

Antje Wessels | Matthias Pilz

# Indien



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

# Internationales Handbuch der Berufsbildung

Antje Wessels | Matthias Pilz

# Indien

Band 48

24. Jahrgang



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

**Zitiervorschlag:**

Wessels, Antje; Pilz, Matthias: Indien. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 48.  
Hrsg. von Grollmann, Philipp; Frommberger, Dietmar; Clement, Ute; Deißinger, 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](http://www.bibb.de)

**Publikationsmanagement:**

Stabsstelle Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste  
[publikationsmanagement@bibb.de](mailto:publikationsmanagement@bibb.de)  
[www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen)

**Herstellung und Vertrieb:**

Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstraße 7  
51379 Leverkusen  
Internet: [www.budrich.de](http://www.budrich.de)  
E-Mail: [info@budrich.de](mailto: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](http://www.bibb.de/cc-lizenz).

ISBN 978-3-8474-2236-5 (Print)

ISBN 978-3-96208-049-5 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0733-2

**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

Das Schwellenland Indien reicht vom Himalaya bis zum Indischen Ozean und ist der siebtgrößte Staat der Erde. Die indische Republik umfasst über 1,3 Milliarden Menschen in 29 Bundesstaaten. Die ethnische Vielfalt ist enorm, verbunden mit einer Vielzahl verschiedener Sprachen und religiösen Zugehörigkeiten. Soziale Ungleichheit und Armut in höchstem Ausmaß sind ebenso zu finden wie Reichtum und eine wachsende Mittelschicht.

Zwar existiert eine Schulpflicht von 6 bis 14 Jahren, doch die tatsächliche Schulbesuchsrate ist sehr uneinheitlich, insbesondere in den ländlichen Regionen. Aufgrund der bundesstaatlichen Zuständigkeiten im Bildungswesen sind die Unterschiede im Bildungswesen sehr groß. Zugleich wächst die Wirtschaft stark. Das Wachstum des Brutto-sozialprodukts lag in den letzten Jahren deutlich über fünf Prozent. Bedeutsame industrielle Sektoren sind die Textilindustrie, Eisen- und Stahlerzeugung und Chemie. Die Informationstechnologie und der Dienstleistungssektor wachsen. In der Landwirtschaft ist die höchste Beschäftigungsrate zu finden, zugleich ist deren Anteil am Brutto-sozialprodukt relativ gering. Der informelle Sektor prägt das Wirtschaftsleben.

Die Frage der Qualifizierung von Fachkräften ist für Indien von höchster Bedeutung, auch aufgrund der rasant steigenden Bevölkerungsentwicklung. Einerseits ist der Bedarf nach ausgebildeten Fachkräften hoch. Andererseits ist die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt von zentraler Bedeutung für die Integration der jungen Erwachsenen. Doch die Berufsbildung besitzt auch in Indien einen geringen Stellenwert im Vergleich zur allgemeinen und hochschulische Bildung. Die Reformanstrengungen zur Weiterentwicklungen der beruflichen Bildung sind intensiv. Stück für Stück werden Erfolge sichtbar.

Die berufliche Bildung in Indien mit der vorliegenden Länderstudie darzustellen und den Leserinnen und Lesern verständlich zu machen, ist von besonderem Wert für die international-vergleichende Berufsbildungsforschung. Zu Indien liegt in dieser ausführlichen und systematischen Form kein ähnliches Produkt vor. Es macht große Freude, über das Lesen dieser Länderstudie ein Bild zur Situation von Bildung und Berufsbildung in Indien zu gewinnen.

Diese Studie wird auch in englischer Sprache erscheinen. Unter der Voraussetzung, dass die Kapazitäten zur Verfügung stehen, verfolgt das Herausgeberteam des IHBB das Ziel, die Länderstudien, die auch international ein Alleinstellungsmerkmal aufweisen, einer größeren Leserschaft zur Verfügung zu stellen.

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 [2017] .....	10
Abkürzungsverzeichnis .....	11
<b>Einleitung und Zusammenfassung .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Einführung in die geografischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen .....</b>	<b>23</b>
1.1 Soziale und kulturelle Rahmenbedingungen .....	23
1.2 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen .....	27
1.3 Ökonomische Rahmenbedingungen.....	28
<b>2. Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge.....</b>	<b>33</b>
2.1 Lernen im informellen Sektor .....	33
2.2 Ausbildung im Kleinhandwerk .....	33
2.3 Akademische Bildung als „Gold Standard“ .....	34
<b>3. Übersicht über das Bildungswesen .....</b>	<b>35</b>
3.1 Historischer Ursprung und Status quo .....	39
3.2 Steuerung .....	39
3.3 Struktur.....	40
3.4 Charakterisierung der verschiedenen Bildungsbereiche .....	42
3.4.1 Vorschulerziehung/Elementarbereich [Pre-School] .....	42
3.4.2 Primarbereich [Primary/Upper Primary Education] .....	42
3.4.3 Sekundarbereich [Secondary Education] .....	43
3.4.4 Höherer Sekundarbereich [Higher Secondary Education] .....	45
3.4.5 Tertiärbereich [Higher Education] .....	46
3.4.6 Postsekundäre Bildung [Post-Secondary Education] .....	48
3.4.7 Weiterbildung [Adult and Continuing Education] .....	49
3.4.8 Open and Distance Learning .....	50
<b>4. Berufliche Aus- und Weiterbildung .....</b>	<b>51</b>
4.1 Entwicklung und Stellenwert der beruflichen Bildung.....	51
4.2 Struktur der Berufsbildung und Angebote .....	52
4.3 Überblick über Angebotsformen und ihnen zugeordnete Ausbildungsgänge.....	53
4.3.1 Handwerker Ausbildung [Craftsmen Training Scheme] .....	53
4.3.2 Lehrlingsausbildung [Apprenticeship Training Scheme] .....	57

4.3.3 Bachelor of Vocation (B. Voc.).....	62
4.4 Rein betriebliche Ausbildung [In-Company Training].....	64
4.5 Berufliche Angebote von Nichtregierungsorganisationen [Non-Governmental Organisations] (NGOs) .....	65
4.6 Informelle Berufsqualifizierung [Informal Vocational Education and Training] .....	66
4.7 Spezifische Programme für Frauen.....	69
<b>5. Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren</b>	
<b>beruflicher Bildung</b> .....	<b>71</b>
5.1 Rechtliche Standardisierung der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb.....	71
5.2 Steuerungs-/Governance-Strukturen der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb.....	72
5.3 Finanzierung der Berufsbildung und Qualifizierung.....	74
5.3.1 Finanzierung von Bildungsprogrammen .....	74
5.3.2 Corporate Social Responsibility (CSR) .....	75
5.4 Ausbildung des Berufsbildungspersonals .....	76
5.4.1 Ausbildungsinstitute für das Lehrpersonal .....	78
5.4.2 Central Training Institute for Instructors .....	78
5.4.3 Advanced Training Institutes (ATI) .....	79
5.4.4 Apex Hi-Tech Institutes (AHI) .....	79
5.5 Berufsbildungsforschung .....	80
5.6 Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung .....	81
5.6.1 Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung .....	81
5.6.2 Nationale Qualifikationsrahmen .....	82
5.7 Länderübergreifende Mobilität/Internationalisierung/Internationale Berufsbildungszusammenarbeit.....	85
5.7.1 Privater Sektor .....	85
5.7.2 Multilaterale Einrichtungen .....	86
5.7.3 Indische Think Tanks .....	87
5.7.4 Deutsche Bildungsanbieter .....	89
5.7.5 Deutsche staatliche Stellen .....	89
5.8 Zentrale Reformansätze in der beruflichen Bildung.....	93
5.8.1 Ministry of Skill Development and Entrepreneurship (MSDE) .....	94
5.8.2 National Skill Development Corporation (NSDC) .....	95
5.8.3 Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana (PMKVY).....	97
5.8.4 National Apprenticeship Promotion Scheme (NAPS).....	97
<b>6. Literatur</b> .....	<b>99</b>

---

<b>7. Weiterführende Informationen .....</b>	<b>113</b>
7.1 Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnungen, curriculare Materialien .....	113
7.2 Anschriften .....	113
7.3 Internetadressen.....	114
<b>Register .....</b>	<b>115</b>
<b>Organigramm Bildungswesen .....</b>	<b>116</b>
<b>Autoren.....</b>	<b>118</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>119</b>

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellen

Tabelle 1: Gesamtbevölkerung in Indien bis 2015 .....	23
Tabelle 2: Altersstruktur in Indien bis 2015 [in %] .....	24
Tabelle 3: Ethnien in Indien im Jahr 2000 [in %] .....	24
Tabelle 4: Gesamtbevölkerung in Indien nach Geschlecht [in %] .....	26
Tabelle 5: Alphabetisierung in Indien bis 2015 [in %] .....	26
Tabelle 6: BIP in Indien bis 2015 [in Milliarden US-Dollar] .....	29
Tabelle 7: BIP pro Kopf bis 2015 [in US-Dollar] .....	29
Tabelle 8: Anteile der Wirtschaftssektoren am BIP [in %] .....	30
Tabelle 9: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren in Indien bis 2013 [in %] ...	30
Tabelle 10: Arbeitslosenquote in Indien bis 2014 [in %] .....	31
Tabelle 11: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen .....	36
Tabelle 12: Einschreibung nach Bildungsbereichen und Altersgruppen .....	36
Tabelle 13: Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen ....	37
Tabelle 14: Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen und Jahren .....	37
Tabelle 15: Anzahl Lehrkräfte nach Bildungsbereichen .....	38
Tabelle 16: Abbruchquoten nach Bildungsbereichen .....	38
Tabelle 17: Aufbau der NVEQF .....	41
Tabelle 18: Auswahl Unterrichtsfächer, allgemeine Sekundarbildung .....	44
Tabelle 19: Auswahl Unterrichtsfächer, vorberufliche Sekundarbildung .....	45
Tabelle 20: NSQF Level 4 [Dreher/-in] .....	54
Tabelle 21: Arbeitspensum pro Woche [Dreher/-in] .....	55
Tabelle 22: Module des BBBT im Bereich Information Technology .....	56
Tabelle 23: Trainingsstatistik der Graduate, Technician and Technician (Vocational) Apprentices .....	58
Tabelle 24: Vergütung der verschiedenen Ausbildungsprogramme .....	59
Tabelle 25: Ausbildungsberufe mit jeweiliger Ausbildungsdauer (exemplarisch anhand ausgewählter Ausbildungsberufe) .....	60
Tabelle 26: Trainingsstatistik Trade Apprenticeship .....	61
Tabelle 27: Abschlüsse des Bachelor of Vocation .....	63
Tabelle 28: Vorgaben der Credits für B. Voc. ....	64
Tabelle 29: Ausbildungsberufe des CTS-Programms für Frauen .....	70
Tabelle 30: Ausbildungsberufe des CITS-Programms für Frauen .....	70
Tabelle 31: Zuständigkeiten des CTS und ATS .....	73
Tabelle 32: Kompetenzstufen für Lehrende im Bereich Vocational Education and Training/Pre-Vocational Education .....	77

Tabelle 33: Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte für den Bereich Vocational Training .....	77
Tabelle 34: Ausschnitt aus NSQF .....	84
Tabelle 35: Trainingsangebot im Kursjahr 2016/2017 .....	87
Tabelle 36: Überblick zu bedeutenden GIZ-geförderten deutsch-indischen Projekten in der beruflichen Bildung (1959–2010) .....	92
<b>Abbildungen</b>	
Abbildung 1: CSR-Ausgaben nach Sektoren (in Million Euro) .....	76
Abbildung 2: Das Ökosystem der Qualifizierungsmaßnahmen in Indien .....	94
Abbildung 3: Struktur der Sector Skill Councils (SSC) .....	96

## Grunddaten [2017]

### Republik Indien/भारत गणराज्य (Bhārat Gaṇarājya)/IN

Fläche [km <sup>2</sup> ]	2.973.190 [2015]	
Bevölkerungsdichte [Einw./km <sup>2</sup> ]	441 [2015]	
Einwohner [1.000]	1.311.051 [2015]	
Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %]	100,0	
0–14 Jahre	28,2 [2015]	
15–64 Jahre	65,6 [2015]	
65 und älter	5,6 [2015]	
Erwerbstätige [Bevölkerung 15 Jahre und älter] [in %]	53,7 [2015]	
Erwerbspersonen [1.000]	501.612 [2015]	
Insgesamt [in % der Altersgruppe] total	m	w
15 Jahre und älter	76,4 [2015]	25,8 [2015]
Erwerbslosenquote [in %]	3,5 [2015]	
Jugendarbeitslosenquote [in %]	9,7 [2015]	

### Wirtschaftsschwerpunkte [2015] [in %]

Sektor	Erwerbstätige [in %]	Bruttowertschöpfung [in % des BIP]
Primär/Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	49,7 [2013]	17,0 [2015]
Sekundär/Produzierendes Gewerbe	21,5 [2013]	29,7 [2015]
Tertiär/Dienstleistung	28,7 [2013]	53,2 [2015]

### Wirtschaftsleistung [2015] [in US\$]

Bruttoinlandsprodukt (BIP)/Gross Domestic Product (GDP)	2.073.002 [in Mill.]
Pro-Kopf-Einkommen/Gross Domestic Product per capita	1.604

(Destatis 2017)

## Abkürzungsverzeichnis

<b>Abkürzung</b>	<b>Originalbezeichnung Übersetzung ins Deutsche</b>
AA	Accredited Agencies Zugelassene Stellen
AHI	Apex Hi-Tech Institute Ausbildungsprogramm für Ausbilder/-innen
AICTE	All India Council for Technical Education Indischer Rat für Technische Bildung
AITT	All India Trade Test Gesamtindische Abschlussprüfung
AM	Advanced Modules Fortgeschrittene Module
ASSOCHAM	The Associated Chambers of Commerce and Industry of India Dachverband der indischen Industrie- und Handelskammer
ATI	Advanced Training Institute Weiterbildungsinstitut
ATS	Apprenticeship Training Scheme Lehrlingsausbildung
AVTS	Advanced Vocational Training Scheme Berufliches Weiterbildungsprogramm
BBBT	Broad Based Basic Training Breit angelegtes Ausbildungs- und Entwicklungsprogramm
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BoPT	Board of Practical Training Direktorium für praktische Ausbildung
BTC	Basic Training Center Grundausbildungszentrum
BVTC	Bosch Vocational Training Center Bosch Trainingszentrum
B.Ed.	Bachelor of Education
B.T.	Bachelor of Teaching

B.Voc.	Bachelor of Vocation
CABE	Central Board of Education Zentraler Bildungsausschuss
CAC	Central Apprentice Council Zentraler Auszubildendenrat
CBSE	Central Board of Secondary Education Zentraler Bildungsausschuss der Sekundarbildung
CEC	Continuing Education Center Weiterbildungszentrum
CII	Confederation of Indian Industry Verband der indischen Industrie
CIMI	Central Instructional Media Institute Zentrale Einrichtung für Unterrichtsmedien
CISCE	Council for the Indian School Certificate Examinations Rat für die indische Schulzertifizierungsprüfung
CITS	Craft Instructor Training Scheme Ausbildungsprogramm im Handwerk
CoE	Center for Excellence Leistungszentrum
COPA	Computer Operator and Programming Assistant Computeranwender- und Programmierassistent
CSR	Corporate Social Responsibility Soziale Verantwortung der Unternehmen
CSTARI	Central Staff Training & Research Institute Zentrale Einrichtung für Personalausbildung und Forschungseinrichtung
CTI	Craftsmen Training Institute Handwerker-Ausbildungsinstitute
CTS	Craftsmen Training Scheme Handwerker-Ausbildungsprogramm
DGT	Directorate of Training Direktorat für Bildung
DVET	Directorate of Vocational Education and Training Direktorat für Berufsbildung
FICCI	Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry Verband der Industrie- und Handelskammern

FTI	Foreman Training Institute Meisterschule
GCSE	General Certificate of Secondary Education Allgemeines Zertifikat der Sekundarausbildung
GTTI	Gedee Technical Training Institute Gedee Ausbildungszentrum
HSSC	Higher Secondary School Certificates Zertifikat der Höheren Sekundarausbildung
IAT	Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement
ICT	Informations- und Kommunikationstechniken in Bildungsprogrammen
IGCC	Indo-German Chamber of Commerce Deutsch-Indische Handelskammer
IIM	Indian Institute of Management Indisches Institut für Management
IISERs	Indian Institute of Science Education and Research Indisches Institut für Wissenschaft und Forschung
IIT	Indian Institute of Technology Indisches Institut für Technologie
ILP	Initial Learning Programme Einführendes Lernprogramm
IMC	Institutional Management Committees Institutioneller Verwaltungsausschuss
IT	Information Technology Informationstechnik
ITES	Information Technology Enabled Services IT-gestützte Dienstleistungen
ITI	Industrial Training Institute Staatliches Trainingscenter
IToTS	Institutes for Training of Teachers Institut für Lehrerausbildung
JSS	Jan Shikshan Sansthan (Institute of People's Education) Bildungseinrichtung für die Qualifizierung von Menschen
KVIC	Khadi and Village Industries Commission Bildungseinrichtung für kleine und mittelständische Unternehmen mit Fokus auf Khadi (handgesponnene Kleidung) und Dorfindustrien

KVK	Krishi Vigyan Kendras (Agricultural extension center) Landwirtschaftlicher Beratungsdienst
MES	Modular Employable Skills Module beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten
MHRD	Ministry of Human Resource Development Ministerium für Personalentwicklung
MoLE	Ministry of Labour and Employment Ministerium für Arbeit und Beschäftigung
MoRD	Ministry of Rural Development Ministerium für ländliche Entwicklung
MSDE	Ministry of Skill Development and Entrepreneurship Ministerium für Kompetenzentwicklung und Entrepreneurship
NAC	National Apprenticeship Certificate Nationales Ausbildungszeugnis
NAPS	National Apprenticeship Promotion Scheme Nationales Förderprogramm für die Lehrlingsausbildung
NCERT	National Council of Educational Research and Training Nationalrat für Berufsbildungsforschung
NCVT	National Council of Vocational Training Nationalrat für Berufliche Bildung
NGO	Non-Governmental Organisation Nichtstaatliche Organisation
NIOS	National Institute for Open Schooling Nationales Institut der offenen Schulen
NIT	National Institutes of Technology Nationale Einrichtung für Technik
NLM	National Literacy Mission Nationale Alphabetisierungsmission
NOS	National Occupational Standards Nationale anerkannte Berufsstandards
NPE	National Policy on Education Nationale Berufsbildungspolitik
NPSD	National Policy on Skill Development Nationale Politik zur Kompetenzentwicklung
NRLM	Aajeevika National Rural Livelihood Mission Projekt zur Armutsbekämpfung

