014) 7 (2), S. 18–21.
- Ríos Almodóvar, Jesús Gerardo: La educación, las remuneraciones y los salarios en México. In: *Comercio Exterior* (2005) 55 (5), S. 402–417.
- Roldán Vera, Eugenia: Das Bildungssystem Mexikos unter besonderer Berücksichtigung der mexikanischen Bildungshistoriographie. In: Oelsner, Verónica; Richter, Claudia (Hrsg.): *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster, Westfalen 2015b, S. 206–227 (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, 15).
- Sánchez-Castañeda, Alfredo: La Capacitación y Adiestramiento en México: Regulación, Realidades y Retos. In: *Revista Latinoamericana de Derecho Social* (2007) (5), S. 191–228.
- Sandoval-Forero, Eduardo Andrés; Montoya Arce, Bernadino Jaciel: La educación indígena en el Estado de México. In: *Papeles de Población* (2013) 19 (75), S. 1–28.
- SEGOB: Acuerdo Nr. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. DOF: 26/09/2008, vom 26.09.2008. Fundstelle: *Diario Oficial de la Federación*. – URL: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008 (Stand: 11.08.2017) 2008.
- SEGOB: Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF: 09/02/2012, vom 09.02.2012. Fundstelle: *Diario Oficial de la Federación*. – URL: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012 (Stand: 27.02.2017) 2012.
- SEGOB: Acuerdo número 06/06/15 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior. DOF: 11/06/2015, vom 11.06.2015. – URL: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396202&fecha=11/06/2015 (Stand: 04.04.2017) 2015.
- Senate Foreign Affairs; Defence and Trade References Committee: Australia's relationship with Mexico. Hrsg. v. Commonwealth of Australia. Canberra 2015. – URL: http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Foreign_Affairs_Defence_and_Trade/Australia_Mexico/~/_media/Committees/fadt_ctte/Australia_Mexico/report.pdf (Stand: 08.08.2017).

- SEP: Plan de estudios 2011. Educación básica. Mexiko-Stadt 2011. <http://comision-iberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf> (Stand: 12.07.2018).
- SEP: Sistema educativo de los Estados Unidos de México. Principales cifras. Ciclo Escolar 2011-2012. Mexiko-Stadt 2012. https://eca.state.gov/files/bureau/educational_system_in_mexico.pdf (Stand: 12.07.2018).
- SEP: Programa Sectorial de Educación 2013–2018. Mexiko-Stadt 2013. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf (Stand: 08.08.2017).
- SEP: Educación Inicial. – URL: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial> (Stand: 12.07.2018) 2014a.
- SEP: MMC 2014 y Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos 2014–2015. Mexiko-Stadt 2014b. – URL: http://www.ree.sep.gob.mx/work/models/sincree/Resource/archivo_pdf/mmc20140814_11504301_2396.pdf (Stand: 27.02.2017).
- SEP: Secundaria. Programas de estudio. – URL: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secundaria-programas-de-estudio> (12.07.2018) 2014c.
- SEP: Programa de estudios Preescolar. – URL: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-preescolar> (Stand: 12.07.2018) 2015.
- SEP: Modelo de Orientación Vocacional-Ocupacional para la transición de los estudiantes de la educación básica a media superior y superior. Mexiko-Stadt 2016a. – URL: http://sep.hidalgo.gob.mx/hf/GUIA_EMP_AGO3.pdf (Stand: 10.08.2017).
- SEP: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015–2016. Mexiko-Stadt 2016b. – URL: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/principales_cifras_d_8d13ebbb.pdf (Stand: 12.07.2018).
- SEP: Documento Base del Bachillerato General. Mexiko-Stadt 2016c. – URL: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf (Stand: 12.07.2018).
- SEP: Segunda Reunión del Comité de la Opción Educativa de Formación Dual del Tipo Medio Superior. Mexiko-Stadt 2016d. – URL: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Presentacion-segunda-reunion-COEFD.pdf> (Stand: 28.12.2017).
- SEP: Anuncian Alianza Suiza por la Educación Dual, para incorporar empresas de ese país al modelo mexicano. Mexiko-Stadt 2016e. – URL: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-473-anuncian-alianza-suiza-por-la-educacion-dual-para-incorporar-empresas-de-ese-pais-al-modelo-mexicano> (Stand: 12.07.2018).