NSDA	National Skill Development Agency Nationale Kompetenzentwicklungsbehörde
NSDC	National Skill Development Corporation Nationale Gesellschaft zur Kompetenzentwicklung
NSDF	National Skill Development Fund Nationaler Kompetenzentwicklungsfonds
NSDM	National Skill Development Mission Nationale Mission zur Kompetenzentwicklung
NSP	National Skill Policy Nationale Komeptenzstrategie
NSQF	National Skills Qualifications Framework Nationaler Qualifikationsrahmen
NSSO	National Sample Survey Organisation Landesweite Organisation der Stichprobenerhebung
NTC	National Trade Certificate Nationales Abschlusszertifikat
NVEQF	National Vocational Education Qualifications Framework Nationaler Qualifikationsrahmen beruflicher Bildung
NVQF	National Vocational Qualifications Framework Nationaler beruflicher Qualifikationsrahmen
NVTI	National Vocational Training Institute Nationales Berufsbildungsinstitut
OBC	Other Backward Castes Andere rückständige Kasten
OBE	Open Basic Education Programmes Offene Grundausbildungsprogramme
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PCP	Personal Contact Programmes Persönliche Betreuungsprogramme
PMKVY	Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana Programm der Kompetenzentwicklungsinitiative
PoT	Principle of Teaching Prinzip des Lehrens
PPP	Public Private Partnership Öffentlich-private Partnerschaft

PSSCIVE	Pandit Sunderlal Sharma Central Institute of Vocational Education Bildungsanbieter für Forschung, Entwicklung und Ausbildung in der beruflichen Bildung
PwD	People with disability Menschen mit Behinderungen
QP	Qualification Packages Qualifizierungspakete
RIC	Related Instruction Centers Verbundene Ausbildungseinrichtungen
RMSA	Rashriya Madhyamik Shiksha Abhiyan Förderprogramm im Rahmen der Kompetenzinitiative
RPL	Recognition of Prior Learning Anerkennung früher erworbener Kenntnisse
RTE	Right to Education Recht auf Bildung
RUSA	Rashtriya Uchchattar Shiksha Abhiyan Förderprogramm im Rahmen der Kompetenzinitiative
RVA	Recognition, Validation and Accreditation Process Anerkennungs-, Bestätigungs- und Zulassungsprozess
RVTI	Regional Vocational Training Institute Regionales Ausbildungsinstitut
SC	Scheduled Castes Vorbestimmte Kasten
SCERT	State Council of Education Research and Training Staatsrat für Berufsbildungsforschung
SCVE	State Councils for Vocational Education Staatsrat für berufliche Bildung
SCVT	State Councils of Vocational Training Staatsrat für berufliche Ausbildung
SDI	Skills Development Initiatives Scheme Initiativprogramm zur Kompetenzentwicklung
SGSY	Swarnajayanti Gram Swarozgar Yojna Bildungsprogramm
SM	Specialised Module Vertiefendes Modul
SSA	Sarva Shiksha Abhiyan Universalisierung der Elementarbildung

SSC	Sector Skill Councils Autonome, von der Industrie geführte Gremien zur Steuerung der Qualifikationsentwicklung (vergleichbar mit deutschen Kammern)
ST	Scheduled Tribes (Registrierte) unterprivilegierte Stämme
TCS	TATA Consultancy Service TATA (indischer Automobilhersteller) Beratungsservice
TM	Training Methodology Schulungsmethodik
TT	Trade Technology Fachtechnik
TVET	Technical Vocational Education and Training Technische berufliche Aus- und Weiterbildung
UG	Undergraduate Erster Studienabschluss (z. B. Bachelor)
UGC	University Grants Commission Bewilligungskommission der Universitäten
UNDP	United Nations Development Programme UN-Entwicklungsprogramm
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNEVOC	International Centre for Technical and Vocational Education and Training Internationales Zentrum für Technische und Berufliche Ausbildung und Schulung der UNESCO
VET	Vocational Education and Training Berufliche Aus- und Weiterbildung
VTIP	Vocational Training Improvement Projects Entwicklungsprojekte beruflicher Ausbildung
VTP	Vocational Training Provider Anbieter beruflicher Ausbildung
WITIs	Women Industrial Training Institutes Gewerbliche Ausbildungsinstitute für Frauen



## Einleitung und Zusammenfassung

Indien ist für viele Besucher/-innen aus dem europäischen Raum ein exotisches und in vielerlei Hinsicht schwer verständliches Land. Die Wahrnehmung ist dabei geprägt von einer gewissen Ambivalenz. Einerseits wird der Zauber von Farben und Gerüchen, von anmutigen Menschen, tiefer Religiosität und Spiritualität sowie wunderbarer Landschaften gerühmt. Andererseits werden die negativen Auswüchse in den Megacities wie Mumbai (Bombay), Kalkota (Kalkutta) oder Chennai (Madras) sowie die zunehmende Umweltverschmutzung beklagt. Extreme Armut, Kinderarbeit und die noch immer existente Benachteiligung von Frauen in Teilen des öffentlichen Lebens und in der Familie werden gleichfalls angeprangert (vgl. Imhasly 2015). Literarisch sind diese Ambivalenzen besonders eindrucksvoll in dem lesenswerten Roman „Das Gleichgewicht der Welt“ von Rohinton Mistry porträtiert worden.

Indien ist ein Land der Gegensätze – eine Tatsache, die sich sehr einprägsam in dem vom indischen Tourismusverband propagierten Slogan „Incredible India“ widerspiegelt. Das Land nimmt sowohl hinsichtlich der räumlichen Ausdehnung als auch der Bevölkerungszahl enorme Ausmaße an; dies hat zur Folge, dass viele verschiedene Ethnien, Kulturen, Sprachen und auch Religionen fester Bestandteil des indischen Alltagslebens sind. Auch die sozialen Hierarchien, insbesondere über die Kastenstellung definiert, spielen noch heute eine große Rolle (vgl. Imhasly 2015).

Aus der Perspektive des Auslands ist weiterhin zu berücksichtigen, dass sich Indien wirtschaftlich und auch politisch seit den 1990er-Jahren stark verändert hat. Erst seit dieser Zeit greifen umfangreiche Reformen, und die wirtschaftliche Entwicklung des Landes hat auf vielen Ebenen auffallend an Fahrt aufgenommen (s. u.). Folglich sind die Ergebnisse politischer Reformen sowie Initiativen erst jetzt langsam ersichtlich, und viele Auswirkungen bedürfen weiterer Implementierungszeit. Als Konsequenz daraus müssen ausländische Beobachtende höchste Vorsicht bei der Bewertung und Beurteilung dieser Entwicklungen walten lassen.

Spätestens seit den 1990er-Jahren ist auch die berufliche Bildung in Indien in den Fokus deutscher Akteure gerückt. Denn zum einen haben diverse deutsche Unternehmen in Indien Produktionsstätten aufgebaut oder aber sehen bedeutende Absatzmärkte in Indien heranwachsen. Für diese Unternehmen ist die Sicherung des qualifizierten Arbeitskräftenachwuchses vor Ort von entscheidender Bedeutung. Zum anderen hat auch der Bereich der Berufsbildungskooperation sowohl durch staatliche Stellen als auch durch entsprechende Projektträger und wissenschaftliche Einrichtungen zugenommen.

Welche Dimensionen z. B. politische Initiativen in Indien annehmen, lässt sich auch am Bereich der Berufsbildung verdeutlichen. So wurde in einer von der Zentralregierung initiierten Skill Initiative (siehe Kap. 5.8.2) die Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung von 500 Millionen Menschen in Indien bis zum Jahr 2022 (vgl. NSDC o. J.) proklamiert.

Vor diesem Hintergrund soll diese Länderstudie einen Beitrag leisten, allen an Berufsbildungsfragen in Indien Interessierten einen kompakten Einblick zu ermöglichen.

An dieser Stelle sei bereits auf einige wenige Aspekte hingewiesen, die für die Darstellung und Analyse von essenzieller Bedeutung sind:

Als Erstes sei erwähnt, dass der Beruf als Begriff mit der deutschen Bedeutung in Indien nicht existent ist. Hier soll dennoch der Begriff des Berufes verwandt werden, um den deutschen Leserinnen und Lesern entsprechende Anknüpfungspunkte zu bieten. Gleichzeitig werden im folgenden Text umfangreiche Erklärungen gegeben, um die jeweiligen Berufsbildungsaktivitäten aus einer deutschen Perspektive korrekt interpretieren zu können.

Weiterhin muss auf den Tatbestand hingewiesen werden, dass berufliche Bildung in Indien hochgradig differenziert bis hin zu diffus gestaltet ist. Eine Vielzahl von unterschiedlichen Programmen existiert auf nationaler Ebene sowie auf der Ebene der einzelnen Bundesstaaten. Diese werden teilweise nur für wenige Jahre durchgeführt und in sehr kurzen Zeitabläufen reformiert. Für das Verständnis erschwerend kommt hinzu, dass in Indien eine Vorliebe für die Bezeichnung von Programmen mit Akronymen vorherrscht. Diese Länderstudie versucht, eine strukturell möglichst klare Darstellung der wichtigsten Berufsbildungsinitiativen zu bieten. Die verwendeten Akronyme sind im Abkürzungsverzeichnis aufgeführt.

Erschwerend für eine klare Darstellung kommt weiterhin hinzu, dass in Indien eine Vielzahl von politischen Akteuren auf bundesstaatlicher und/oder einzelstaatlicher Ebene agiert. Dies beginnt bei der Verteilung von Zuständigkeiten zwischen nationalstaatlicher Ebene sowie den einzelnen Ländern und setzt sich fort in einem Kompetenzwirrwarr bzw. auch einem Kompetenzstreit in puncto Berufsbildung zwischen verschiedenen Ministerien und deren nachgelagerten Einrichtungen sowohl auf Bundesebene als auch auf einzelstaatlicher Ebene.

Inhaltlich sind zumindest vier Besonderheiten im indischen Kontext zu berücksichtigen, die einen starken Einfluss auf die Ausgestaltung der beruflichen Bildung haben und im nachfolgenden Text ausführlich diskutiert werden:

An erster Stelle ist zu berücksichtigen, dass Indien bis 1947 eine britische Kolonie war. Die Kolonialherren haben neben vielen anderen Bereichen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens auch das Bildungssystem maßgeblich geprägt.<sup>1</sup> Zwar wird in Indien heute mit Stolz auf die eigenen Entwicklungen hingewiesen, jedoch sind einige wichtige Grundstrukturen der Kolonialzeit noch immer existent, wie z. B. die Struktur des Sekundarschulwesens, das bis heute Auswirkungen auf die Berufsbildung hat.

---

1 Daraus ergibt sich ein Vorteil hinsichtlich der Recherche für diese Länderstudie: Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern ist Englisch in Indien die gängige Amtssprache und wird auch im Forschungskontext dominant verwendet. Dadurch ist das Verständnis entsprechender Quellen erleichtert und im hier angefügten Literaturverzeichnis sind neben deutschsprachigen Sekundärquellen auch einige englischsprachige Originalquellen aus Indien ausgewiesen.

Eng verknüpft damit und positiv verstärkend ist die zweite Besonderheit: So ist in Indien der Trend zur Akademisierung, ganz ähnlich wie im britischen System, ungebrochen. Das hohe Ansehen der akademischen Bildung im Gegensatz zum geringen Status beruflicher Bildungsgänge ist aber nicht nur durch die britische Besatzung, sondern auch durch die kulturelle und religiöse Historie Indiens bedingt. Nach dieser werden körperliche Arbeit und alle Tätigkeiten, die mit jedweder Form von Unreinheit in Verbindung gebracht werden, den unteren Kasten zugeordnet. Im Umkehrschluss gelten Bürotätigkeiten als das Maß aller Dinge. In der Konsequenz für die Berufsbildung kommt zum Tragen, dass gewerblich-technische Ausbildungsgänge stigmatisiert sind und kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsgänge nur begrenzte Attraktivität aufweisen, da diese Tätigkeiten vornehmlich von Absolventinnen und Absolventen vorakademischer oder universitärer Bildungsgänge ausgeübt werden.

Ähnlichkeiten mit den angelsächsischen Ländern sind auch hinsichtlich der dritten indischen Besonderheit zu erkennen. Diese betrifft das geringe Interesse der indischen Unternehmen, sich in Berufsbildungsprogrammen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter/-innen auf dem mittleren Qualifikationsniveau (intermediate skill Sector) zu engagieren (vgl. Pilz 2016b). Neben der traditionellen Auffassung, dass berufliche Bildung primär als individuelle Aufgabe bzw. als Aufgabe des Staates angesehen wird, kommt zum Tragen, dass der indische Arbeitsmarkt äußerst flexibel und unreguliert ist. Dies führt vielfach zu hohen Fluktuationsraten sowie bei Arbeitgebern zu der Angst vor der Abwanderung von qualifiziertem Personal und damit eines Investitionsverlustes, wenn vorher entsprechend qualifiziert wurde.

Die letzte der hier beschriebenen Besonderheiten betrifft einen speziell in Indien anzutreffenden Sachverhalt. Bei der Beschreibung des formalen Berufsbildungssystems gilt es zu berücksichtigen, dass weniger als zehn Prozent der indischen Bevölkerung überhaupt im formalen Sektor des Arbeitsmarktes beschäftigt sind. Der als Informal Sector bezeichnete Teil des Arbeitsmarktes dominiert und führt dazu, dass ein Großteil der Beschäftigten ihre Fertigkeiten und Kenntnisse in diesem unregulierten und damit unübersichtlichen Sektor erwerben (vgl. Jung/Pilz 2016). Vor diesem Hintergrund erhöht sich die Komplexität der Darstellung der indischen Gegebenheiten nochmals deutlich (siehe ausführlich Kapitel 4.6).

Die indische Regierung hat innerhalb der letzten Jahre erkannt, dass die Herausforderungen im Bereich der beruflichen Bildung immens sind und dringend einer Lösung bedürfen. Markantestes Beispiel für diese neue Wahrnehmung der Berufsbildung im politischen Establishment ist die 2014 vom Premierminister Narendra Modi verfügte Gründung des Ministry of Skill Development and Entrepreneurship (MSDE), welches in der Zwischenzeit etabliert wurde und seine Arbeit aufgenommen hat (vgl. MSDE 2015). Das zentrale Anliegen des MSDE besteht darin, die zersplitterten Zuständigkeiten in der Berufsbildung zu fokussieren und damit schlagkräftigere Initiativen zu initiieren.

Diese Länderstudie berücksichtigt den Stand im Jahr 2017 und ermöglicht den Leserinnen und Lesern einen ersten Zugang zur komplexen Berufsbildung in Indien. Für eine weitergehende Analyse des indischen Schul-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems sei auf den Sammelband von knapp 20 indischen Bildungsexpertinnen und -experten mit dem Titel „India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition“ (Pilz 2016a) verwiesen.

# 1. Einführung in die geografischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen

## 1.1 Soziale und kulturelle Rahmenbedingungen

Mit mehr als 1,3 Mrd. Einwohnern und Einwohnerinnen ist Indien nach China das bevölkerungsreichste Land der Erde. Das jährliche Bevölkerungswachstum wird mit 1,2 Prozent angegeben (vgl. GTAI 2016).

**Tabelle 1: Gesamtbevölkerung in Indien bis 2015**

Jahr	Gesamtbevölkerung
1990	870.601.776
2000	1.053.481.072
2010	1.230.984.504
2011	1.247.446.011
2012	1.263.589.639
2013	1.279.498.874
2014	1.295.291.543
2015	1.311.050.527

Quelle: World Bank 2017a

Indien hat eine extrem junge Bevölkerung. Das durchschnittliche Alter einer Arbeitskraft wird nach Schätzungen im Jahr 2020 in Indien bei 29 Jahren liegen. Im Vergleich dazu liegt das Durchschnittsalter in China bei 37 Jahren, und in anderen Industrienationen sind Arbeitskräfte durchschnittlich älter als 45 Jahre (vgl. Pilz 2016a, S. 8). Derzeit liegt der Anteil der arbeitsfähigen Bevölkerung bei 62 Prozent; mehr als 54 Prozent der gesamten Bevölkerung ist unter 25 Jahre alt (vgl. GoI 2015). Indien profitiert folglich von der sogenannten demografischen Dividende, die sich aus der zunehmenden Anzahl von Personen im erwerbsfähigen Alter (zwischen 15 und 59 Jahren) ergibt. Damit einhergehend wird die Chance auf ein steigendes Wirtschaftswachstum prognostiziert.

Tabelle 2: Altersstruktur in Indien bis 2015 [in %]

	0-14 Jahre	15-64 Jahre	65 Jahre +
2004	33,19	62,09	4,72
2005	32,78	62,44	4,78
2006	32,43	62,72	4,85
2007	32,06	63,01	4,92
2008	31,69	63,32	4,99
2009	31,30	63,65	5,05
2010	30,89	63,99	5,11
2011	30,50	64,30	5,20
2012	30,08	64,63	5,29
2013	29,65	64,97	5,38
2014	29,21	65,30	5,49
2015	28,79	65,60	5,62

Quelle: World Bank o. J. a; Daten gerundet, daher nicht immer genau 100%

Indiens Vielfalt in Sprachen und Religionen sowie das Kastensystem beeinflussen die gesellschaftliche Struktur in besonderem Maße. Knapp drei Viertel der Bevölkerung sprechen eine der weit verbreiteten indoarischen Sprachen, die überwiegend im Norden Indiens gesprochen werden. Hindi als eine indoarische Sprache wird von etwa einem Drittel der Menschen gesprochen, neben Englisch die einzige überregionale Amtssprache. Offiziell anerkannt sind 21 Regionalsprachen, u. a. Tamil, Marathi, Punjabi oder Bengali (vgl. Wessels 2012). Regionalsprachen sind im beruflichen Alltag wie auch im primären und sekundären Bildungsbereich von großer Bedeutung; im Zuge der Globalisierung nimmt Englisch im Wirtschafts- und Dienstleistungssektor wie auch in der tertiären Bildung einen hohen Stellenwert ein (vgl. ebd.).

Tabelle 3: Ethnien in Indien im Jahr 2000 [in %]

Indo-Arier	Davidianer	Mongolisch und andere
72,0	25,0	3,0

Quelle: CIA o. J.

Die religiöse Vielfalt und weitgehende friedliche Koexistenz sind bemerkenswert – kein anderes Land hat so viele verschiedene gleichberechtigte Religionen, Gottheiten sowie Tempel. Mehr als 80 Prozent der Inder/-innen sind Hindus, etwa 13 Prozent Muslime, ca. 2,2 Prozent Christen, 1,9 Prozent Sikhs sowie der Rest Buddhisten, Jains, Parsen und andere (vgl. Goller 2009). Das jahrtausendealte Kastensystem im Hinduismus unterteilt

die indische Gesellschaft in unterschiedliche Gruppen, die früher dem gleichen Beruf nachgingen. Noch heute unterliegt die Gesellschaft einer starken Hierarchie (vgl. Wessels 2012; Betz 2007). Die systematische Ordnung der Kasten bezieht sich auf vier Kasten (varna: Farbe): Priester (brahman), Krieger (kshatriya), Händler und Bauern (vaishya) und Arbeiter (shudra, heute: backward caste). Der in Indien verwendete Begriff für Kaste ist jedoch Jati. Jati bedeutet eine Gemeinschaft, in die man geboren wird (vgl. Rothermund 2008; Betz 1997). Neben den vier Kasten, die einen festen Platz innerhalb der Hierarchie in der indischen Gesellschaft haben und durch Namensgebung und Beruf identifiziert werden können, ist die soziale Identität in Indien durch viele Sub-Kasten geprägt (vgl. Wessels 2012; Vermeer und Neumann 2015). Mit weit über 3.000 Unter- und Nebenkasten wie beispielsweise den niederen Kasten (other backward castes) und den Kastenlosen (Dalits) gibt es viele Stammesangehörige (scheduled tribes). Mit einem Anteil von 15 Prozent Dalits und 8,2 Prozent Stammesangehörigen machen diese Unterkasten einen wesentlichen Bestandteil der indischen Gesellschaft aus (vgl. Betz 2007). Obwohl das Kastensystem offiziell durch die Verfassung im Jahr 1949 abgeschafft wurde, hat es neben dem gesellschaftlichen Einfluss auch einen hohen Stellenwert im politischen Gefüge, auf das im nächsten Kapitel näher eingegangen werden soll.

Weitere wichtige kulturelle und gesellschaftliche Merkmale, welche näher beleuchtet werden müssen, sind die Armut, die Landflucht, die Rolle von Frauen, die Kinderarbeit und der Analphabetismus.

Indien wird oftmals mit Armut assoziiert. Trotz des stetig steigenden Wirtschaftswachstums und des damit verbundenen sozialen Aufstiegs leben laut dem Bericht zur menschlichen Entwicklung der Vereinten Nationen von 2013 28,6 Prozent der Bevölkerung in extremer Armut, weitere 16,4 Prozent sind armutsgefährdet (vgl. Kooperation International 2014). Unterernährung und das unzureichende Gesundheitswesen sind nur zwei Indikatoren für Armut, doch nicht zuletzt ist die fehlende Bildung ein Grund für ein Leben in ärmlichen Verhältnissen (vgl. Rothermund 2008, S. 255).

Darüber hinaus ist Indien auch bekannt für seine Megacities wie beispielsweise Delhi mit ca. 25 Millionen Einwohnern und Einwohnerinnen (vgl. Bhatnagar 2014). Trotz der ansteigenden Bevölkerungsentwicklung in Ballungsräumen leben ca. 70 Prozent der armen Bevölkerungsgruppen auf dem Land (vgl. Betz 2007). Davon besitzen laut Angaben der Regierung die ärmsten 60 Prozent der Landbevölkerung nur fünf Prozent des Ackerlandes. Das Land wird stattdessen von Großgrundbesitzern und Konzernen kontrolliert (vgl. bpb 2014a). Damit einhergehend ist eine Landflucht in die Metropolen Indiens zu konstatieren. In der Hoffnung auf ein besseres Leben enden viele Armutsmigrantinnen und -migranten in den Randgebieten der Megacities, in den Slums. Aufgrund der Perspektivlosigkeit vieler Armutsmigrantinnen und -migranten ist die Einbindung der Kinder in das Arbeitsleben unerlässlich. Kinderarbeit und – als Folge dessen – Analphabetismus sind fester Bestandteil im öffentlichen Leben und erschweren eine Verbesserung der Lebenssituation der Betroffenen (vgl. bpb 2014a; Rothermund 2008).

Frauen stellen in Indien nach wie vor eine bedeutend benachteiligte Gruppe dar. Im alltäglichen Leben müssen Frauen mit Diskriminierung und niedrigerer gesellschaftlicher Stellung umgehen (vgl. Betz 2007). Das vorherrschende Frauendefizit (s. Tabelle 4) wurde durch menschliche Interventionen verursacht; diese reichen von gezielter Abtreibung weiblicher Föten bis zur Vernachlässigung junger Schwiegertöchter (vgl. Rothermund 2008, S. 222; Lang-Wojtasik 2013, S. 215). Diskriminierung von Frauen äußert sich in einer niedrigeren Einschulungsquote als bei Jungen (deutlich höhere Analphabetenquote bei Frauen, s. Tabelle 5), einer höheren Abbruchquote während der Schulbildung aufgrund von familiären Verpflichtungen (Unterstützung der Familie, Heirat in jungen Jahren) und der schlechteren Bezahlung im Berufsleben (vgl. Betz 2007; Rothermund 2008). Wegen fortwährender und noch gegenwärtiger Schlechterstellung der Frauen gibt es viele Programme, die durch die Regierung oder Nichtregierungsorganisationen (NGOs) ins Leben gerufen wurden, um eine Verbesserung der Lage der Frauen zu realisieren.

**Tabelle 4: Gesamtbevölkerung in Indien nach Geschlecht [in %]**

	Frauen	Männer
2000	48,20	51,80
2010	48,14	51,86
2015	48,17	51,83

Quelle: World Bank 2017b

**Tabelle 5: Alphabetisierung in Indien bis 2015 [in %]**

	Frauen	Männer	Insgesamt
1981	25,68	54,84	40,76
1991	33,73	61,64	48,22
2001	47,84	73,41	61,02
2006	50,82	75,19	62,75
2011	59,28	78,88	69,30
2015*	62,98	80,94	-

\* Die Quelle macht für 2015 keine Angaben zum gesamten Alphabetisierungsgrad

Quelle: World Bank o. J. b

Neben diesen eher negativ besetzten Merkmalen ist Indien auch bekannt für Film, Musik und Literatur. Insbesondere in der modernen indischen Gesellschaft spielt das Kino eine bedeutende Rolle. Die Anzahl an Filmproduktionen der Marke Bollywood ist weltweit führend. Jährlich werden zwischen 1.000 und 1.200 Filme produziert, was im Vergleich zu Hollywood doppelt so viel ist (vgl. bpb 2014a).

## 1.2 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Die geschichtliche Entwicklung Indiens lässt sich in verschiedene Kulturepochen unterteilen: beginnend mit der Besiedlung in der Frühzeit (200.000 v. Chr.) und den Hindu-Königreichen (Magadha) im 3. Jahrhundert vor Chr., über die Herrschaft der muslimischen Mogul-Kaiser (10. Jh.) und der britischen Kolonialzeit bis zum Weg in die Unabhängigkeit (vgl. Betz 1997, S. 4). Mit der Unabhängigkeit am 15. August 1947 wurde die Kolonie Indien geteilt, die Entstehung Pakistans wurde besiegelt. Die verschiedenen kulturellen Prägungen in Indien führten im Laufe der Zeit zu einer starken Zergliederung in Bundesstaaten (vgl. Vermeer/Neumann 2015, S. 24f.) und sind bis heute fester Bestandteil des Landes. So wurde im Jahr 2014 aufgrund jahrelanger Diversität (Religion, Sprache) und trotz teilweiser Widerstände in der Bevölkerung der ostindische Bundesstaat Andhra Pradesh in die beiden Bundesstaaten Telangana und Andhra Pradesh aufgeteilt.

Indien ist mit einer Fläche von 3,2 Mio. km<sup>2</sup> geografisch der siebtgrößte Flächenstaat der Erde. Die Fläche des Staates übertrifft die der Europäischen Union um über ein Drittel. Aufgrund der flächenmäßigen Größe und der geografischen Abgrenzung zum übrigen Asien wird Indien als Subkontinent bezeichnet. Im Nordwesten grenzt Indien an Pakistan, im Norden an China, Bhutan, Myanmar, Nepal und Bangladesch. Grob unterteilen lässt sich das Land im Norden durch das Himalaya-Gebirge, im Nordosten durch die Wüste Thar und durch das Hochland von Zentral- und Südindien.

Indien besteht aus 29 Bundesstaaten und sieben Unionsterritorien (inkl. Delhi als Hauptstadtterritorium) (vgl. Auswärtiges Amt 2015). Unionsterritorien werden zentral von der Regierung kontrolliert. Indiens Hauptstadt ist New Delhi, die einen besonderen Rechtsstatus besitzt. Weitere wichtige Städte sind insbesondere Mumbai, Bangalore, Chennai, Kolkata und Pune (vgl. Vermeer/Neumann 2015, S. 16).

Seit der Unabhängigkeit wird Indien als die größte und bevölkerungsreichste Demokratie der Welt bezeichnet. Indien wurde in den ersten Jahrzehnten nach der Unabhängigkeit maßgeblich von der Kongresspartei mit den wohl bekanntesten Führungspersonlichkeiten damaliger Zeit, Jawaharlal Nehru und Indira Gandhi, geprägt. Um diese Tatsache besser einordnen zu können, soll nachfolgend kurz das bestehende politische System dargestellt werden.

Laut Verfassung ist Indien eine säkulare, demokratische und föderale Republik. Das demokratische System unterteilt sich nach dem Grundsatz der Gewaltenteilung in Exekutive, Legislative und Judikative (vgl. Auswärtiges Amt 2015; bpb 2014a; Betz 2007).

Auf zentralstaatlicher Ebene wird die Exekutive repräsentiert durch den Präsidenten, der durch ein Wahlkomitee, bestehend aus Abgeordneten der Bundes- und Länderparlamente, gewählt wird. Der Präsident/die Präsidentin bestellt den Premierminister/die Premierministerin. Das Amt des Präsidenten/der Präsidentin besteht eher aus repräsentativen Aufgaben, wohingegen der Premierminister/die Premierministerin im

Machtzentrum steht (vgl. Kooperation International 2014; bpb 2015). Die Legislative Indiens besteht aus einem Zweikammersystem, dem Unterhaus (Lok Sabha) und dem Oberhaus (Rajya Sabha). Die Legislaturperiode umfasst eine Dauer von fünf Jahren, und die Parlamentssitze werden durch ein Mehrheitswahlsystem vergeben. Die bei den Wahlen stärkste Partei beruft formal den Premierminister/die Premierministerin. Die Abgeordneten des Oberhauses werden für sechs Jahre neu gewählt, wobei ein Drittel alle zwei Jahre zur Wahl gestellt wird. Zwei Drittel der Abgeordneten werden indirekt durch die Parlamente der Bundesstaaten und einiger Unionsterritorien sowie durch Ernennung durch den Präsidenten/die Präsidentin bestimmt.

Die Judikative wird vertreten durch das Oberste Gericht [Supreme Court], das durch den Präsidenten/die Präsidentin ernannt wird. Das Oberste Gericht besteht aus 21 High Courts, die die obersten Gerichtshöfe der Bundesstaaten darstellen. Da Indien 29 Bundesstaaten vereint, sind einige High Courts für mehrere Staaten zuständig (vgl. bpb 2014a; Betz 1997; Vermeer/Neumann 2015).

Die politische Leitung auf bundesstaatlicher Ebene obliegt eigenen Gouverneuren, die vom indischen Präsidenten auf fünf Jahre ernannt werden. Auch eigene Parlamente und Verfassungen können durch die Bundesstaaten erstellt werden. Die sieben Unionsterritorien werden zentral kontrolliert und durch sogenannte Gouverneursleutnante verwaltet (vgl. Vermeer/Neumann 2015, S. 9).

Politik und Verwaltung versuchen, die Diskriminierung von Minderheiten einzugrenzen. Artikel 46 der indischen Verfassung legt einen besonderen Schutz benachteiligter Bevölkerungsgruppen fest, zu denen insbesondere Dalits und andere niedere Kasten gehören. Im Staatsdienst und in den Parlamenten sowie im Bildungsbereich existieren Quoten positiver Diskriminierung (vgl. Lang-Wojtasik 2013, S. 216). Vorteile für benachteiligte Gruppen finden sich beispielweise in der Reservierung von Arbeitsplätzen im öffentlichen Dienst sowie bei der Vergabe von Studienplätzen. Auch viele kastenspezifische Parteien findet man in Indien, die die Vorteile der Demokratie zu nutzen wissen und sich und ihren Anhängerinnen und Anhängern dadurch Privilegien zu verschaffen versuchen (vgl. bpb 2014b). Im gesamtindischen Diskurs über mit den Kasten einhergehender Diskriminierung finden sich Widersprüche, die im Kapitel 1.3 erläutert werden.

### 1.3 Ökonomische Rahmenbedingungen

Indiens Wirtschaftspolitik ist seit Beginn der 1990er-Jahre durch Liberalisierung, Modernisierung und Diversifizierung geprägt. Die Reformbemühungen seit dem Jahr 1991 erzielten enorme Zuwächse in der Wirtschaft (s. Tabelle 6 und Tabelle 7). Durch die wirtschaftliche Öffnung, einhergehend mit steigender Produktivität in allen Industrie-sektoren, konnte Indien ein stetiges Wirtschaftswachstum verzeichnen, das sich erst im Jahr 2011/2012 auf ca. 4 Prozent abflachte (vgl. bpb 2014a; Vermeer/Neumann 2015, S. 49). Nach einigen Jahren scheinbarer Rezession konnte Indien im Haushaltsjahr 2016

wieder ein Wirtschaftswachstum von 7,6 Prozent verzeichnen und ist damit eine der am schnellsten wachsenden Volkswirtschaften weltweit (vgl. GTAI 2016). In den vergangenen Jahren konnte Indien dieses immense Wachstum insbesondere durch Expansion im Dienstleistungssektor (im Bereich der Unternehmensdienstleistungen, Banken und Telekommunikation) und im industriellen Bereich (in den kapitalintensiven Branchen) erreichen (vgl. Betz 2007, S. 50). Die Landwirtschaft macht nur einen marginalen Anteil an der Wirtschaftsleistung aus, und die Leistungszahlen sinken seit Jahren kontinuierlich. Trotz sinkender Bedeutung ist der primäre Sektor jedoch immer noch der beschäftigungsreichste (vgl. Auswärtiges Amt 2015). Die Erwerbsquote, d. h. der Anteil der Erwerbspersonen in der indischen Bevölkerung, liegt insgesamt bei 53,7 Prozent (vgl. Destatis 2017), davon arbeiten 49,7 Prozent im primären Sektor, ca. 21,5 Prozent im Sekundärsektor und 28,7 Prozent im tertiären Sektor (s. Tabelle 9).

**Tabelle 6: BIP in Indien bis 2015 [in Milliarden US-Dollar]**

Jahr	BIP
1990	326,61
2000	476,61
2010	1.656,60
2011	1.823
2012	1.829
2013	1.863,20
2014	2.042,40
2015	2.095,40

Quelle: World Bank 2017c

**Tabelle 7: BIP pro Kopf bis 2015 [in US-Dollar]**

Jahr	BIP pro Kopf
1990	375,15
2000	452,41
2010	1.345,72
2011	1.461,37
2012	1.447,45
2013	1.456,20
2014	1.576,81
2015	1.598,25

Quelle: World Bank 2017d

**Tabelle 8: Anteile der Wirtschaftssektoren am BIP [in %]**

	Landwirtschaft	Industrie	Dienstleistungen
1960	42,56	19,30	38,14
1970	41,95	20,48	37,57
1980	35,39	24,29	40,32
1990	29,02	26,49	44,48
2000	23,02	26	50,98
2010	18,88	32,43	48,69
2011	18,53	32,50	48,97
2012	18,25	31,73	50,02
2013	18,33	30,81	50,86
2014	17,39	30,01	52,60
2015	17,05	29,72	53,23

Quelle: World Bank o. J. c; Daten gerundet, daher nicht immer genau 100 %

**Tabelle 9: Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren in Indien bis 2013 [in %]**

	Landwirtschaft	Industrie	Dienstleistungen
2000	59,9	16	24
2005	55,8	19	25,2
2010	51,1	22,4	26,6
2012	47,2	24,7	28,1
2013	49,7	21,5	28,7

Quelle: World Bank o. J. d; Daten gerundet, daher nicht immer genau 100 %

Es gibt viele expandierende Branchen in einer extrem heterogenen Wirtschaftsstruktur. Hier anzuführen ist beispielsweise die Infrastrukturentwicklung mit dem Bau von Flughäfen, Containerhäfen und Autobahnen sowie das Leuchtturmprojekt des Schienenausbaus der Bahnstrecke zwischen Mumbai und Delhi mit gleichzeitiger Erschließung neuer Industriegebiete entlang dieser Strecke (vgl. Vermeer/Neumann 2015). Im Sekundärsektor sind u. a. die Automobilbranche, der chemische und pharmazeutische Sektor, die Textilindustrie sowie der Maschinenbau wesentliche Wirtschaftswachstumsbereiche (vgl. Betz 2007, S. 51; Hahn 2005). Nicht zu vernachlässigen ist der Dienstleistungssektor mit seinen kommunikations- und unternehmensbezogenen Dienstleistungen (wie beispielsweise Business Outsourcing Centers und Dienstleistungen im medizinischen Bereich), der fast 60 Prozent des BIP erwirtschaftet (s. Tabelle 8). Weitere boomende Sektoren sind der Informationstechnologiesektor und der informa-

tionstechnologiegestützte Dienstleistungsbereich [Information Technology, Information Technology Enabled Sector] (IT-/ITES-Sektor) sowie die Tourismusbranche (vgl. Betz 2007; Vermeer/Neumann 2015).

Der Arbeitsmarkt wird bestimmt durch Beschäftigung im informellen Sektor. Dieser Sektor umfasst Familien- und Kleinbetriebe der Landwirtschaft, des produzierenden Gewerbes und des Dienstleistungsbereichs und wird vom Staat nicht kontrolliert und besteuert. Folglich bestehen im informellen Sektor auch keine rechtsverbindlichen Regelungen. Rund 90 Prozent aller Beschäftigten verfügen in Indien daher über nicht formal geregelte Arbeitsverhältnisse. Dadurch haben sie keinen Anspruch auf Sozialleistungen oder Altersvorsorge (vgl. Auswärtiges Amt 2015; Singh 1996). Laut Schätzungen werden 60 Prozent des BIP in diesem nicht organisierten Sektor erwirtschaftet. In einer Studie der Asian Productivity Organization von 2012 wird Indiens Arbeitsproduktivität, gemessen am kaufkraftbereinigten BIP pro Kopf und Arbeitsstunde, auf 3,40 Euro geschätzt. Im Vergleich mit anderen asiatischen Ländern wie China oder Sri Lanka ist die Arbeitsproduktivität in Indien deutlich niedriger (vgl. GTAI 2015).

Trotz der immensen Anzahl an potenziellen Arbeitskräften und nur einer geringen offiziellen Arbeitslosenquote steht Indien vor großen Herausforderungen bei der Armutsbekämpfung und in der Bildungs- und Infrastrukturentwicklung (s. Tabelle 10). Das durchschnittliche jährliche Pro-Kopf-Einkommen liegt bei 1.100,00 Euro. Etwa 30 Prozent der Bevölkerung leben unterhalb der Armutsgrenze von 1 US-Dollar pro Kopf und Tag. Im Human Development Index der United Nations Development Programme (UNDP) liegt Indien auf Platz 135 von 187 aller erfassten Staaten (vgl. Auswärtiges Amt 2015).

**Tabelle 10: Arbeitslosenquote in Indien bis 2014 [in %]<sup>2</sup>**

Jahr	Arbeitslosenquote
2000	4,3
2010	3,5
2011	3,5
2012	3,6
2013	3,6
2014	3,6

Quelle: World Bank 2017d

2 Die Statistik zeigt die Arbeitslosenquote ohne Miteinbeziehung des informellen Sektors. Zudem handelt es sich hierbei um Schätzungen der ILO (International Labour Organization). Die Statistik ist daher nicht mit westlichen Erhebungen zu vergleichen.