- SEP: Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación para el Ingreso a las Funciones Docentes y Técnicos Docentes en la Educación Media Superior. Mexiko-Stadt 2017a. – URL: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2017/ingreso/EAMI_INGRESO_EMS_2017_2018.pdf (Stand: 04.08.2017).
- SEP: Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación Diagnóstica del Personal Docente y Técnico Docente de Nuevo Ingreso al Término de su Primer Año Escolar. Educación Media Superior. Mexiko-Stadt 2017b. – URL: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2017/evaluacion_diagnostica/EAMI_Evaluacion_Diagnostica_EMS.pdf (Stand: 04.08.2017).
- SEP: Evaluación del Desempeño Técnico Docente de Educación Media Superior Ciclo Escolar 2017–2018. Mexiko-Stadt 2017c. – URL: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/Info_tecnico_docente_ems.pdf (Stand: 04.08.2017).
- SEP: PROFORHCOM. Mexiko-Stadt 2017d. – URL: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11976/7/images/proforhcom-2017.pdf> (Stand: 12.07.2018).
- SEP: S 243 Programa Nacional de Becas. 1er. Informe Trimestral 2017. Mexiko-Stadt 2017e. – URL: <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/docs/transparencia/2017/S243%201er%20informe%20trimestral%202017.pdf> (Stand: 12.07.2018).
- SEP: S243 Programa Nacional de Becas. 4to. Informe Trimestral 2016. Mexiko-Stadt 2017f. – URL: <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/docs/transparencia/2016/S243%204to%20informe%20trimestral%202016.pdf> (Stand: 12.07.2018).
- SEP: Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño en la Función Docente y Técnico Docente. Educación Media Superior. Mexiko-Stadt 2017g. – URL: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ms/EAMI_DOC_TECNICO_DOC_EMS_2017.pdf (Stand: 30.08.2017).
- SEP: Conoce la Prepa en línea – SEP. – URL: <http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/conocenos> (Stand: 12.07.2018) o. J.a.
- SEP: Curso Comunicación para Elevar la Calidad. Mexiko-Stadt o. J.b. – URL: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/63629/3.3_-Comunicacion_para_Calidad.pdf (Stand: 04.08.2017).

- SEP: Curso Observar para Aprender: Interacción con los Alumnos. Mexiko-Stadt o. J.c. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63632/3.2_ObservarParaAprender_Interaccio_nAlumnos.pdf (Stand: 04.08.2017).
- SEP: Cursos de Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior. Mexiko-Stadt o. J.d. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63628/3.1-CursodeCompetenciasDocentes.pdf> (Stand: 04.08.2017).
- SEP: Educación Especial. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx> (Stand: 12.07.2018) o. J.e.
- SEP: Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/permanenciadocentes/estadisticas/> (Stand: 04.08.2017) o. J.f.
- SEP: Metodología y Criterios para los Programas de Formación Dual. Mexiko-Stadt o. J.g. – URL: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Metodologia-y-criterios-para-implementacion.pdf> (Stand: 12.07.2018).
- SEP: Comité de la Opción Educativa de Formación Dual del Nivel Medio Superior. Mexiko-Stadt o. J.h. – URL: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/comite_de_opcion_educativa_de_formacion_dual_de_nivel_medio_superior (Stand: 12.07.2018).
- SEP; ANUIES: Convocan. A docentes de Educación Media Superior a participar en el „Proceso de Certidems“. Mexiko-Stadt 2015. – URL: http://certidems.anui.es/public/pdf/Convocatoria_CERTIDEMS_2015.pdf (Stand: 06.08.2017).
- SEP; DGRI: Tratados Vinculantes de la SEP. Mexiko-Stadt 2016. – URL: http://www.dgri.sep.gob.mx/4_tvi_ini.html (Stand: 10.08.2017).
- SIMAPRO: Proyecto Piloto: Formación de Aprendices Calificados Sector Turismo en Guerrero, Oaxaca y Chiapas: Visitas a los CECATI No. 112, 41, 77, 148 y 185. – URL: <http://www.oitsimapro.org/blog/category/formacion-dual2dfe193eae> (Stand: 10.08.2017) 2015.
- Steinmeyer, Florian u. a.: Marktstudie Mexiko. Hrsg. v. iMOVE beim BIBB. Bonn 2012. – URL: https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Mexiko_2012.pdf (Stand: 10.08.2017).
- STPS: Autorización y Registro como Agente Capacitador Externo, para brindar servicios de capacitación a las empresas. – URL: <https://www.gob.mx/stps/acciones-y-programas/agentes-capacitadores-externos> (Stand: 06.08.2017) 2016a.
- STPS: Promueve STPS formación gratuita de instructores internos para empresas. – URL: <https://www.gob.mx/stps/prensa/promueve-stps-formacion-gratuita-de-instructores-internos-para-empresas> (Stand: 06.08.2017) 2016b.

- STPS: Observatorio Laboral. – URL: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/#/> (Stand: 16.07.2018) o. J.
- The World Bank: Data Bank. World Development Indicators. – URL: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Stand: 12.07.2018) o. J.a.
- The World Bank: DataBank. Population estimates and projections. – URL: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=population-estimates-and-projections> (Stand: 21.03.2018) o. J.b.
- The World Bank: Projects. Mexico, Vocational Education. – URL: <http://projects.worldbank.org/search?lang=en&searchTerm=Vocational%20Education> (Stand: 10.08.2017) o. J.c.
- The World Bank: World Bank Open Data. – URL: <https://data.worldbank.org/> (Stand: 21.03.2018) o. J.d.
- Tuirán, Rodolfo; Muñoz, Christian: La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. In: Arnaut, Alberto; Giorguli, Silvia (Hrsg.): Educación: El Colegio de México. Mexiko-Stadt 2010, S. 359–390 (Los Grandes problemas de México, VII).
- UIS: Mexico. Education and Literacy. – URL: <http://uis.unesco.org/en/country/mx-?theme=education-and-literacy> (Stand: 14.08.2017) o. J.
- UNESCO: Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe 1974. Paris 1974. – URL: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13512&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Stand: 10.08.2017).
- UNESCO-UNEVOC: World TVET Database Mexico. Bonn 2015. – URL: http://www.un-evoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_mex_en.pdf (Stand: 14.08.2017).
- UNESCO: UNESCO Institute of Lifelong Learning: Mexico Case Study: Educational Sector. Recognition of non-formal and informal learning at the basic level. Bonn 2013. – URL: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/MexicoCaseStudy1EducationalSectorBasicLevel.pdf> (Stand: 20.02.2017).
- Valdez-Coiro, Irma S.: El enfoque de competencias en la virtualidad educativa. In: *Aper-tura. Revista de Innovación Educativa* (2006) 6, S. 20–30.
- Valle, María de los Ángeles: Formación en competencias y certificación profesional. II-SUE, UNAM. Mexiko-Stadt 2009.

- Villar, Alejandro Barrera; Llinàs-Audet, Xavier; Escardíbul, Josep-Oriol: International briefing 31. Training and development in Mexico. In: *International Journal of Training and Development* (2013) 17 (4), S. 310–320.
- Wiemann, Judith: Export of German-style vocational education: a case study in the automotive industry in Puebla, Mexico. In: *International Journal Automotive Technology and Management* (2017) 17 (2), S. 208–222.
- Wiemann, Judith; Fuchs, Martina: The export of Germany's 'secret of success' dual technical VET: MNCs and multiskalar stakeholders changing the skill formation system in Mexico. In: *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society* (2018) 11 (2), S. 373–386.
- Wiemann, Kristina; Pilz, Matthias: Berufliche Ausbildung durch mexikanische und deutsche Unternehmen in Mexiko – ein Home International-Vergleich. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (2017) 23 (2), S. 217–245.