Die Wirtschaftsleistung Indiens basiert insbesondere in einigen Bereichen auf einem guten Bildungssystem. Die erfolgreiche Informationstechnologiebranche ist dafür ein Beispiel. Die Gesamtsituation stellt sich hingegen sehr differenziert dar. So weist die Qualität im akademischen und nichtakademischen Bereich große Unterschiede auf. Indien genießt weltweit einen guten Ruf in der akademischen Hochschulbildung, insbesondere durch die renommierten Indian Institutes of Technology (IIT) und Indian Institutes of Management (IIM). Daneben gibt es jedoch auch eine Vielzahl weiterer staatlicher und privater Universitäten, die keine gute Ausbildungsqualität aufweisen können (vgl. GTAI 2015). Viele Unternehmen bemängeln den unzureichenden Praxisbezug und die fehlenden Fertigkeiten in der akademischen Ausbildung. Vor diesem Hintergrund erfolgt laut Aussage von Unternehmen oftmals eine innerbetriebliche Einarbeitung, im Englischen *training on the job* (vgl. Mehrotra 2014; Zenner/Pilz 2015). Im nichtakademischen Bereich steht der Fachkräftemangel an technisch Ausgebildeten im Fokus, besonders in den traditionellen Handwerksberufen (vgl. GTAI 2015).

Im Bereich der beruflichen Ausbildung gibt es staatliche und private Trainingscenter [Industrial Training Institute] (ITI) und Colleges (nähere Information siehe Kapitel 4.3.1 bis 5.4.1). Auch hier werden der fehlende Praxisbezug sowie die mangelhafte Infrastruktur, veraltete Curricula sowie die Ausbildung der Ausbilder/-innen bemängelt. Zudem wird die fehlende Kooperation mit Ausbildungsunternehmen kritisiert (vgl. Mehrotra 2014; GTAI 2015). Als Kritikpunkte werden oft hohe Abbruchquoten und Arbeitslosigkeit nach Abschluss genannt (vgl. Pilz u. a. 2015a). Alle diese Aspekte werden ausführlich in den Kapiteln 4.1 und 5.6 diskutiert.

## 2. Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge

In diesem Kapitel werden drei fiktive Lebensläufe skizziert, die jeweils exemplarisch für in Indien typische Bildungsverläufe stehen. Die in den Lebensläufen angesprochenen Institutionen und Bildungsprogramme werden dann in den nachfolgenden Kapiteln entsprechend erklärt.

### 2.1 Lernen im informellen Sektor

Tutan ist 20 Jahre alt und Fischer in einem kleinen Dorf an der Küste des Bundesstaats Orissa am Golf von Bengalen. Er lebt zusammen mit seinen Eltern sowie sechs Geschwistern und steht kurz vor der Hochzeit mit einem Mädchen aus einem Nachbardorf. Tutan hat die staatliche Dorfschule bis zur fünften Klasse besucht, dann aber musste er als ältestes Kind seinem Vater bei der täglichen Fischerei helfen. Er ist stolz darauf, dass er eine eigene Familie gründen kann, da das Einkommen aus dem Verkauf der Fische in den letzten Jahren angestiegen ist. Grund dafür ist zum einen, dass Tutan über die Jahre von seinem Vater alles gelernt hat, was für den Fischfang von Bedeutung ist. Er kann das kleine Boot steuern, er kennt die besten Fanggründe, er kann Fischkrankheiten feststellen und die Fischarten bestimmen, er pflegt das Fanggerät und weiß, wie er bei der Hitze die Fische am besten konservieren kann. Ein weiterer Grund für sein Auskommen ist die Neuerung, dass die örtliche Fischereikooperative ihm seit einigen Monaten jeweils täglich die aktuellen Großhandelspreise für Fische per SMS auf sein Mobiltelefon sendet. Seit dieser Zeit kann er gegenüber den Fischgroßhändlern wesentlich bessere Verkaufspreise erzielen. Tutan ist zuversichtlich, dass sich seine Situation auch in Zukunft verbessern wird, da eine Initiative der Regionalregierung dazu beiträgt, dass Überfischung und übermäßige Verschmutzung des Küstenstreifens vermindert werden. Für seine Kinder wünscht Tutan sich dennoch einen anderen Beruf in der nächsten größeren Stadt, vielleicht als Bürobote oder als Haushaltshilfe.

### 2.2 Ausbildung im Kleinhandwerk

Muthu ist 22 Jahre alt. Er ist unverheiratet und lebt in einem Außenbezirk von Neu-Delhi. Ursprünglich kommt er aus dem Süden von Indien, wo auch heute noch seine Familie lebt. Er hat in seinem Heimatort die Sekundarschule bis zur neunten Klasse besucht. Danach hat ihm seine Familie den Besuch eines ITI ermöglicht, wo er in zwei Jahren Grundlagen der Zweiradmechanik erlernt hat. Diese Zeit war für Muthu einerseits sehr schön, da er weiter bei seiner Familie leben konnte und nicht wie seine jüngere Schwester permanent im Haushalt mithelfen musste. Andererseits bedauert er aus der heutigen Perspektive, dass er in dieser Ausbildung zwar viele Unterrichtsstunden besucht hatte, diese aber oftmals langweilig waren, da die Lehrenden lange Vorträge hielten, aber er

eher selten die Chance hatte, wirklich an einem Bauteil zu arbeiten und Motorräder sowie Fahrräder praktisch in Stand zu setzen. Da die Beschäftigungsmöglichkeiten vor Ort nach dem Ende dieser Ausbildung sehr schlecht waren, verschaffte ihm ein ferner Onkel aus Neu-Delhi eine Beschäftigung in einer Zweiradwerkstatt mit acht Mitarbeitenden im Großraum Neu-Delhi. In dieser Werkstatt erlernte Muthu dann sein Handwerk praktisch. Jeden Tag lernte er durch Beobachtung der anderen Mitarbeitenden und Unterweisung durch den Chef. Nach nunmehr vier Jahren bietet sich für ihn eine große Chance. Da seine Beschäftigung in der Werkstatt keinen gesetzlichen Regelungen unterliegt und er täglich gekündigt werden kann sowie der Lohn nicht gerade üppig ausfällt, möchte Muthu eine eigene Werkstatt eröffnen. Nur so sieht er eine Chance, ein attraktiver Bräutigam zu werden und gleichzeitig seine Familie zu unterstützen, da sein Vater nach einem Verkehrsunfall nicht mehr arbeiten kann und die medizinische Behandlung noch immer sehr kostspielig ist. Seine ältere Schwester, die nach einer Ausbildung zur Krankenschwester in Kerala nun in einem arabischen Land gut verdient, hat ihm einen Kredit für die Eröffnung des Geschäfts in Aussicht gestellt. Muthu blickt erwartungsvoll in die Zukunft.

### 2.3 Akademische Bildung als „Gold Standard“

Die 25-jährige Usha ist aktuell auf dem Sprung nach Bangalore. Von dort hat sie ein attraktives Angebot eines großen indischen IT-Unternehmens erhalten, das sie aus einer Vielzahl von Angeboten ausgewählt hat. Usha kommt aus Chennai, wo ihre Eltern und ein kleiner Bruder noch heute leben. Ihr Vater hat studiert und arbeitet als Ingenieur bei einer staatlichen Behörde, ihre Mutter ist Ärztin in einem Kinderhospital. Usha besuchte eine private Sekundarschule in Chennai. Da sie aber als junges Mädchen nicht sehr strebsam war und ihre Schulleistungen die Eltern nicht überzeugten, musste sie auf Drängen ihrer Eltern an ein christliches Internat in den Nilgiri Hills im Osten des Bundesstaates Tamil Nadu wechseln. Dort hatte sie oft Heimweh, und der Schulalltag war sehr streng. Diese Entbehrungen und die hohen Schulgebühren haben sich aber rentiert. Usha schaffte den Abschluss der Sekundarstufe II. Da sie sich für Computer interessiert, empfahl ihr der Vater den Besuch einer angesehenen Privatuniversität in Vellore, in der Mitte des Bundesstaates. Da ihre Schulleistungen nicht überragend waren, musste ihre Familie einen Studienplatz kaufen. Zusammen mit den hohen Studiengebühren waren dies erneut bedeutende Investitionen. Aber auch diese haben sich gelohnt, denn Usha fand im Bachelorstudium der Informatik ihre Erfüllung. Sie schloss als jahrgangsbeste Frau das Studium ab und bewarb sich erfolgreich am Indien Institut auf Technology Madras (in Chennai) auf einen Masterplatz. Dort konnte sie ihre Kompetenzen weiter ausbauen und sogar ein Auslandsstudienjahr absolvieren. Nun hat sie einen Abschluss, der ihr alle Türen öffnet. In Bangalore erhofft sie sich jetzt eine Karriere und die Erfüllung ihrer Profession. An die Gründung einer Familie möchte sie aktuell noch nicht denken, jetzt steht erst einmal ihr berufliches Leben im Vordergrund.



## Grunddaten

Tabelle 11: Schüler/-innen und Studierende nach Bildungsbereichen [in 1.000]

Level	Schüler/-innen und Studierende
Primary (I-V)	130.501
Upper Primary (VI-VIII)	67.165
Elementary (I-VIII)	197.666
Secondary (IX-X)	38.301
Senior Secondary (XI-XII)	235.967
PhD	118
MPhil	33
Post Graduate	3.853
Under Graduate	27.172
PG Diploma	215
Diploma	2.508
Certificate	170
Integrated	142
Higher Education Total	34.211

Quelle: MHRD 2016d

Tabelle 12: Einschreibung nach Bildungsbereichen und Altersgruppen [in 100.000]

Level/Jahr	Primary	Upper Primary	Secondary	Higher Secondary	Higher Education
1950-51	192	31	N/A	15	4
1960-61	350	67	N/A	34	10
1970-71	570	133	N/A	76	33
1980-81	738	207	N/A	110	48
2000-01	1.138	428	190	99	86
2005-06	1.321	522	250	134	143
2006-07	1.337	545	259	141	156
2007-08	1.355	573	282	163	172
2008-09	1.353	584	294	169	185
2009-10	1.336	595	307	178	207
2010-11	1.347	619	318	195	275
2011-12	1.398	630	341	210	292
2012-13 (P)	1.348	650	346	200	301
2013-14 (P)	1.324	664	373	223	323
2014-15 (P)	1.305	672	383	235	342

P - vorläufig [Provisional], N/A - nicht verfügbar [Not Available]

Quelle: MHRD 2016d

**Tabelle 13: Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen**

Art der Bildungseinrichtung	Anzahl an Lehrkräften	Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft
Primary	2.670.396	24
Upper Primary	2.559.769	17
Secondary	1.346.888	27
Senior Secondary	1.984.711	38
Higher Education	1.319.295	24

Quelle: MHRD 2016

**Tabelle 14: Anzahl der Schüler/-innen pro Lehrkraft nach Bildungsbereichen und Jahren**

Level/Jahr	Primary	Upper Primary	Secondary	Higher Secondary	Higher Education
1950-51	24	30	N/A	21	N/A
1960-61	36	31	N/A	25	N/A
1970-71	39	32	N/A	25	N/A
1980-81	38	33	N/A	27	N/A
1990-91	43	37	N/A	31	N/A
2000-01	43	38	31	35	N/A
2005-06	46	34	32	34	26
2006-07	44	34	31	34	N/A
2007-08	47	35	33	37	20
2008-09	45	34	32	38	21
2009-10	41	33	30	39	24
2010-11	43	33	30	34	26
2011-12	41	34	32	33	24
2012-13(P)	28	25	NA	NA	23
2013-14 (P)	25	17	26	41	25
2014-15 (P)	24	17	27	38	24

P - vorläufig [Provisional], N/A – nicht verfügbar [Not Available]

Quelle: MHRD 2016

Tabelle 15: Anzahl Lehrkräfte nach Bildungsbereichen [in 1.000]

Level/Jahr	Primary	Upper Primary	Secondary	Higher Secondary
1950-51	538	86	N/A	127
1960-61	742	345	N/A	296
1970-71	1.060	638	N/A	629
1980-81	1.363	851	N/A	926
1990-91	1.616	1.073	N/A	1.334
2000-01	1.896	1.326	1.006	756
2005-06	2.184	1.671	1.123	1.032
2006-07	2.323	1.717	1.173	1.075
2007-08	2.315	1.780	1.175	952
2008-09	2.229	1.899	1.194	1.024
2009-10	2.217	1.778	1.185	1.145
2010-11	2.099	1.887	1.247	1.261
2011-12	2.254	2.057	1.163	1.303
2012-13 (P)	2.656	2.427	944	1.799
2013-14 (P)	2.684	2.513	1.286	1.785
2014-15 (P)	2.670	2.560	1.347	1.985

P - vorläufig [Provisional], N/A - nicht verfügbar [Not Available]

Quelle: MHRD 2016

Tabelle 16: Abbruchquoten nach Bildungsbereichen

Klassen/Jahr	Klassen I-V	Klassen I-VIII	Klassen I-X
1960-61	64,9	78,3	N/A
1970-71	67,0	77,9	N/A
1980-81	58,7	72,7	82,5
1990-91	42,6	60,9	71,3
2000-01	40,7	53,7	68,6
2005-06	25,7	48,8	61,6
2006-07	25,6	45,9	59,9
2007-08	25,1	42,7	56,7
2008-09	27,8	39,3	54,2
2009-10	30,3	42,5	52,7
2010-11	27,4	40,8	49,2
2011-12	22,3	40,8	50,3
2012-13(P)	21,3	39,0	50,4
2013-14(P)	19,8	36,3	47,4

P - vorläufig [Provisional], N/A - nicht verfügbar [Not Available]

Quelle: MHRD 2014

### 3.1 Historischer Ursprung und Status quo

Die Geschichte von Bildung und Erziehung in Indien ist geprägt durch ihre Anfänge in Bildungseinrichtungen in Hindu-Tempeln (1000 v. Chr.), in denen ein elitärer Kreis durch Gurukuls (Guru/Lehrkraft) ausgebildet wurde. Über lange Zeit wurde die indische Bildung durch religiöse Einflüsse geprägt, beispielsweise durch die buddhistische Klosterbildung, durch die mit dem Islam in Verbindung stehenden Bildungseinrichtungen (Maktabs und Madrasahs) und durch die von anderen Religionen geprägten Bildungseinrichtungen (z. B. der Jains, Sikhs) wie auch die christlichen Schulen (vgl. Lang-Wojtasik 2014, S. 216f.).

Die neueren Bildungsentwicklungen sind durch die britische Kolonialherrschaft geprägt, insbesondere im Bereich der höheren Bildung. So ist auch nach der Unabhängigkeit 1947 das indische Bildungssystem weiterhin durch die ursprüngliche 10+2-Struktur gekennzeichnet, welche von allen Staaten und Unionsterritorien auf nationaler Ebene anerkannt wurde. Das 10+2-System wird unterteilt in zehn Jahre Grundbildung [Basic Education] und die zweijährige fakultative höhere Schulbildung [Higher Secondary Education] (siehe Kapitel 3.4.4.)

### 3.2 Steuerung

Der Bildungssektor ist in Indien politisch vielschichtig verankert. So nimmt das zuständige Ministerium Ministry of Human Resource Development (MHRD) im nationalen Bildungsbereich eine wichtige und einflussreiche Position ein. Das MHRD unterteilt sich in zwei Abteilungen – das Department of School Education and Literacy sowie das Department of Higher Education. Das MHRD wird vom All India Council for Technical Education (AICTE) (siehe Kapitel 5.2) in der Verwaltung des beruflichen Bildungssystems unterstützt, insbesondere durch die Akkreditierung von Studiengängen in technischen Colleges und Polytechnics (vgl. Männicke 2011; Kooperation International 2015). Neben dem AICTE, zuständig für die technische höhere Bildung, gibt es die University Grants Commission (UGC), die die Hochschulstandards bestimmt und pflegt. Neben der Regulierung der hochschulinternen Aufgabenbereiche ist die Anerkennung indischer Universitäten ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Aufgabenbereiches der UGC (vgl. Kapitel 3.4.5).

Das Ministerium wird geführt durch das Central Board of Education (CABE), welches die Arbeitsgebiete von Zentral- und Staatsregierungen kontrolliert. Vorstände des CABE sind die Minister/-innen der verschiedenen Bundesstaaten. Das National Council of Educational Research and Training (NCERT) ist auf nationaler Ebene für die Definition der Rahmenbedingungen der Klassen eins bis zwölf zuständig (Curriculum-Entwicklung). Auf regionaler Ebene bilden die jeweiligen State Council of Education Research

and Training (SCERT) die wichtigsten Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen (Norric 2006).

Im Sekundarbereich sind auf staatlicher Ebene die Schulbehörden verantwortlich für die Kommunikation und Verbindung der Schulen untereinander sowie für die Festlegung von Prüfungsstandards im Einklang mit den nationalen Rahmenbedingungen (vgl. Kooperation International 2015). Die drei nationalen Prüfungsausschüsse sind das Central Board of Secondary Education (CBSE)<sup>3</sup>, das Council for the Indian School Certificate Examinations (CISCE)<sup>4</sup> (siehe Kapitel 3.4.4) und das National Institute for Open Schooling (NIOS) (siehe Kapitel 3.4.8). Jeder Staat hat auch das jeweilige „State Educational Board“ (vgl. Cheney u. a. 2005).

### 3.3 Struktur

Die Schulpflicht und das Recht auf einen kostenfreien Schulbesuch für Kinder von sechs bis 14 Jahren (Elementary Education) wurden 2009 durch die indische Verfassung eingeführt (Right to Free & Compulsory Education Act 2009). Nach optionalen Vorschulangeboten beginnt der Zugang von Kindern in das allgemeine Bildungswesen mit der achtjährigen Elementary Education, die in Indien in Primary (Klassen 1 bis 5) und Upper Primary Education (Klassen 6 bis 8) aufgeteilt ist. Im Anschluss an die Elementarbildung haben die Absolventinnen und Absolventen die Möglichkeit, die Sekundarbildung (Klassen 9 und 10) und dann die höhere Sekundarbildung (Klassen 11 und 12) zu durchlaufen, welche akademisch oder beruflich orientiert ist. Die tertiäre Bildung wird an Colleges und Universitäten angeboten (vgl. Lang-Wojtasik 2013).

Das indische Bildungssystem weist verschiedene Organisationsformen auf: Einige Staaten haben Regierungsschulsysteme [government] (z. B. Bihar, Jharkhand, Punjab und Himachal Pradesh), andere sind privat organisiert, aber staatlich unterstützt [private aided] (z. B. West Bengal, Maharashtra, Gujarat), und wieder andere sind privat und selbstfinanziert [private unaided] (z. B. Uttar Pradesh, Tamil Nadu, Rajasthan). Ein direkter Vergleich hinsichtlich des Kosten-Nutzen-Verhältnisses oder der Schulleistungen ist zwischen den Bundesstaaten folglich nahezu unmöglich (vgl. World Bank 2008, S. xxii).