7. Weiterführende Informationen

7.1 Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnungen, curriculare Materialien

- ▶ Mexikanische Verfassung [Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos]
- ▶ Mexikanisches Grundgesetz [Ley Orgánica de la Administración Pública Federal]
- ▶ Gesetz zur Berufsausübung [Ley General para el Ejercicio de las Profesiones]
- ▶ Bildungsgesetz [Ley General de Educación, LGE]
- ▶ Arbeitsgesetz [Ley Federal del Trabajo, LFT]
- ▶ Allgemeinen Nationalen Regelungen für das Abitur [Normas Generales del Sistema Nacional del Bachillerato]
- ▶ Abkommen Nr. 06/06/15, welches die duale Berufsausbildung als offiziellen Bestandteil der Höheren Mittleren Bildung aufnimmt [Acuerdo número 06/06/2015 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior]
- ▶ Interne Vorschriften der SEP [Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, RISEP]
- ▶ Regelungen zur schulischen Steuerung für offizielle Stellen der Höheren Mittleren Bildung, welche direkt dem SEP unterstellt sind [Normas de Control Escolar aplicables a los Planteles Oficiales de Educación Media Superior, dependientes directamente de la SEP]
- ▶ Gesetz zur Koordinierung der Hochschulbildung [Ley de Coordinación de la Educación Superior, LCED]
- ▶ Gesetz des Nationalen Instituts für Bildungsevaluation [Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, LINEE]
- ▶ Gesetz der Dienstleistungen im Schuldienst [Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD]
- ▶ Abkommen 02/08/1995 Grundregeln zur Definition von technischen Normen zur Zertifizierung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt [Acuerdo por el que se establecen lineamientos generales para la definición de normas técnicas de competencia laboral susceptibles de certificación]
- ▶ Abkommen 27/11/2009 Allgemeine Regelungen für die Integration und Anwendung des Nationalen Kompetenzsystems [Reglas Generales para la integración y operación del Sistema Nacional de Competencias]

7.2 Anschriften

Arbeitsministerium [Secretaría de Trabajo y Previsión Social, STPS]

Av. Anillo Periférico No. 4271,

Col. Fuentes del Pedregal, Del. Tlalpan, Ciudad de México, C.P. 14140

<https://www.gob.mx/stps/>

Bildungsministerium [Secretaría de Educación Pública, SEP]

República de Argentina No. 28,

Centro Histórico, Ciudad de México, C.P. 06020

<https://www.gob.mx/sep>

Dachorganisation der Arbeitgeberverbände

[Consejo Coordinador Empresarial, CCE]

Sócrates No. 124,

Col. Polanco, Ciudad de México, C.P. 11540

<http://www.cce.org.mx/>

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)

Torre Hemicor, PH,

Av. Insurgentes Sur No. 826,

Col. Del Valle, Del. Benito Juárez, Ciudad de México, C.P. 03100

<https://www.giz.de/en/worldwide/306.html>

Deutsch-Mexikanische Industrie- und Handelskammer

[Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria, CAMEXA]

Av. Santa Fe No. 170, oficina 1-4-12

Col. Santa Fe, Delegación Álvaro Obregón, Distrito Federal, C.P. 01210

www.camexa.com.mx

Mexikanischer Arbeitgeberverband

[Confederación Patronal de la República Mexicana, COPARMEX]

Insurgentes Sur No. 950, Pisos 1 y 2,

Col. Del Valle, Del. Benito Juárez, Ciudad de México, C.P. 03100

<http://coparmex.org.mx/>

Nationales Institut für Bildungsevaluation

[Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE]

Av. Barranca del Muerto No. 341,

Col. San José Insurgentes, Del. Benito Juárez; Ciudad de México, C.P. 03900 México

<http://www.inee.edu.mx/>

Nationales Kolleg für Technische Berufsausbildung
[Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP]
Calle 16 de Septiembre No. 147 Norte,
Col. Lázaro Cardenas, Metepec, Estado de México, C.P. 52148
<https://www.gob.mx/conalep>

Nationaler Rat für Wissenschaft und Technologie
[Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT]
Av. Insurgentes Sur No. 1582,
Col. Crédito Constructor, Del. Benito Juárez, Ciudad de México, C.P. 03940
<https://www.conacyt.gob.mx/>

Nationale Zertifizierungsstelle für Berufliche Kompetenzen
[Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER]
Barranca del Muerto No. 275, 1er. piso,
Col. San José Insurgentes, Del. Benito Juárez, Ciudad de México, C.P. 03900
<http://conocer.gob.mx/>

Sektorales Koordinationsorgan für Akademische Entwicklung
[Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, COSDAC]
Mariano Escobedo No. 438,
Col. Casa Blanca, Del. Miguel Hidalgo, Ciudad de México, C.P. 11590
<http://cosdac.sems.gob.mx/>

7.3 Internetadressen

Allgemeine Informationen:

GIZ: <https://www.giz.de/de/weltweit/306.html>

GOVET: <https://www.bibb.de/govet/de/10392.php>

INEGI: <http://www.inegi.org.mx/>

SEMS: <http://www.sems.gob.mx/>

Öffentliche Bildungsinstitutionen:

CBETIS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cbtis

CBTA: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cbta

CECyTE: <http://www.cecYTE.edu.mx/>

CETI: <http://www.ceti.mx/cetInew/index.php>

CETIS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis

CETMAR: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetmar

CONALEP: <https://www.gob.mx/conalep>

DGCFT (CECATI und ICAT): <http://www.dgcft.sems.gob.mx/>

Zum MMFD:

CONALEP: <http://www.conalep.edu.mx/academicos/Paginas/mmfd.aspx>

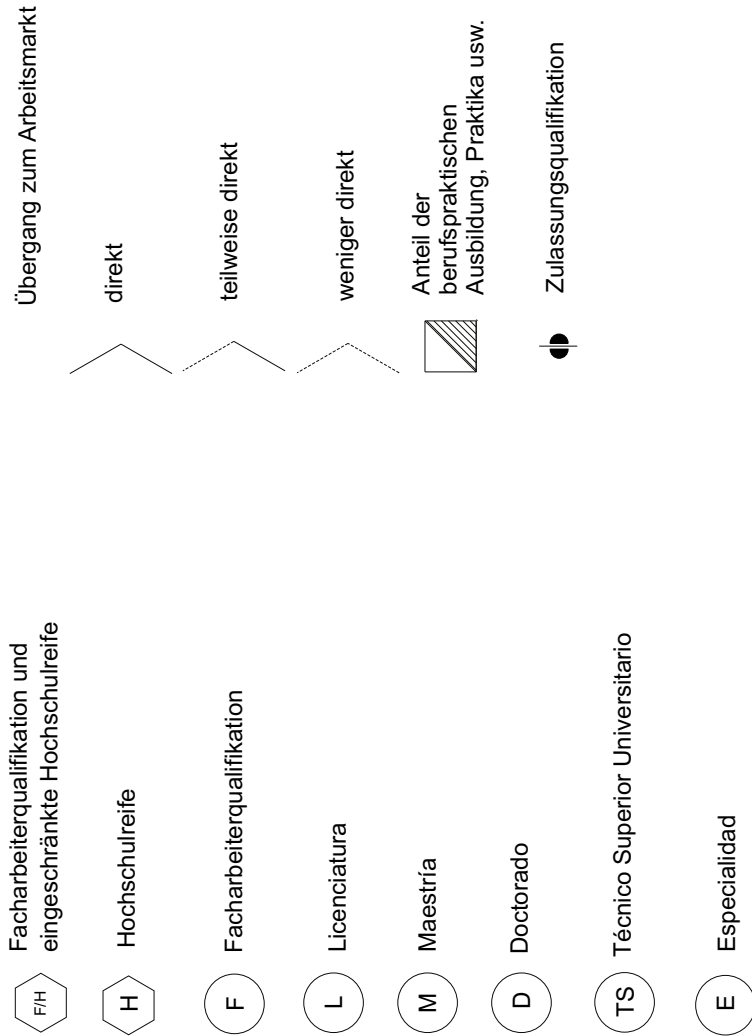
SEMS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/modelo_mexicano_de_formacion_dual_mmfd