Die Einschulungsquoten steigen seit 2014 insbesondere im Privatschulbereich an, dem gegenüber stehen hohe Abbruchraten im staatlichen Primarschulbereich. Die Abbruchquoten (alle Kategorien)<sup>5</sup> im Primarbereich (Klasse 1–8) liegen bei 36,3 Prozent und im Primar- und Sekundarbereich insgesamt (Klasse 1–10) bei 47,4 Prozent (Schuljahr 2013/14) (vgl. MHRD 2014, S. 43). Es gibt viele Gründe, warum ein Kind bereits

3 Schulen, die an das CBSE angegliedert sind, schreiben das All India Secondary School Examination (AISSE).

4 Schulen, die an das CISCE angegliedert sind, schreiben das Indian Certificate of Secondary Education (ICSE).

5 Scheduled Caste, Scheduled Tribe, Rural, Urban.

aus der Primarschule austritt, u. a. Migration von Familien, Kinderheirat oder Kinderarbeit sowie eine unzureichende Schulinfrastruktur (Trinkwasser und Toiletten).

Diese Bildungsprogramme des formalen Bildungsbereichs sind unter dem Dach des National Vocational Education Qualifications Framework (NVEQF) zu verorten. Der Nationale Qualifikationsrahmen wurde im Jahr 2011 entwickelt, um Qualifizierungsabschlüsse auf allen formalen Ebenen der Bildung – von der Schulbildung über die berufliche Bildung bis zur Hochschulbildung – in einem einheitlichen System einzuordnen und zu dokumentieren (Level 1–10, Tabelle 17). Der NVEQF ist wie eine Reihung von verschiedenen Kompetenzen zu lesen, beginnend mit der Anerkennung früher erworbener Qualifikationen, die in der Tabelle 17 mit RPL 1 und RPL 2 gekennzeichnet sind (siehe Kapitel 5.6.2). Die formalen Qualifikationen sind anhand der Level eins bis zehn ablesbar. Die verschiedenen Level sind nach Lernleistungen definiert, d. h. es werden die Kompetenzen gelistet, die eine Lernende/ein Lernender beherrschen muss, unabhängig davon, ob die Kompetenzen formal oder informell erworben wurden (vgl. Singh/Duvekot 2013, S. 109f.; Singh 2017).

**Tabelle 17: Aufbau der NVEQF**

		Berufliche Bildung	Akademische Bildung	
Level	Zertifikat	Entsprechung	Entsprechung	Zertifizierungsstelle
10	NCC 8	Degree	Promotion	Universität und SSC
9	NCC 7	PG Diploma	Masterabschluss	Universität und SSC
8	NCC 6			Universität und SSC
7	NCC 5	Advanced Diploma*	Bachelorabschluss**	*Technischer Bildungsausschuss und SSC
6	NCC 4			**Universität und SSC
5	NCC 3	Diploma*	Klasse XII**	*Technischer Bildungsausschuss und SSC **Schulvorstand und SSC
4	NCC 2			
3	NCC 1			
2	NCWP 2	Klasse X	Klasse X	Schulvorstand und SSC
1	NCWP 1	Klasse IX	Klasse IX	Schulvorstand und SSC
RPL	RPL 2	Klasse VIII	Klasse VIII	NIOS/State Open School and SSC
	RPL 1	Klasse V	Klasse V	NIOS/State Open School und SSC

RPL: Recognition of Prior Learning

NCWP: National Certificate for Work Preparation

NCC: National Competency Certificate

SSC: Sector Skill Council

Quelle: MHRD 2012

### 3.4 Charakterisierung der verschiedenen Bildungsbereiche

#### 3.4.1 Vorschulerziehung/Elementarbereich [Pre-School]

Die Vorschulerziehung in Indien ist optional und variiert zwischen zwei und drei Jahren (vgl. Norric 2006). In städtischen Regionen sind Vorschulen weitgehend privat organisiert und gut ausgebaut, sodass einem Großteil der wohlhabenderen Schüler/-innen der Vorschulbesuch ermöglicht wird. In ländlichen Regionen hingegen wird die vorschulische Erziehung eher öffentlich getragen und müsste laut der National Policy on Education (NPE) weiter ausgebaut werden (gut ausgebildete Lehrer/-innen, Bereitstellung von kostenlosem Essen sowie eine sichere und gesunde Lernumgebung) (vgl. Lang-Wojtasik 2013, S. 218).

Es gibt Anganwadis [Childcare Center], die zentral finanziert werden, und Balwadis [Pre-school]<sup>6</sup>, die aus Landes- oder kommunalen Mitteln finanziert werden. Anganwadi ist der größere Bildungsanbieter, dessen Einrichtungen aktuell über zwölf Millionen Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren besuchen. Sowohl Anganwadis als auch Balwadis legen ihren Fokus auf unterprivilegierte Gruppen in ländlichen Regionen. Kinderkrippen oder Tageszentren werden aus dem öffentlichen Central Social Welfare Board finanziert. Frühkindliche Erziehung findet zudem in NGOs und in vielen privaten Einrichtungen statt, u. a. in Kinderkrippen, im Kindergarten oder als Teilangebot der Privatschulen (vgl. Chandra 2003, S. 10; Gupta 2007, S. 93).

#### 3.4.2 Primarbereich [Primary/Upper Primary Education]

Die Grundschule untergliedert sich in die Primary School (Klassen 1 bis 5) und in die Upper Primary School (Klassen 6 bis 8). Im Primarbereich wird zwischen staatlichen, semi-staatlichen und privaten Schulen unterschieden. Differenzieren kann man zudem nach Schulen im ländlichen Raum, oftmals mit sozial schwächeren Schülerinnen und Schülern, und Schulen in urbanen wohlhabenden Regionen (vgl. Lang-Wojtasik 2014, S. 219).

Als Folge der Diversität innerhalb des Primarschulbereichs wurde mit dem Right to Free & Compulsory Education Act 2009 außerdem festgelegt, dass Privatschulen mindestens ein Viertel ihrer Plätze für Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder behinderte Schüler/-innen reservieren müssen. Alle Bundesstaaten wurden verpflichtet, in unterversorgten Regionen innerhalb von drei Jahren nach Beginn der Gesetzgebung neue Nachbarschaftsschulen einzurichten, damit jedes Kind zur Schule gehen kann. Wird Kindern der Schulbesuch durch Eltern oder Arbeitgeber verwehrt, kann dies mit einer Geldstrafe geahndet werden ([www.mhrd.gov.in](http://www.mhrd.gov.in)).

Laut einer überregionalen Studie von Pratham (2015) wurden in staatlichen Schulen hinsichtlich der Ausstattung enorme Fortschritte gemacht. Kritisiert wurden in den

---

6 Anganwadis und Balwadis sind staatlich auferlegte Programme zur Bekämpfung von Unterernährung von Kindern im Rahmen des Integrated Child Development Services (ICDS), initiiert von UNICEF.

vergangenen Jahren vor allem die unzureichenden sanitären Anlagen, welche sich innerhalb von vier Jahren deutlich verbessert haben; in 2010 waren lediglich in 47,2 Prozent der Fälle Toiletten und Waschbecken vorhanden, bereits 2014 ist diese Zahl auf 65,2 Prozent angestiegen. Auch die Trinkwasserversorgung wurde während dieses Zeitraumes um 2,9 Prozentpunkte verbessert. Frei zugängliche Bibliotheken waren 2010 in 62,6 Prozent der Schulen vorhanden, und bereits 2014 ist die Zugangsmöglichkeit auf 78,1 Prozent angestiegen.

Demgegenüber gibt es jedoch auch Schwachstellen im System. Von allen Kindern, die das 5. Schuljahr besucht haben, sind 50 Prozent noch unter dem festgelegten Lesenniveau der 2. Jahrgangsstufe. Bedenklich sind auch die Zahlen hinsichtlich mathematischer Kenntnisse. Die Anzahl der Kinder im 2. und 3. Schuljahr, die nicht bis neun zählen können, ist im Laufe der Jahre angestiegen. Von 11,3 Prozent der Schüler/-innen mit fehlenden Zählkenntnissen in 2009 stieg die Zahl in 2014 auf 19,5 Prozent (Pratham 2015).

Im Primarschulbereich gibt es hohe Abbruchquoten. In Zahlen ausgedrückt heißt das, dass 29 Prozent der Kinder nach Absolvierung der Primary School bzw. bis zum Ende der fünften Klasse die Grundschule verlassen haben (im Alter zwischen zehn und elf Jahren sind viele Kinder in dem Alter, in dem sie für Kinderarbeit eingesetzt werden) und 43 Prozent nach Absolvierung der Upper Primary School. Damit gehört Indien mit 1,4 Millionen potenziellen Grundschulkindern zwischen sechs und elf Jahren, die nicht zur Schule gehen, weltweit zu den fünf Nationen mit der höchsten Rate fehlender Elementarbildung (vgl. Sahni 2015).

### 3.4.3 Sekundarbereich [Secondary Education]

Im Anschluss an die Schulpflichtzeit, d. h. im Alter von 14 Jahren, können Kinder in den Sekundarbereich I (Klasse 9 und 10) mit einer Dauer von zwei Jahren übergehen. Der Unterricht findet an allgemeinbildenden Schulen statt, in denen mehr als 36 Millionen Schüler/-innen beschult werden. Zugangsvoraussetzung ist der Abschluss der höheren Primarstufe (Klasse 8). Der Unterricht in den Klassen 9 und 10 ist kostenpflichtig und richtet sich nach der Finanzkraft der Eltern. Familien mit dem geringsten Einkommen müssen jährliche Kursgebühren i. H. v. INR 500 zahlen, wohingegen Schüler/-innen aus den reichsten Familien Studiengebühren i. H. v. INR 6.800 jährlich zahlen müssen (MHRD 2016f, S. 8).

Zwischen den Schulen und den zentralstaatlichen oder einzelstaatlichen Behörden besteht eine enge Zusammenarbeit (vgl. MHRD 2014). Das nationale Curriculum beinhaltet insgesamt acht Unterrichtsfächer für den allgemeinbildenden Bereich. Konkret werden folgende Fächer an allen Schulen obligatorisch unterrichtet: zwei bzw. drei Sprachen, u. a. die Muttersprache/Regionalsprache, Hindi und/oder Englisch (einige wenige Schulen bieten auch andere Sprachen wie Sanskrit, Chinesisch, Japanisch, Russisch, Französisch, Spanisch, Arabisch, Persisch oder auch Deutsch an), drei Wahlfächer

wie beispielsweise Mathematik, Musik oder Grafikdesign, allgemeine Fächer, Berufserfahrung und Gesundheitserziehung (CBSE 2015, S. 37) (siehe Tabelle 18).

**Tabelle 18: Auswahl Unterrichtsfächer, allgemeine Sekundarbildung**

Fach
Sprache I
Sprache II
Drei Wahlfächer aus 32 Fächerangeboten <sup>7</sup>
Work Education oder vorberufliche Bildung
Kunsterziehung
Gesundheitserziehung

Quelle: CBSE 2015, S. 37

Das nationale Curriculum für den vorberuflichen Sekundarbereich der Klassen 9 und 10 besteht auch aus insgesamt acht Fächern, bei denen Schüler/-innen sowohl aus allgemeinbildenden wie auch beruflichen Fächern auswählen können. Dabei können Schüler/-innen zwischen 32 Wahlfächern im allgemeinbildenden Bereich und aus 40 Wahlfächern aus dem beruflichen Bereich wählen (siehe Tabelle 19). Nur ausgewählte Schulen bieten diese Kurse an, welche durch das CBSE anerkannt werden müssen (Tara/Kumar 2016).

Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach einem kontinuierlichen Verfahren, welches von der zentralstaatlichen oder der einzelstaatlichen Schulbehörde festgelegt wird. Abschlussprüfungen in Indien werden nach Beendigung der zehnten Klasse mit dem All India Secondary School Certificate (AISSC) oder dem Indian Certificate of Secondary (ICSE) oder dem Secondary School Certificate (SSC) ausgewiesen. Geprüft werden die Schüler/-innen, beispielsweise im ICSE, in sechs Fächern. Der Schüler oder die Schülerin muss mindestens fünf der sechs Fächer bestehen, um einen Zugang in den höheren Sekundarbereich zu erhalten. Englisch gilt als Pflichtfach, fünf weitere Fächer sind Wahlpflichtfächer.

In einem direkten Vergleich – initiiert vom British Council – wurde festgestellt, dass das Indian Secondary School Certificate (welches im Anschluss an die zehnte Klasse durch jede Schule vergeben wird) unter den Bildungsstandards des British General Certificate of Secondary Education (GCSE) oder dem international verliehenen GCSE High School Examination Zertifikat liegt. Zwar sind die Inhalte vergleichbar, doch entsprechen

7 Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Biotechnology, Engineering Graphics, Economics, Political Science, History, Geography, Business Studies, Accountancy, Home Science, Fine Arts, Agriculture, Computer Science/Informatics Practices, Multimedia and Web Technology, Sociology, Psychology, Philosophy, Physical Education, Music and Dance, Entrepreneurship, Fashion Studies, Creative Writing and Translation Studies, Heritage Crafts, Graphic Design, Mass Media Studies and Knowledge Traditions and Practices of India, Legal Studies, Human Rights and Gender Studies and National Cadet Corps.

z. B. das Niveau der Problemlösungskompetenz oder der Wissensanwendung nicht den vergleichsweise hohen britischen Standards (vgl. Cheney u. a. 2005, S. 8).

**Tabelle 19: Auswahl Unterrichtsfächer, vorberufliche Sekundarbildung**

Fach
Sprache I (Englisch)
Zwei Fächer der allgemeinen Sekundarbildung
Zwei Wahlfächer aus 40 möglichen beruflichen Kursen <sup>8</sup>
Ein zusätzliches Fach aus allgemeiner oder beruflicher Fächerauswahl
Arbeitsintegriertes Lernen
Persönlichkeitsentwicklung und Soft Skills

Quelle: CBSE 2015, S. 38f.

Laut Statistiken (siehe Tabelle 16) beendet die Mehrheit der Schüler/-innen die allgemeinbildende Schule bereits nach der 10. Klasse im Alter von 15 bzw. 16 Jahren. Gründe hierfür sind u. a. finanzielle Einschränkung, fehlendes Interesse am Unterricht, Abschluss ausreichend für weiteren Werdegang oder direkter Übergang auf den Arbeitsmarkt (Ahir 2015).

#### 3.4.4 Höherer Sekundarbereich [Higher Secondary Education]

Der höhere Sekundarbereich umfasst die Klassenstufen 11 und 12. Zur Absolvierung des höheren Sekundarbereiches können Schüler/-innen eine Sekundarschule oder ein Junior College besuchen. Das Junior College ist zwar an Universitäten angegliedert, ist jedoch als voruniversitäre Bildungseinrichtung ausgewiesen. Indien hat mehr als 200.000 Sekundarschulen, die mehr als 23,5 Millionen Schüler/-innen ausbilden (vgl. MHRD 2016d). Voraussetzung für den Übergang in den höheren Sekundarbereich sind die Leistungen der Abschlussprüfungen zum Ende des zehnten Schuljahres (vgl. Cheney u. a. 2005; Sodhi 2014).

Die Sekundarbildung der Schüler/-innen ist eine wichtige Etappe innerhalb des Bildungssystems. Vor dem Eintritt in die höhere Sekundarstufe müssen sich die Schüler/-innen für ihren weiteren Bildungsweg entscheiden. Die Wahl erfolgt zwischen Vorbereitung auf eine Hochschulbildung, einer technischen Ausbildung oder dem direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt (vgl. Planning Commission 2013).

Ein wesentlicher Bestandteil der Sekundarbildung kann die vorberufliche Bildung sein, die die Schüler/-innen auf die Arbeitswelt vorbereiten soll: Die vorberufliche Bildung ist Teil des offiziellen Lehrplans und läuft parallel zur allgemeinen Bildung (Krisanthan/Pilz 2014). Die Zulassung für den höheren Sekundarbereich berechtigt zu zwei

8 U. a. Office Secretary Ship, Stenography and Computer Applications, Accountancy and Auditing, Marketing and Salesmanship, Banking, Retail, Business Administration etc.

Optionen: Schüler/-innen können sich für den akademischen (technischen) oder beruflichen Weg entscheiden. Das Ziel der akademischen Laufbahn wird als Vorbereitung auf eine weiterführende berufliche Karriere gesehen; die berufliche Laufbahn bereitet nach Abschluss der 11. oder 12. Klasse auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt vor (Gupta u. a. 2016).

Vom MSDE wird zusätzlich ein Programm von staatlichen und privaten ITIs angeboten, um die Jugendlichen, Frauen und benachteiligten Gruppen auszubilden (siehe ausführlich Kapitel 4.3.1).

Nach dem Abschluss des höheren allgemeinbildenden Sekundarbereichs können die Schüler/-innen das All India Senior School Certificate (AISSC) erhalten, welches den Einstieg in die tertiäre Bildung ermöglicht.

### **3.4.5 Tertiärbereich [Higher Education]**

In Indien gibt es aktuell (Stand 2016) 760 Institutionen, die akademische Bildungsgänge anbieten. Darunter sind 316 State Universities, 181 State Private Universities, 122 Deemed to be Universities, 75 Institutions of National Importance (Indian Institutes of Technology (IITs), National Institutes of Technology (NITs), Indian Institutes of Science Education and Research (IISERs)) und weitere Institutionen (vgl. MHRD 2016d). Bei den Deemed to be Universities handelt es sich häufig um private Universitäten, die vom Staat zertifiziert werden.

Die Universitäten wiederum setzen sich aus einer Reihe von Colleges zusammen, an denen der Unterricht stattfindet. In den vergangenen Jahren hat sich die Zahl der Colleges auf 38.498 Einrichtungen bis ins Jahr 2015 vervielfacht (MHRD 2016d). Die Colleges lassen sich nach Autonomiegrad, Trägerschaft und Finanzierung unterscheiden. Die Trägerschaft ist entweder staatlich oder privat, wobei die Colleges einer Universität zugehörig sind oder der jeweiligen Staatsregierung unterstehen. Bei dem Kursangebot der Colleges handelt es sich vorwiegend um Undergraduate-Programme. Die Entwicklung der Curricula, die Durchführung der Abschlussprüfungen und die Auszeichnung akademischer Abschlüsse der Programme erfolgen durch die Universität (vgl. Hahn 2005, S. 35).

Den Einschreibungsquoten zufolge ist Indien der drittgrößte akademische Bildungsanbieter nach China und den USA. Die Zahl der Studierenden liegt zurzeit bei rund 30 Millionen. Laut dem Department for Higher Education besteht das Ziel darin, diese Zahl bis 2020 auf über 40 Mio. zu erhöhen.

Der Zugang zur höheren Bildung ist beschränkt. Allgemein existieren in Indien folgende Zugangsoptionen: Die Besten werden nach einer Aufnahmeprüfung aufgenommen [Merit List], Schüler/-innen bzw. deren Familien können einen Studienplatz für eine Pauschale kaufen [Capitation Fees], und für benachteiligte Bevölkerungsgruppen existieren reservierte Quoten (vgl. Hahn 2005, S. 39). Grundvoraussetzung für den Zugang ist das Ergebnis des Higher Secondary School Certificates (HSSC). Je nach Einrich-

tung müssen sich Studienanwärter/-innen zusätzlich auf einen Eingangstest [All India Entrance Test] oder ein Interview vorbereiten. Die besten indischen Absolventinnen und Absolventen streben die Aufnahme an einer der Spitzeninstitutionen an. Durch das hohe Ansehen akademischer Bildung in der indischen Gesellschaft ist ein abgeschlossenes Studium ein Garant für eine sichere Beschäftigung (vgl. Wessels 2012).