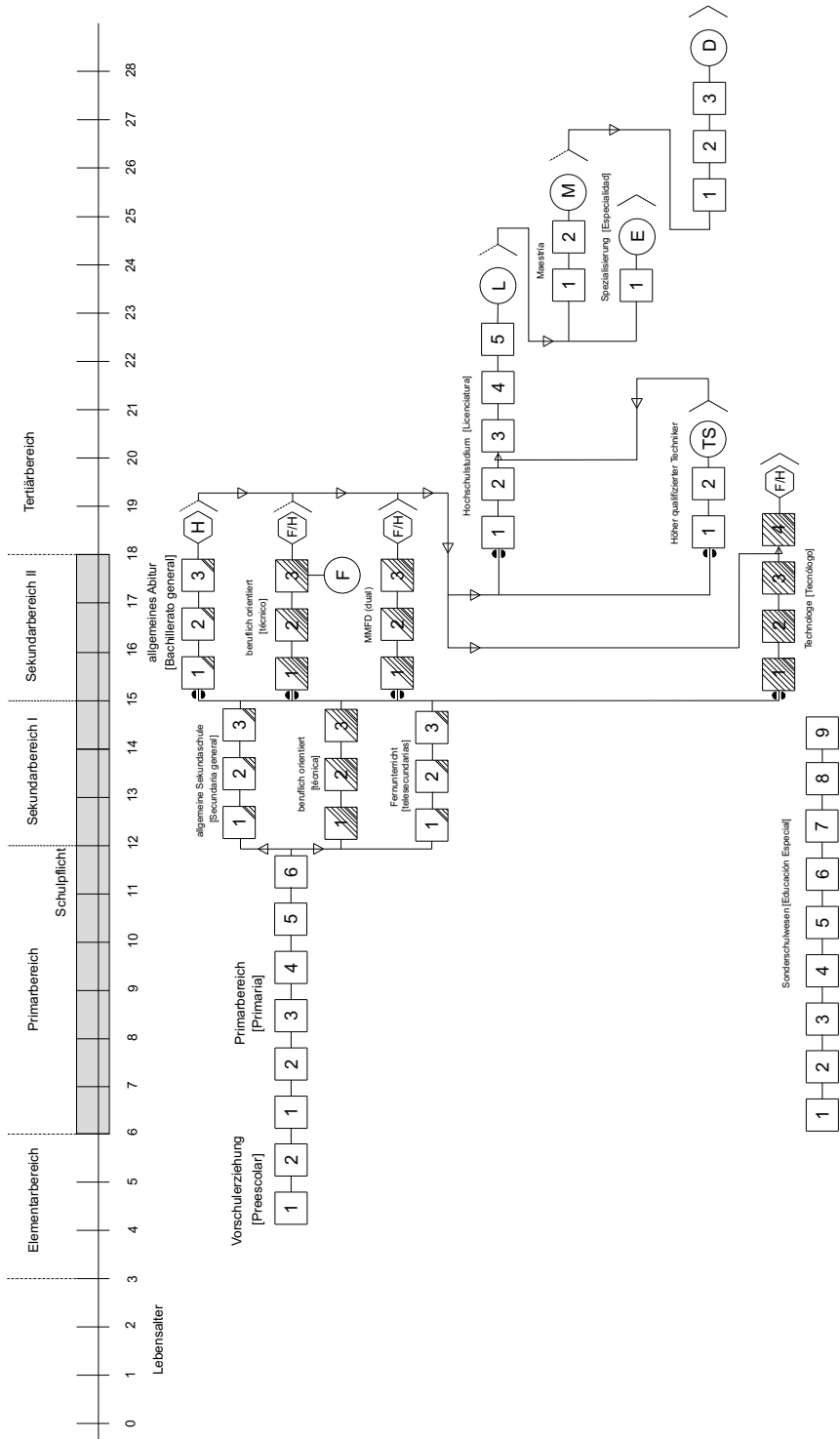
SEP: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/modelo-mexicano-de-formacion-dual?state=published>

Stipendien:

SEP: <http://www.becas.sep.gob.mx/>

Organigramm Bildungswesen (Allgemeine und berufliche Bildung, eingeschlossen die hochschulische Bildung)





© 2017 (MEX)

Register

Bachillerato Tecnológico und Profesional Técnico Bachiller, Beruflich orientiertes Abitur 72, 73, 74ff., 78ff., 96f.