Wie bereits im Kapitel 3.2 zusammengefasst, liegen die Zuständigkeiten der höheren Bildung beim MHRD, dem AICTE und der UGC. Trotz des starken Einflusses der staatlichen Einrichtungen haben die Universitäten weitgehende Autonomie bei der Verleihung von akademischen Graden, genau wie auch im Bereich der Forschung. Man unterscheidet auf der einen Seite zwischen volluniversitären öffentlichen und privaten Einrichtungen, die das gesamte Spektrum an Fächerkombinationen abdecken. Auf der anderen Seite gibt es spezialisierte Universitäten, die nur bestimmte Fachbereiche anbieten. Bei den Institutionen von nationaler Bedeutung [Institutes of National Importance] handelt es sich um Eliteuniversitäten, die von der Regierung zu Hochschulen ernannt wurden und somit auch das Recht haben, akademische Abschlüsse zu verleihen. Dazu gehören höhere Bildungsinstitutionen wie die IITs oder die Indian Institutes of Management (IIMs), die weit oben im internationalen Hochschulranking platziert sind (vgl. Hahn 2005). Die Deemed to be Universities sind leistungsstarke Institutionen, die auf Empfehlung der UGC durch die Zentralregierung ins Leben gerufen worden sind.

Das mehrstufige Studiensystem orientiert sich nach britischen Standards an folgenden Studienabschlüssen: Bachelor, Master und PhD. Darüber hinaus gibt es auch graduierte und postgraduierte Diploma-Programme.

Bei den Bachelorprogrammen in den Fächern der Geistes- und Naturwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften handelt es sich um ein dreijähriges Studium. Die Dauer des Studiums kann in anderen Disziplinen variieren. So kann der Bachelor beispielsweise ein vierjähriges Studium umfassen, wenn man sich für Agrar- oder Ingenieurwissenschaft, Zahn- oder Veterinärmedizin oder auch Pharmazie entscheidet. Bei der Fächerwahl Architektur bzw. Humanmedizin kann das Studium bis zu fünf Jahre dauern.

Zugangsvoraussetzung für den Master-Studiengang ist der Bachelor-Grad. In der Regel kann durch ein kurs- oder forschungsbasiertes zweijähriges Studium der Masterabschluss erreicht werden (vgl. Cheney u. a. 2005; Norric 2006). Der höchstmögliche Abschluss, der nur an einigen Universitäten angeboten wird, ist der PhD. Dabei handelt es sich um ein zweijähriges Doktorstudium, das einen vorherigen Masterabschluss voraussetzt. Der Doktorgrad selber kann nach Abschluss des PhD-Programms und dem Verfassen einer Dissertation erworben werden und ist zeitlich variabel zu realisieren (i. d. R. vier bis fünf Jahre) (vgl. Hahn 2005, S. 33ff.).

Indien wird bestimmt durch das Phänomen der Massifizierung [„massification“]. Unter Massifizierung versteht man den Prozess einer wachsenden Gesellschaft in bestimmten Bereichen. Im Bereich der höheren Bildung gibt es diesbezüglich deutlich erkennbare

Trends wie der zahlenmäßige Anstieg von Institutionen, die steigenden Einschreibungsquoten und die zunehmende Privatisierung (Kommerzialisierung) und Professionalisierung von universitären Einrichtungen (vgl. Khare 2016, S. 121; Hahn 2005).

### 3.4.6 Postsekundäre Bildung [Post-Secondary Education]

#### Polytechnics

Die Ausbildung in den Polytechnics befindet sich – nach deutschem Verständnis – auf einem Niveau zwischen Techniker/-in und Ingenieur/-in (vgl. Goller 2009, S. 34). Man kann zwischen vollzeit- und teilzeitbasierten Kursen wählen. Es handelt sich um ein Programm, das mindestens den Abschluss der zehnten Klasse, für ausgewählte Programme den Abschluss der zwölften Klasse voraussetzt. Polytechnics bieten sub-degree diploma mit einer Dauer zwischen ein und drei Jahren an, aber auch drei- bis vierjährige Diploma-Kurse sowie auch Post-Graduate-Diploma-Kurse mit einer Dauer von einem Jahr. Die postgraduierten Programme sind an Personen gerichtet, die bereits ein Polytechnic-Diplom oder einen Bachelorabschluss besitzen. Das Training findet vorwiegend theoretisch in Polytechnic Colleges statt, einige Trainingseinheiten sind praktischer Art (Norric 2006). In der Regel kann man zwischen sechs möglichen Berufsfeldern wählen: Agrarwirtschaft, Wirtschaft, Metall-/Elektrotechnik, Gesundheit, Hauswirtschaft und Dienstleistungen (Wessels 2012). Die Festlegung von Standards und die Evaluierung des Programms übernehmen die State Boards of Technical Education. Titel, Dauer und Zugangsqualifikationen variieren von Staat zu Staat, sodass besondere Sorgfalt bei der Einschreibung geboten ist (Norric 2006). Die Polytechnics werden im Allgemeinen vom AICTE anerkannt (MHRD 2016e).

Absolventinnen und Absolventen der Polytechnics besitzen spezifische Fähigkeiten, wie Lesen und Interpretieren von Zeichnungen, Kostenkalkulation oder Reparatur und Wartung von Maschinen. Aufgrund dessen haben viele kleine und mittelständische Unternehmen besonderes Interesse, Absolventinnen und Absolventen der Polytechnics nach ihrem Abschluss einzustellen (Khare 2016; Goel 2009).

Heute zählt man insgesamt 3.867 Einrichtungen mit insgesamt 1.515.597 Einschreibungen (All India Survey on Higher Education 2015–2016 (MHRD 2016e, S. 35). Zusätzlich sollen unter der Skill Development Initiative des MHRD 700 weitere Einrichtungen aufgebaut werden. Davon sollen 300 Einrichtungen durch öffentlich-rechtliche Partnerschaften initiiert werden, im Detail bedeutet dies eine Zusammenarbeit zwischen den Landesregierungen/Unionsterritorien in Abstimmung mit der Confederation of Indian Industry (CII), Federation of Indian Chambers of Commerce & Industry (FICCI), The Associated Chambers of Commerce and Industry of India (ASSOCHAM) und PHD Chamber of Commerce. Weitere 400 Einrichtungen sollen privat getragen werden (vgl. Planning Commission 2013, S. 144).

Im Vergleich zu anderen Ausbildungsangeboten (CTS, Engineering Colleges) gibt es in den Polytechnics nur eine geringe Zahl an Ausbildungsplätzen. Daher hat der AICTE

die Bestimmungen zur Neugründung eines Instituts und die Anforderungen für eine Akkreditierung heruntergesetzt (vgl. Mond/Pilz 2011).

Neben den staatlichen Polytechnics gibt es auch private Einrichtungen. Aufgrund vergleichsweise hoher Kosten für die jeweiligen Kurse und der schlechten Qualität in Lehre und Infrastruktur sind die privaten Institutionen nicht durch AICTE akkreditiert und nehmen nur einen quantitativ sehr geringen Stellenwert in der technischen beruflichen Bildung ein (vgl. Männicke 2011).

#### Fachhochschulen [Engineering College]

Fachhochschulen bieten eine berufsbezogene tertiäre Bildung an. Das Undergraduate-Degree-Programm ist eine Möglichkeit für Polytechnic-Absolventinnen und -Absolventen, eine weiterführende technische Ausbildung anzuschließen. Für diese Absolventinnen und Absolventen besteht die Möglichkeit, in das zweite Jahr der Ausbildung in den Fachhochschulen einzusteigen (Venkatram 2016, S. 83).

Man kann zwischen selbstständigen Colleges und den an Universitäten angegliederten Institutionen unterscheiden. Oftmals ist die Abgrenzung nicht eindeutig. Formal unterstehen die Colleges der AICTE und nicht der UGC, welches für die universitäre Bildung zuständig ist (vgl. Mond/Pilz 2011, S. 9). Insgesamt gibt es 5.672 Fachhochschulen (vgl. Badrinath 2016, S. 234).

#### 3.4.7 Weiterbildung [Adult and Continuing Education]

Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung spielen staatliche, private und gemeinnützige Institutionen eine große Rolle. Der Begriff Weiterbildung ist im indischen Kontext abweichend vom deutschen Verständnis geprägt. In Indien gibt es verschiedene berufliche Ausbildungsprogramme, bei denen die Grenzen zwischen einer einführnden beruflichen Ausbildung und einer beruflichen Weiterbildung fließend sind. Weiterbildungsprogramme sind eher im Bereich der beruflichen Bildung [Vocational Education and Training] (VET) zu finden. Aus dem Grund erfolgt eine genaue Beschreibung der beruflichen Weiterbildung in den Kapiteln 4 und 5.

Es gibt ein staatlich auferlegtes Programm, die National Literacy Mission (NLM), initiiert 1988 vom Directorate of Adult Education (MHRD, vgl. Kapitel 3.2), das den Fokus auf die Weiterbildung legt. Es richtet sich an all jene, die die Option der formalen Bildung nicht wahrnehmen konnten, sich jedoch weiterbilden wollen. Entgegen der Bezeichnung „Literacy“ spielt neben der Alphabetisierung und Grundbildung die Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten eine ebenso wichtige Rolle ([www.mhrd.gov.in](http://www.mhrd.gov.in)). Im Jahr 1996 wurden Continuing Education Centers (CEC) ins Leben gerufen mit dem Ziel der Einrichtung und Nutzung von Schreib- und Lesezentren, um die Lebensqualität der Menschen zu verbessern. Daneben gibt es auch weitere Entwicklungsprogramme wie die der Bereitstellung von Büchern in eigens eingerichteten Bibliotheken sowie ein Angebot an Kultur- und Freizeitaktivitäten (vgl. Singh 2002).

### 3.4.8 Open and Distance Learning

Das NIOS wurde 1989 als autonome Organisation durch das MHRD gegründet (NIOS k. A.). Mit rund 2,7 Millionen Schülerinnen und Schülern ist das Programm eines der weltweit größten seiner Art. Im Bereich der Elementarbildung gibt es Open Basic Education Programmes (OBE), die in ca. 853 Accredited Agencies (AA) angeboten werden. NIOS selbst ist zuständig für die Bildung im Bereich Open and Distance Learning für die Sekundarbereiche I und II und bildet ein Netzwerk aus mehr als 4.900 Studienzentren (allgemeinbildend: 3.530 und berufsbildend: 1.379), die 20 Regionalzentren unterstellt sind. Neben den allgemeinbildenden Programmen werden auch zahlreiche berufliche Kurse angeboten, auf die in Kapitel 5 näher eingegangen wird (NIOS k. A.). Zielgruppen sind wirtschaftlich und sozial benachteiligte Gruppen und Schulabbrecher/-innen, die durch modulare Programme wieder in das öffentliche Bildungssystem integriert werden sollen (vgl. World Bank 2009). NIOS weist einige Besonderheiten gegenüber herkömmlichen Bildungsprogrammen auf: flexible Fächerauswahl, Online-Zulassungsverfahren, mehrfache Wiederholung von Kursen (neun Wiederholungen innerhalb von fünf Jahren), Unterstützung durch sogenannte Personal Contact Programmes (PCP), Transfermöglichkeit von Credits und ein breites Angebot an medialen Programmen (Radio, Fernsehen, Onlinemedien). Im Sekundarbereich I werden in 26 Kursen Lernmaterialien in verschiedenen Sprachen wie Hindi, Englisch, Urdu, Marathi, Telugu, Gujarati und Malayalam angeboten. Das Angebot im Sekundarbereich II reduziert sich auf 24 Auswahlkurse in drei Sprachen (Hindi, Englisch und Urdu). Offene Fragen von Schülerinnen und Schülern können in allen Sprachen formuliert und abhängig von der Schulform in den oben aufgeführten Sprachen durch die Studienzentren beantwortet werden (vgl. NIOS k. A.; World Bank 2009). Abschlussprüfungen werden zweimal jährlich in den jeweiligen Studienzentren angeboten. Kandidaten können frei entscheiden, in wie vielen Fächern sie eine Prüfung ablegen möchten. Nach Erreichung der vorgesehenen Credits des jeweiligen Moduls sind die formalen Kriterien des Abschlusses erfüllt, und das Zertifikat wird den Absolventinnen und Absolventen ausgehändigt (vgl. Norric 2006). Finanziert wird das Programm z. T. durch Studiengebühren (i. d. R. 4,00–4,50 Euro pro Kurs<sup>9)</sup>, wobei die Höhe der Studiengebühren je nach Einrichtung und Schüler/-in variieren kann. Defizite werden durch die finanzielle Unterstützung der Zentralregierung ausgeglichen (NIOS k. A.).

Im Laufe der Jahre hat das Programm sowohl in der formalen Ausbildung als auch auf dem Arbeitsmarkt ein hohes Maß an Akzeptanz und Glaubwürdigkeit erlangt. Die Chance, eine Ausbildung fortzusetzen oder einen Arbeitsplatz zu finden und damit bessere Arbeitsmarktchancen zu erzielen, wird durch dieses Programm ermöglicht (vgl. World Bank 2009).

---

9 Der Wechselkurs aller Umrechnungen in dieser Länderstudie liegt bei 1 Euro = 75 Rupees.

## 4. Berufliche Aus- und Weiterbildung

### 4.1 Entwicklung und Stellenwert der beruflichen Bildung

Das Berufsbildungssystem in Indien, welches im englischsprachigen Raum als VET oder Technical Vocational Education and Training (TVET) umschrieben wird, ist bezüglich der Form, Funktion und der Zuständigkeitsbereiche sehr vielfältig (Sodhi 2014).

Bildung hat in Indien traditionell einen hohen Stellenwert. In diesem Kontext ist das Kastensystem von besonderer Relevanz (Clemens/Holzwarth 2009). Es besitzt trotz staatlich verordneter Abschaffung noch immer einen starken Einfluss auf die indische Gesellschaft und damit auch auf das Ansehen des Bildungswesens (vgl. Männicke 2011).<sup>10</sup> Eltern aus höheren Schichten ermöglichen ihren Kindern den Zugang zur höheren allgemeinen Bildung, der oftmals kostenintensiv ist. Die restlichen Bevölkerungsteile können hingegen nur an einer beruflichen Bildung partizipieren oder aber werden gänzlich vom Bildungsangebot nach der Pflichtschulzeit ausgeschlossen. Zudem kommt es zu einer Negativselektion spätestens vor Beginn der Sekundarstufe II, da sich insbesondere die Schüler/-innen für eine praktische Ausbildung entscheiden, die aufgrund schwacher schulischer Leistungen nicht auf eine höhere Sekundarschule gehen können. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die berufliche Ausbildung nur für solche Jugendliche interessant ist, die aufgrund schlechter Abschlussprüfungen kaum Chancen haben, auf dem allgemeinbildenden Bildungsmarkt zu bestehen (vgl. World Bank 2008, S. 13). Majumdar beschreibt das Phänomen wie folgt:

„TVET in India is often seen as second-class education and as the last recourse for those who are unable to succeed in academic learning. [...] Aspirations toward higher education and *white collar jobs* and the low perception of VET make TVET attractive only for low academic achievers and for students from low-income families.“ (Majumdar 2008, S. 96)

Laut einer Erhebung der National Sample Survey Organisation (NSSO) haben nur etwa 3,07 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 59 Jahren eine berufliche Ausbildung absolviert oder durchlaufen ein berufliches Bildungsangebot (vgl. Ahmed 2016, S. 333). Mehrotra fasst die geringe Partizipation am Berufsbildungssystem wie folgt zusammen, „India is among the countries with the lowest proportion of trained youth in the world“ (Mehrotra u. a. 2014, S. 8). Demnach lernt und arbeitet eine Vielzahl der Bevölkerung im nicht organisierten bzw. informellen Sektor (siehe Kapitel 4.6).

---

10 Die oben angeführten Lebensläufe dokumentieren dieses indirekt wirkende Kastensystem nochmals sehr eindeutig (s. Kapitel 2).

Neben der geringen Partizipation an den beruflichen Bildungsprogrammen wird in vielen Studien und Erhebungen (ILO 2003; World Bank 2008; Mehrotra 2014) die fehlende Praxisnähe der beruflichen Ausbildung kritisiert.

Die schlechte Infrastruktur, veraltete Lernmethoden und ein teilweise schlecht ausgebildetes Lehrpersonal sind andere Einflussfaktoren, die junge Menschen davon abhalten, eine berufliche Ausbildung zu beginnen (vgl. Mehrotra u. a. 2014).

Der Gegensatz zwischen dem geringen Ansehen praxisnaher beruflicher Bildung und dem hohen Status der Allgemeinbildung findet sich in anderer Form auch im Beschäftigungssystem wieder. So sind die Begriffe *white collar* und *blue collar workers* in der indischen Arbeitswelt eindeutig besetzt. Unter *White Collar Worker* versteht man Ingenieure, Architekten, Juristen und all jene, die keine körperlichen Arbeiten verrichten müssen. Ihre Arbeit ist kopflastig und gesellschaftlich akzeptiert. All jene, die unter den Begriff der *blue collar workers* fallen, sind Personen, die körperliche Arbeiten übernehmen und oft in der Industrie oder im verarbeitenden Gewerbe tätig sind (vgl. Wessels/Pilz 2016).

Die Ausgestaltung und der Stellenwert der einzelnen Ausbildungsprogramme werden in den nachfolgenden Unterkapiteln näher erklärt.

## 4.2 Struktur der Berufsbildung und Angebote

Die berufliche Bildung in der Form des beruflichen Trainingssystems wird in eigenständigen Institutionen wie z. B. Berufsschulen praxisorientiert unterrichtet [Vocational Training]. Dazu gehört u. a. die formale Berufsausbildung in staatlichen und privaten Industrial Training Institutes (ITIs) unter dem *Craftsmen Training Scheme (CTS)*. Neben diesen schulischen Trainings gibt es auch formale Ausbildungsprogramme in Unternehmen, üblicherweise bezeichnet als *Apprenticeship Training Scheme (ATS)*. In einem bestehenden Beschäftigungsverhältnis ist auch das *in-company training* möglich, in dem die Teilnehmenden weitere Fähigkeiten praxisnah erlernen können.

Das seit 1988 staatlich geförderte Programm *Vocationalisation of Secondary Education* wurde gegründet, um das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt auszubalancieren. Das Programm stellt eine Alternative zum originären Weg der allgemeinen Bildung in Form der Hochschulbildung dar (MHRD 2016a). Es werden 150 verschiedene berufsbildende Kurse im höheren Sekundarbereich angeboten. Laut Aussage der *Planning Commission* gibt es 9.583 partizipierende Schulen mit mehr als einer Million Schüler/-innen. Die Kurse werden in den Bereichen Landwirtschaft, Wirtschaft und Handel, Technik und Technologie, Gesundheit sowie Wissenschaft und Technik angeboten (vgl. Gupta u. a. 2016, S. 45).

Neben dem beruflichen Ausbildungssystem gibt es das vorberufliche Bildungssystem, das in den allgemeinbildenden Schulen neben dem regulären Unterricht praxisfern gelehrt wird [*Vocational Education*]. Man kann zwischen dem formalen Sekund-

arbereich in Form von berufsvorbereitender und allgemeinbildender Ausbildung in den Klassen 9 und 10 und dem höheren formalen Sekundarbereich in den Klassen 11 und 12 differenzieren.

In der indischen Verfassung wird geregelt, dass sich die Zentralregierung und die Landesregierungen die Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung teilen. Die berufliche Bildung [Vocational Education] untersteht dem MHRD. Auf zentraler Ebene ist das All India Council for Vocational Education (AICVE) zuständig, das unter dem Dach des MHRD steht. Das AICVE ist für die Planung und Koordination von Ausbildungsprogrammen zuständig. Auf staatlicher Ebene unterstützen die State Councils for Vocational Education (SCVEs) das AICVE in dessen Aufgaben (vgl. Rao u. a. 2014).

Das Directorate of Training (DGT) untersteht hingegen dem MSDE und ist verantwortlich für das Training (vgl. Männicke 2011, Rao u. a. 2014). Das DGT ist zuständig für die Formulierung von Richtlinien für die Entwicklung von Bildungsstandards und technischen Anforderungen (vgl. DGT 2014e). Beratend steht der nationale Berufsbildungsausschuss – National Council of Vocational Training (NCVT) – zur Seite, dessen Vertreter zentrale und staatliche Ministerien, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, Berufsverbände sowie das AICTE sind (vgl. Wessels 2012) (siehe auch Kapitel 5.2).

### 4.3 Überblick über Angebotsformen und ihnen zugeordnete Ausbildungsgänge

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen beruflichen Bildungsangebote im Detail vorgestellt.

#### 4.3.1 Handwerker Ausbildung [Craftsmen Training Scheme]

Seit den 1950er-Jahren gibt es die Handwerker Ausbildung, das Craftsmen Training Scheme (CTS), unter der Federführung des MSDE zusammen mit dem DGT. Die Handwerker Ausbildung ist rein zahlenmäßig das wichtigste Ausbildungsprogramm im formalen beruflichen Trainingssystem. Die Ausbildung findet in Einrichtungen der staatlichen privaten ITIs statt.

Insgesamt gibt es in Indien 11.964 Training Institutes mit einer Kapazität von rund 1,7 Millionen Ausbildungsplätzen in insgesamt 126 Ausbildungsberufen. Davon sind 2.284 staatliche ITIs und 9.680 private ITIs (vgl. DGT 2015d).

Von insgesamt 126 Ausbildungsberufen sind 73 technisch und 48 nicht technisch ausgerichtet<sup>11</sup> (plus fünf Ausbildungsgänge für sehbehinderte Menschen). Die Dauer der Ausbildung variiert je nach Ausbildungsgang zwischen sechs Monaten und zwei Jahren. Abhängig vom jeweiligen Beruf kann die Aufnahme einer Ausbildung frühestens nach der achten, zehnten oder zwölften Klasse erfolgen.

---

11 Nicht technische Ausbildungsberufe können handwerkliche Berufe wie Bäcker/-in, Schneider/-in oder Gärtner/-in oder aber kaufmännische Berufe wie Computeranwender/-in, Büro- oder Marketingassistent/-in sein. Eine genaue Einteilung der technischen und nicht technischen Ausbildungsberufe findet sich hier: <http://dget.nic.in/content/innerpage/trade-syllabus.php>.

Die Ausbildung unterteilt sich gemäß den nationalen Vorgaben in 70 Prozent praktische Unterweisung und 30 Prozent Theorie. Zum theoretischen Teil zählen berufsbezogene Inhalte und Einheiten zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen (vgl. GoI 2015).

Die standardisierten Curricula werden durch den zentralen Bildungsausschuss NCVT festgelegt, organisatorische Unterstützung finden die Ausschüsse durch das DGT. Die Implementierung der Lehrpläne erfolgt durch staatliche Bildungsausschüsse. Die Curriculum-Entwicklung ist eine der Kernkompetenzen des NCVT. Unter dem Skill-Development-Programm gibt es noch weitere Aufgaben, die vom NCVT fokussiert werden: die Aufrechterhaltung von Bildungsstandards, Festlegung von Normen für Aufnahmebedingungen, Akkreditierung von Einrichtungen sowie die Entwicklung von Prüfungsverfahren und die Zertifizierung von Prüfungen. Auf staatlicher Ebene gibt es State Councils of Vocational Training (SCVTs), die für vergleichbare Aufgaben für den jeweiligen Bundesstaat die Verantwortung übernehmen. Die jeweiligen SCVTs werden durch das NCVT beraten (vgl. MoLE 2014, S. 243).

In den vergangenen Jahren wurden viele Lehrpläne der Handwerkerausbildung inhaltlich überarbeitet. Die überarbeiteten und kompetenzorientierten Lehrpläne wurden mit dem nationalen Qualifikationsrahmen [National Skills Qualifications Framework] (NSQF) verbunden (siehe Tabelle 34). In Tabelle 20 findet sich exemplarisch ein Ausschnitt aus dem Lehrplan des Ausbildungsberufes Dreher/-in (im Englischen: Turner), der sich auf Niveaustufe 4 des NSQF befindet (siehe auch Tabelle 34).

**Tabelle 20: NSQF Level 4 [Dreher/-in]**

Level	Struktur	Fachwissen	Berufliche Fertigkeiten	Kernkompetenzen	Selbstkompetenzen
4	vertrautes, planbares, routiniertes Arbeiten nach klaren Vorgaben	Faktenwissen über Wissensbereiche oder Studien	Abrufen und Vorzeigen von praktischen Fähigkeiten, routiniertes und wiederholendes Anwenden in einem begrenzten Arbeitsumfeld, Anwendung von geeigneten Regeln und Hilfsmitteln, Anwendung von Qualitätskonzepten	schriftlich oder mündlich verständliche Kommunikation, mit der erforderlichen Klarheit; mathematisches Grundwissen, Grundkenntnisse über sozialpolitische und natürliche Umwelt	eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten

Quelle: DGT 2015b, eigene Übersetzung

Weiterer Bestandteil der überarbeiteten Lehrpläne ist die Darstellung des wöchentlichen Arbeitspensums. Anhand der Tabelle 21 wird das tatsächliche Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung erkennbar. Im Fall des Ausbildungsberufes Dreher/-in sind 62,5 Prozent der Ausbildungszeit für die Praxis reserviert, was der oben genannten Vorgabe von 70 Prozent praktischer Unterweisung und 30 Prozent Theorie annähernd entspricht.

**Tabelle 21: Arbeitspensum pro Woche [Dreher/-in] [in Stunden]**

Gesamtstunden/ Woche	Praktischer Teil	Theoretischer Teil	Lehrwerk- statt	Technisches Zeichnen	Beschäftigungs- fähigkeit	Zusätzliche Curriculum- aktivitäten
40	25	6	2	3	2	2

Quelle: DGT 2015b

Trotz einiger Reformen steht das CTS-Programm unter ständiger Kritik. Die Qualität der Ausbildung weise einige Defizite auf. Unternehmen bemängeln, die Absolventinnen und Absolventen seien nicht arbeitsmarktfähig. Ihnen fehle es an Anwendungsorientierung und Problemlösefähigkeit. Oftmals müssen Absolventinnen und Absolventen nochmals ein Training-on-the-Job durchlaufen, um den Praxisanforderungen der Betriebe gerecht zu werden (vgl. Mehrotra u. a. 2014).

Diese Art der Ausbildung ist aber nicht nur für Unternehmen wenig attraktiv. Die negative Beurteilung spiegelt sich auch in den steigenden Abbruchquoten (drop-out rate) der Auszubildenden wider. Bei einer immensen Steigerung der Ausbildungskapazität ist die Abbruchquote verhältnismäßig hoch: In ITIs liegt diese bei 15,5 Prozent; in privaten ITIs ist sie deutlich geringer, dort beenden nur 6,4 Prozent vorzeitig die Ausbildung (vgl. Mehrotra 2014, S. 101). Zwei der Gründe für den vorzeitigen Ausbildungsabbruch sind die fehlende Praxisnähe und die schlechte Aussicht auf Erwerbstätigkeit nach Beendigung der Ausbildung (vgl. Mehrotra 2014, S. 105).

Laut der IAMR-Studie aus dem Jahr 2009 standen von 1.999 staatlich ITI-Graduierten auch nach mehr als 18 Monaten 33 Prozent in keinem festen Beschäftigungsverhältnis. Unter den restlichen Graduierten folgten 45 Prozent einer Lohnbeschäftigung, 4,5 Prozent machten sich selbstständig, 2,1 Prozent arbeiteten in einem Familienbetrieb und 13,8 Prozent bemühten sich um eine Weiterbildung (vgl. Mehrotra 2014, S. 103).

Um den Übergang von Ausbildung in das Berufsleben zu vereinfachen, gibt es in jedem staatlichen und privaten ITI sogenannte placement offices, deren Hauptaufgabe darin besteht, Absolventinnen und Absolventen an Unternehmen zu vermitteln. Anhand einer Studie (vgl. IAMR Survey 2010) wird deutlich, dass die Vermittlung in Jobs nur mäßigen Erfolg vorweisen kann. Die Arbeitsvermittlung liegt durchschnittlich bei nur 16,4 Prozent. Demzufolge ist – trotz professioneller Unterstützung seitens der Bildungseinrichtung – eine Vermittlung von ITIs-Absolventinnen und -Absolventen in die Arbeitswelt nur selten erfolgreich.

Um die Nachteile des CTS-Programms auszugleichen, wurden verschiedene Innovationsprogramme im Rahmen des Vocational Training Improvement Projects (VTIP) ins Leben gerufen. Eine Initiative – die oftmals als Upgrade des herkömmlichen CTS-Programms gesehen wird – ist die Center of Excellence (CoE)-Initiative (Tara/Kumar 2017). Wesentlicher Kern des Programms ist ein Paradigmenwechsel von der traditionellen monolithischen Ausbildungsstruktur mit einmaligem Zu- und Abgang hin zum

Multi-Skilling-Programm mit der Option des flexiblen Zu- bzw. Abgangs innerhalb der Ausbildung. Zudem handelt es sich um eine Verlagerung von der singulären Ausbildung in der Berufsbildungseinrichtung hin zum institutionell gemischten bzw. dualen Ausbildungsmodell, das sich durch eine theoretische Ausbildung in der Bildungseinrichtung und eine praktische Ausbildung im Unternehmen auszeichnet. Zentrales Ziel ist, die Nachfrage der Unternehmen an gut ausgebildeten Arbeitskräften zu decken und den Absolventinnen und Absolventen somit eine gute Chance auf dem Arbeitsmarkt zu geben.

In diesem Modell findet im ersten Ausbildungsjahr das Broad Based Basic Training (BBBT) statt, gefolgt von Advanced Modules and Specialised Modules (AM und SM) im zweiten Jahr. Wesentliche Merkmale der CoE sind die folgenden:

- ▶ BBBT besteht aus insgesamt sechs Modulen mit einer jeweiligen Dauer von zwei Monaten; das Training soll auf einen bestimmten Industriesektor vorbereiten (siehe Beispiel für den IT-Sektor anhand Tabelle 22).
- ▶ AM-Kurse haben eine Dauer von sechs Monaten und finden in der ersten Hälfte des 2. Ausbildungsjahres statt.
- ▶ BBBT und AM-Lehrpläne werden kooperativ mit den beteiligten Unternehmen entwickelt; es gibt einheitliche Curricula in ganz Indien.
- ▶ Abschlussprüfungen [AITT] für BBBT und AM werden zentral abgenommen, unter der Aufsicht des NCVT.
- ▶ Erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen erhalten je ein National Trade Certificate (NTC) für BBBT und eines für AM.
- ▶ Das Training mittels der SM findet in der zweiten Hälfte des 2. Ausbildungsjahres statt; Abschlussprüfungen und Zertifizierungen werden gemeinsam von der staatlichen Regierung und Industrie ausgestellt; anerkannt wird die Ausbildung durch das zentrale NCVT.

**Tabelle 22: Module des BBBT im Bereich Information Technology**

Module
Basic Electrical and Electronics
Basic Assembling and Maintenance of PCs
Basic Computer Networking
Basic Office Automation
Basic Internet and Multimedia
Basic Database Processing

Quelle: ITI Bhavnagar 2005

Insgesamt wurden bisher 1.396 staatliche ITIs durch die Zusammenarbeit von privaten und staatlichen Einrichtungen unter dem Public Private Partnership (PPP) Programm aufgewertet (vgl. DGT 2014a; DGT 2011).

#### 4.3.2 Lehrlingsausbildung [Apprenticeship Training Scheme]

Die duale Lehrlingsausbildung unter dem ATS wurde 1961 begründet. Duale Ausbildung in Indien steht für Training in staatlichen, schulischen Einrichtungen und für ein praktisches Training-on-the-Job in den beteiligten Unternehmen.

Man unterscheidet zwischen vier Typen von Lehrlingsausbildungen, wobei das MHRD für die ersten drei dieser Ausbildungen verantwortlich ist; der vierte Ausbildungsgang obliegt dem DGT:

- (1) Graduate Apprenticeship (graduate level)
- (2) Technician Apprenticeship (diploma level)
- (3) Technician Vocational Apprenticeship (technical graduate level)
- (4) Trade Apprenticeship<sup>12</sup>

In diesem Kontext ist das Informal Apprenticeship zu nennen, das keiner staatlichen Einrichtung untersteht und sich selbst trägt (vgl. DGT 2015e). Da diese Ausbildungsform in Indien von besonderer Relevanz ist, wird an späterer Stelle gesondert darauf eingegangen (siehe Kapitel 4.6).

Die Hauptziele der Lehrlingsausbildung sind folgende:

- ▶ Ermöglichung eines praktischen Trainings für junge Auszubildende,
- ▶ Vernetzung von Industrie und technischen Einrichtungen zur Verbesserung der Qualität der technischen Ausbildung und zur Entwicklung des Humankapitals,
- ▶ Sicherstellung, dass Ausbildung in verschiedenen Einrichtungen (öffentlich und privat) stattfindet,
- ▶ Entwicklung und Umsetzung von Trainingsmodulen für Auszubildende; dies unter Einbezug der Industrie, den Auszubildenden und anderen betroffenen Einrichtungen,
- ▶ Vermittlung praktischer Aspekte der theoretischen Ausbildung mithilfe verschiedener didaktischer Medien und Methoden,
- ▶ Ausstellung von Abschlusszertifikaten bei erfolgreich absolvierter Ausbildung,
- ▶ Verbesserung des technischen Know-hows junger Menschen sowie Stärkung des Selbstvertrauens der Auszubildenden (GoI 2013).

---

12 Optional Trade Apprenticeship: Neue Berufszeichnungen können von Arbeitgebern seit der Änderung des Apprentices Act 2014 bestimmt werden (s. hierzu **Zusammenfassung aktueller Neuerungen**: Apprentices (Amendment) Act 2014, **s. unten**).

### Graduate Apprenticeship, Technician Apprenticeship und Technician Vocational Apprenticeship

Die Verantwortung für die Programme Graduate Apprenticeship, Technician Apprenticeship und Technician Vocational Apprenticeship liegt beim MHRD. Das Monitoring verteilt sich auf die regionalen Verwaltungsstandorte [Regional Boards of Apprenticeship – BoAT] Kanpur, Mumbai und Chennai und dem Board of Practical Training (BoPT) in Kolkata (vgl. DGT 2014a, S. 268; MHRD 2016b). Im Bereich der Graduate und Technician Apprenticeships werden insgesamt 126 Ausbildungsberufe angeboten. Für den Technician Vocational Apprenticeship gibt es mit zwei zusätzlichen Ausbildungsberufen insgesamt 128 Ausbildungsangebote. Die Ausbildungsdauer der drei postgraduierten Programme liegt bei einem Jahr. Von insgesamt 131.379 verfügbaren Ausbildungsplätzen wurden 71.233 besetzt und erfolgreich beendet, demnach liegt die Auslastung bei nur 54 Prozent (siehe Tabelle 23). Die Zertifizierung erfolgt durch das Department of Education, das dem MHRD unterliegt (vgl. MHRD 2014, S. 269).

**Tabelle 23: Trainingsstatistik der Graduate, Technician and Technician (Vocational) Apprentices (Stand: 31.12.2013)**

	Graduate	Technician	Technician (Vocational)	Total
Anzahl an Ausbildungsplätzen insgesamt	54.749	48.643	27.987	131.379
Anzahl besetzter Ausbildungsplätze	30.055	33.554	7.624	71.233
Anzahl besetzter Ausbildungsplätze in %	55	69	27	54
<b>Minderheiten</b>				
Scheduled Caste (SC), Anzahl	1.318	2.734	1.005	5.057
Scheduled Caste (SC) in %	4	8	13	9
Scheduled Tribes (ST), Anzahl	210	388	291	889
Scheduled Tribes (ST) in %	1	1	4	1
Minderheiten/Schwächere, Anzahl	1.516	1.112	328	3.398
Minderheiten/Schwächere in %	5	3	4	4
Menschen mit Behinderungen (PwD), Anzahl	37	80	16	133
Menschen mit Behinderungen (PwD) in %	0,12	0,24	0,21	0,19
Frauen, Anzahl	8.244	4.866	3.671	16.781
Frauen in %	27	15	48	24

Quelle: MoLE 2014, S. 273

Die Kurse werden in 12.687 schulischen Einrichtungen angeboten, die sich an den Richtlinien des Central Apprenticeship Council (CAC) orientieren (vgl. Mehrotra 2014, S. 224).

Die Auszubildenden erhalten eine monatliche Vergütung, die zu 50 Prozent von der Zentralregierung und zu 50 Prozent von den Arbeitgebern getragen wird (vgl. MHRD 2016b). Die Höhe der Ausbildungsvergütung wird alle zwei Jahre, basierend auf dem Verbraucherpreisindex, angepasst (vgl. Mehrotra 2014, S. 135). In der nachfolgenden Tabelle 24 sind die monatlichen Ausbildungsvergütungen (Stand 19. Dezember 2014) der jeweiligen Ausbildungsprogramme aufgelistet (vgl. MHRD 2016b).<sup>13</sup>

**Tabelle 24: Vergütung der verschiedenen Ausbildungsprogramme [in Euro/pro Monat]**

	Jahr	Graduate	Technician	Technician (Voc.)
Verdienst [in Euro]	2010*	ca. 48	ca. 38	ca. 26,50
Verdienst [in Euro]	2014**	ca. 67	ca. 48	ca. 37

Quelle: \* (Mehrotra 2014, S. 135) \*\* (MHRD 2016b)

#### Zusammenfassung aktueller Neuerungen

Die Lehrlingsausbildung, die seit 1961 fester Bestandteil der beruflichen Ausbildung in Indien ist, wurde zuletzt im Jahr 2014 angepasst, zuvor gab es bereits diverse Änderungen, um das Programm zu aktualisieren und den Bedarfen anzupassen (vgl. MHRD 2015b). Formal wurde der Name des Programms in Apprentices (Amendment) Act 2014 geändert. Wichtige neue Änderungen werden im Folgenden zusammengefasst:

- ▶ **Bezeichnung:** Bisherige Bezeichnungen von Ausbildungsberufen werden um zwei weitere Definitionen (optional trade und portal-site) erweitert, d. h. dass ab sofort auch Arbeitgeber/-innen über neue Berufsbezeichnungen entscheiden können.
- ▶ **Mindestalter:** Das Mindestalter in bestimmten gefährlichen Industrierufen wird von 14 auf 18 Jahre angehoben.
- ▶ **Zahl der Auszubildenden:** Die Zentralregierung legt in Abstimmung mit dem CAC die Zahl der Auszubildenden für die jeweiligen Ausbildungsbereiche fest.
- ▶ **Kooperation mit Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen:** Mehrere Arbeitgeber/-innen können sich zusammenschließen, um eine praktische Ausbildung gemeinsam anzubieten.
- ▶ **Praktisches Training für Auszubildende:** Jeder Ausbildungsbetrieb muss den Arbeitsplatz so vorbereiten, dass ein praktisches Training in angemessener Form stattfinden kann; bisher wurde dies durch ein Genehmigungsverfahren sichergestellt, die Kontrolle entfällt.
- ▶ **Grundbildung für Auszubildende:** Die Grundbildung kann an allen möglichen Einrichtungen mit adäquater Ausstattung stattfinden.