Capacitación, betriebliche berufliche Bildung 86ff., 93

Cédula profesional, Berufsausweis 79, 84

Certificación de Competencias, Kompetenz Zertifizierung 81, 84, 89ff.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Nationales Institut Kolleg für Technische Berufsausbildung 68, 75, 78ff., 80ff., 89, 94ff.

Marco Mexicano de Cualificaciones, Mexikanischer Qualifikationsrahmen 57f., 123

Modelo Mexicano de Formación Dual, Mexikanisches Modell dualer Berufsausbildung 23, 54, 80ff., 93, 97f., 113, 116ff., 120f., 123

Planes de estudios, Rahmenlehrpläne 59, 95

Programa para la Formación de Recursos Humanos basada en Competencias, Programm zur Bildung von kompetenzorientierten Humanressourcen 123, 124, 125f.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Ministerium für Arbeit und Soziale Sicherheit 31, 68, 73, 93, 97f., 107, 115, 122ff.

Subsecretaría de Educación Media Superior, Staatssekretariat für Höhere Mittlere Bildung 50, 80ff., 94ff., 101, 104, 106, 113ff.

Autorin

Kristina Wiemann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln

In Zusammenarbeit mit José Antonio Botello Ramírez, Ausbildungsberater der Deutsch-Mexikanischen Industrie- und Handelskammer



Das Internationale Handbuch der Berufsbildung (IHBB) hat sich im deutschen Sprachraum zu einem praxisbezogenen Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt. Die Länderstudien konzentrieren sich auf nationale Berufsbildungs- und Bildungssysteme und geben einen einführenden Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder. Das Handbuch stellt die Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach. Das Internationale Handbuch der Berufsbildung wurde im Jahr 1994 als Loseblattsammlung von Dr. Uwe Lauterbach und Prof. Dr. Wolfgang Mitter im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung gegründet und wird seitdem laufend ergänzt und aktualisiert.

Abschluss/Stand: August 2017

Abstract

Mexico is an emerging nation with excellent basic demographic conditions. However, particular possibilities for economic and social development are only feasible if this potential can be exploited in an appropriate manner. Vocational education and training represents an important factor, but society's low opinions of VET provision, as well as a weak connection between full-time school-based provision and demand in the labour market, pose challenges. The transition from school to employment is thus frequently made more difficult for graduates, while companies struggle to meet their own needs for skilled workers. Extensive reforms in the area of (vocational) education and training are intended to meet these challenges. One example is the introduction of a dual training model towards which German companies and stakeholders in VET cooperation arrangements can contribute.

The publication is part of the International Handbook of Vocational Education and Training. This standard work in comparative vocational education and training research is intended for an academic audience as well as vocational education and training practice.



Mexiko ist ein aufstrebendes Schwellenland mit hervorragenden demografischen Ausgangsbedingungen. Dies bietet allerdings nur dann besondere Möglichkeiten für ökonomische und soziale Entwicklung, wenn das Potenzial entsprechend genutzt werden kann. Berufliche Bildung stellt dafür eine wichtige Stellschraube dar. Ein niedriges gesellschaftliches Ansehen berufsbildender Angebote sowie eine geringe Verknüpfung der vollzeitschulischen Angebote und der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt stellen jedoch Herausforderungen dar. So ist für Absolventinnen und Absolventen häufig der Übergang von der Schule in die Beschäftigung erschwert, und Unternehmen haben Schwierigkeiten, ihren Fachkräftebedarf zu decken. Weitreichende Reformen im (Berufs-)Bildungsbereich möchten diesen Herausforderungen begegnen. Ein Beispiel ist die Einführung eines dualen Ausbildungsmodells, an der auch deutsche Unternehmen und Akteure der Berufsbildungskoope-ration mitwirken.

Die Publikation ist Teil des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Das Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung richtet sich an ein wissenschaftliches Publikum sowie die Berufsbildungspraxis.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 1 07-0

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2244-0