<sup>13</sup> Lebenshaltungskosten in Indien sind geringer als in Deutschland.

- ▶ **Erteilung der Zertifikate:** Die Gesetzesänderung besagt, dass jede autorisierte Behörde ein Zertifikat ausstellen kann.
- ▶ **Arbeitsstunden, Überstunden, Urlaub und Feiertage:** Laut Gesetz ist die wöchentliche und tägliche Arbeitszeit festgelegt; die Gesetzesänderung besagt, dass die Arbeitszeiten und der Urlaub nach dem Ermessen oder der Firmenpolitik des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin bestimmt werden können.
- ▶ **Strafen und Maßnahmen:** Das Gesetz legt fest, dass bestimmte Straftaten bei Nichteinhaltung der Vorgaben mit bis zu sechs Monaten Haft und/oder einer nicht spezifizierten Geldbuße bestraft werden können; in einer aktuellen Gesetzesvorlage wird festgelegt, dass die maximale Höhe der Geldbuße vorab festgelegt werden muss und die Inhaftierung als Strafmaßnahme gestrichen wird (vgl. PRS 2016).

### Trade Apprenticeship

Zugangsvoraussetzung zum Trade Apprenticeship ist ein Schulabschluss nach der achten, zehnten oder zwölften Klasse mit einem Mindesteingangsalter von 14 Jahren. Die Trainingsdauer variiert abhängig vom Ausbildungsberuf zwischen 6 Monaten und 4 Jahren (siehe Tabelle 25).

**Tabelle 25: Ausbildungsberufe mit jeweiliger Ausbildungsdauer**  
(exemplarisch anhand ausgewählter Ausbildungsberufe)

Ausbildungsberuf	Dauer
Weber/-in	6 Monate
Friseur/-in	
Glasbildner/-in	
Gärtner/-in	1 Jahr
Schneider/-in	1 ½ Jahre
Sekretariatsassistent/-in	
Automechaniker/-in	2 Jahre
Lederwarenhersteller/-in	
Bahnarbeiter/-in	3 Jahre
Schweißer/-in	
Dreher/-in	
Zeichner/-in	
Formen- und Werkzeugbauer/-in	4 Jahre
Werkzeugmechaniker/-in	

Quelle: MHRD 2014, S. 278f.

In ca. 28.500 teilnehmenden Ausbildungsbetrieben unterschiedlicher fachspezifischer Industriegruppen werden die Lehrlinge dual ausgebildet. Zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem Lehrling wird ein Vertrag unter dem Apprenticeship Act geschlossen.

Vergleichbar zum deutschen dualen System wird auch in Indien eine Ausbildungsvergütung bezahlt, die jedoch weit unter den Verdienstmöglichkeiten der deutschen Auszubildenden liegt. In der Regel verdient ein indischer Lehrling zwischen 28 und 42 Euro pro Monat (DGT 2014a, S. 269), wo hingegen ein deutscher Lehrling zwischen 400 und 1.400 Euro pro Monat verdient (je nach Ausbildungsberuf und Ausbildungsjahr<sup>14</sup>) (vgl. BIBB 2015). Bei diesem Vergleich müssen jedoch die Lebenshaltungskosten, das durchschnittliche Monatseinkommen und der Kaufpreisindex berücksichtigt werden.

Die theoretische Grundbildung des Trade Apprenticeship findet in staatlichen Zentren, auch Basic Training Centers (BTC) oder Related Instruction Centers (RIC) genannt, statt. Die praktische Ausbildung erfolgt in den teilnehmenden Unternehmen. Von den insgesamt 360.000 verfügbaren Ausbildungsplätzen des Trade Apprenticeships wurden bislang nur 212.000 genutzt (siehe Tabelle 26), d. h., die Auslastung liegt bei nur 59 Prozent (vgl. Mehrotra 2014; GoI 2015). Grund für die geringe Auslastung bzw. Partizipation ist die niedrige Ausbildungsvergütung und die fehlende Arbeitsplatzgarantie nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung (Mehrotra 2014).

**Tabelle 26: Trainingsstatistik Trade Apprenticeship**

	Zentraler Sektor	Öffentlicher/ privater Sektor	Insgesamt
Anzahl an Ausbildungsplätzen insgesamt	53.028	306.328	359.356
Anzahl besetzter Ausbildungsplätze	339.45	177.687	211.632
Anzahl an besetzten Ausbildungsplätzen in %	64	58	59
<b>Minderheiten/Schwächere</b>			
Scheduled Caste (SC), Anzahl	5.761	20.617	26.378
Scheduled Caste (SC) in %	12	12	12
Scheduled Tribes (ST), Anzahl	1.462	9.345	10.807
Scheduled Tribes (ST) in %	4	5	5
Minderheiten, Anzahl	1.164	7.152	8.316
Minderheiten in %	3	4	4
Menschen mit Behinderungen (PwD), Anzahl	255	546	801
Menschen mit Behinderungen (PwD) in %	1	0,3	0,3
Frauen, Anzahl	1.417	7.854	9.271
Frauen in %	4	4	4

Quelle: MoLE 2014

14 Z. B.: Ein/e Elektroniker/-in verdient im 1. AJ: 929 Euro, 2. AJ: 980 Euro, im 3. AJ: 1.051 Euro und im 4. AJ: 1.108 Euro oder ein/e Friseur/-in verdient im 1. AJ: 394 Euro, im 2. AJ: 493 Euro und im 3. AJ: 596 Euro.

Mit insgesamt 259 Ausbildungsberufen in insgesamt 39 Fachbereichen haben die Lehrlinge eine vielfältige Ausbildungswahlmöglichkeit (vgl. Mehrotra 2014; GoI 2015). Wie bereits erwähnt, ist auf zentraler Ebene das DGT für die Ausbildungsform verantwortlich, das Monitoring wird auf sechs regionale Direktorate verteilt, die sich in Kolkata, Mumbai, Chennai, Hyderabad, Kanour und Faridabad befinden (vgl. DGT 2014a, S. 268). Zweimal jährlich werden die Abschlussprüfungen in Form des AITT des NCVT abgenommen. Bei erfolgreicher Absolvierung wird das National Apprenticeship Certificate (NAC) ausgestellt (vgl. Mehrotra 2014; GoI 2015).

### Zusammenfassung

In einer Studie der World Bank und International Labour Organisation (ILO) (2013) wurden folgende Schwachstellen des Apprenticeship Training Schemes zusammengefasst:

- ▶ sehr geringe Beteiligung der Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen am Ausbildungssystem,
- ▶ sehr geringe Ausbildungsvergütung,
- ▶ hohe regulatorische Anforderungen an Arbeitgeber/-innen, hohe Strafen bei Nichteinhaltung,
- ▶ Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften und Ausbildern/Ausbilderinnen,
- ▶ schlechte Infrastruktur der Trainingsinstitute (staatliche ITIs) (siehe auch Kapitel 4.3.1),
- ▶ geringes Angebot an Ausbildungen im Dienstleistungssektor, in dem ein hohes Beschäftigungspotenzial besteht,
- ▶ geringes Angebot an Lehrstellen in ländlichen Regionen,
- ▶ z. T. veraltetes und unflexibles Curriculum,
- ▶ fehlende Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen,
- ▶ geringe Beschäftigungsquoten nach Abschluss der Ausbildung,
- ▶ Mangel an vertikaler Mobilität der Auszubildenden in höhere Qualifikationsniveaus,
- ▶ Mangel an Engagement seitens der Arbeitgeber/-innen oder Industrie bei der Entwicklung und Überarbeitung von Lehrplänen.

#### 4.3.3 Bachelor of Vocation (B. Voc.)

Im Rahmen der Skill Development Initiative wurde 2014 der Bachelor of Vocation (B. Voc.) durch die UGC eingeführt. Es handelt sich um ein Programm, das vertikale und horizontale Mobilität ermöglicht. Die Mindestzugangsvoraussetzung ist ein Abschluss

der zwölften Klasse. Die Programme bestehen aus 40 Prozent allgemeinen und 60 Prozent beruflichen Bildungsinhalten. Das Besondere an dem Programm ist zum einen die Einbindung von Industriepartnern, zum anderen die Option, das Programm nach einem, zwei oder drei Jahren zu beenden und einen Abschluss zu erhalten; auch ein Wiedereinstieg ist möglich (siehe Tabelle 27). Die Programme werden an Universitäten und Colleges neben anderen Undergraduate-Programmen angeboten (vgl. UGC 2014). In den nächsten fünf Jahren (Stand 2015) müssen 25 Prozent der Institutionen für höhere Bildung spezielle Kurse mit Karriereorientierung anbieten; diese Weiterbildungskurse müssen zudem in den NSQF eingebettet werden. Die Einstufung soll unter Berücksichtigung der entsprechenden Qualifikationen erfolgen (MSDE 2015).

**Tabelle 27: Abschlüsse des Bachelor of Vocation**

Abschluss	Dauer [in Jahren]	NSQF Level
Diploma	1	5
Advanced Diploma	2	6
B. Voc. Degree	3	7

Quelle: UGC 2014

Der Lehrplan für die allgemeine Bildung orientiert sich an den normalen Standards der jeweiligen Universität oder des College, zusätzlich sollen Sprach- und Kommunikationskurse in den Lehrplan integriert werden. Die beruflichen Komponenten des Lehrplans orientieren sich an den Bedarfen der Industrie und sollen die Absolventinnen und Absolventen arbeitsmarktfähig machen. Dazu werden praktische Lerneinheiten, on-the-job-trainings und Projektarbeiten eingebaut. Mit Einführung des B. Voc. wurden auch Vorgaben zu Credits und Zeitrichtwerten vorgegeben, die zugleich in den NSQF enthalten sind (siehe Tabelle 28). Ein Credit entspricht dabei 15 Lerneinheiten zu je 60 Minuten, gleichermaßen für Theorie, Praxis und Übungseinheiten. Die Absolvierung eines Praktikums oder das selbstständige Lernen mit qualifizierten Informationen, die in einem elektronischen System zur Verfügung gestellt werden (e-content), soll ungefähr halb so viel Zeit in Anspruch nehmen wie die Teilnahme an Vorträgen und Workshops (UGC 2014).

Tabelle 28: Vorgaben der Credits für B. Voc.

NSQF Level	Credits für berufliche und praktische Bildung	Credits für Allgemeine Bildung	Dauer	Abschluss
3. Jahr	36	24	6 Semester	B. Voc.
2. Jahr	36	24	4 Semester	Advanced Diploma
1. Jahr	36	24	2 Semester	Diploma
Total	108	72		

Quelle: UGC 2015

Die Abschlussprüfungen für den allgemeinen Theorieteil richten sich nach den Standards der jeweiligen Einrichtung. Die Prüfung der praktischen beruflichen Komponenten wird von den betreffenden SSCs durchgeführt.

#### 4.4 Rein betriebliche Ausbildung [In-Company Training]

Ein gravierendes Problem für die Schüler/-innen der formalen beruflichen Ausbildung – insbesondere der ITIs – ist die fehlende Abstimmung mit Vertretern und Vertreterinnen der Wirtschaft bzgl. der Aus- bzw. Überarbeitung der Lehrpläne, sodass die benötigte Praxisnähe nur marginal in die Lehre integriert ist (vgl. Mehrotra u. a. 2014). Es wird geschätzt, dass 58 Prozent der Jugendlichen kaum über angemessene praxisrelevante Fähigkeiten verfügen, sodass Beschäftigungsunfähigkeit im formalen Sektor ein größeres Problem darstellt als Erwerbslosigkeit (vgl. Ramasamy/Mani 2016, S. 171). Um die Defizite der Bewerber/-innen auszugleichen, werden diese nachqualifiziert und müssen nachträglich umfassend im Unternehmen eingearbeitet werden (Training-on-the-Job) für den Fall, dass anspruchsvollere Arbeitsplätze besetzt werden sollen (Zenner/Pilz 2015).

Laut der Planning Commission (2008) haben 80 Prozent der Berufsanfänger/-innen keine Chance auf solche innerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. Ramasamy/Mani 2016, S. 171).

Mehrotra (2014) fordert in einer Studie zur indischen Qualifikationsstrategie daher Qualifizierungsmaßnahmen besonders in zwei Bereichen: Notwendig seines Erachtens sind erstens schnelle Beschäftigung von Arbeitssuchenden und zweitens Weiterqualifizierung derer, die den Arbeitsplatz wechseln.

Einige große indische Unternehmen wie Tata, Accenture, Infosys oder Maruti können in dieser Hinsicht wichtige Initiativen vorweisen (Ramasamy/Mani 2016), aber auch deutsche Unternehmen wie VW, Bosch oder Festo bieten in Indien exzellente berufsbildende Kurse an (siehe Kapitel 5.7.1). Am Beispiel von Tata Consultancy Service (TCS) soll ein gelungenes betriebliches Training exemplarisch für innerbetriebliche Programme vorgestellt werden.

TCS Indien ist ein multinationales Unternehmen, das zu den zehn erfolgreichsten IT-Unternehmen weltweit gehört. Es gibt 150 Standorte/Niederlassungen in 46 Ländern mit mehr als 300.000 Angestellten im IT-/ITES-Bereich. Für neue Angestellte gibt es das Initial Learning Programme (ILP), welches Module in verschiedenen Disziplinen, wie technische Grundbildung, Projektabwicklung, Life-Cycle-Management und Soft-skills anbietet. Zudem gibt es für jede/-n Mitarbeitende/-n ein jährliches 14-tägiges, verpflichtendes Weiterbildungsprogramm, um kontinuierliches bzw. lebenslanges Lernen zu fördern. Neben diesen Angeboten gibt es auch verschiedene Onlinekurse, über die die Mitarbeitenden per SMS oder E-Mail informiert werden. TCS fördert speziell auch die Talente, welche durch Vorgesetzte identifiziert werden. Diese Leistungsträger werden in technischen Trainings und Managerschulungen weiter ausgebildet. Teilnahme an verschiedenen Projekten oder auch Auslandseinsätzen sind Maßnahmen, um Angestellte vielseitig einzusetzen (Badrinath 2016).

#### **4.5 Berufliche Angebote von Nichtregierungsorganisationen [Non-Governmental Organisations] (NGOs)**

In Indien sind viele gemeinnützige Einrichtungen wie Stiftungen, kirchliche Einrichtungen, akademische Think Tanks und andere Organisationen aktiv. NGOs sind zwar bei der Zentralregierung registriert, werden aber von den Mitgliedern und den verbundenen Personen gemäß den Regeln, Vorschriften und Gesetzen des Landes geleitet. Es gibt keine Kontrollen seitens der Zentralregierung (NGO India o. J.). Die NGOs beschäftigen sich mit Themen wie Menschenrechte, Geschlechterunterschiede und -diskriminierung, Gesundheit, Entwicklung der Landwirtschaft, Soziales, Umwelt und auch mit indigenen und benachteiligten Gruppen. In vielerlei Hinsicht sind NGOs folglich auch im Bildungsbereich aktiv (vgl. Gengaiah 2016).

In Indien kann man zwischen NGOs als Trust, Society oder Non-profit Company unterscheiden. Die jeweiligen Bestimmungen und Registrierungs Voraussetzungen werden in den jeweiligen Gesetzen festgelegt (NGO India o. J.).

NGOs erhalten Zuschüsse aus verschiedenen Quellen. Dazu zählen z. B. Mitgliederbeiträge, private und öffentliche Spenden, Zuschüsse von lokalen, nationalen und ausländischen Förderorganisationen, Stiftungen, Förderungen durch die Regierung, Verkauf von Produkten und Dienstleistungen sowie durch den CSR-Fonds privater Unternehmen (siehe Kapitel 5.3.1). Die Mittel werden für Maßnahmen, Gehälter und andere Gemeinkosten benötigt.<sup>15</sup> Exemplarisch soll im Folgenden eine gemeinnützige, nationale Entwicklungsorganisation vorgestellt werden.

---

15 Die rein betriebliche Ausbildung und die beruflichen Angebote der NGOs spielen eine marginale Rolle im Vergleich zum informellen Sektor.

Das Programm Action for Welfare and Awakening in Rural Environment (AWARE) wurde 1975 in Hyderabad im Bundesstaat Andhra Pradesh (heute: Telangana) ins Leben gerufen. Ziel des Programms ist die Hilfe zur Selbsthilfe, d. h. Unterstützung bei Rechten und Verantwortlichkeiten, Schutz der Menschenrechte und Förderung der Geschlechtergerechtigkeit. Neben diesen Intentionen gibt es ein breites Angebot an beruflichen Trainings zu Themen wie beispielsweise Führungsverantwortung, Kompetenzentwicklung, Landwirtschaft, Viehzucht, Gesundheitsförderung und Umweltbildung. AWARE ist ein zielgruppenspezifisches, angepasstes und temporär angelegtes Programm, das die Dorfbewohner auf dem Weg zur Selbstverwirklichung begleitet und unterstützt. AWARE hat insgesamt 8.760 Dorfgemeinschaften mit ca. 2,5 Millionen Menschen in den Bundesstaaten Andhra Pradesh, Orissa, Maharashtra, Gujarat, Uttar Pradesh, Uttaranchal, Kerala, Karnataka und Tamil Nadu betreut (AWARE 2017).

#### **4.6 Informelle Berufsqualifizierung** **[Informal Vocational Education and Training]**

Während in Europa das informelle Lernen jenes Lernen beschreibt, dass „[...] im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet [...] in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert und strukturiert [und] in den meisten Fällen aus Sicht der Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“ (Cedefop 2009, S. 86), liegt im indischen Kontext ein anderes Verständnis vor. Um dieses abweichende Verständnis nachvollziehen zu können, sind einige zentrale Aspekte zu erläutern:

Das traditionelle System der informellen Bildung in Indien ist unter dem Gurukul-System bekannt (siehe Kapitel 3.1). Dabei handelt es sich um ein altes Konzept der Bildung, bei dem Wissen innerhalb einer Familie vermittelt und weitergegeben wird. Die Lehrkraft (Guru) fungiert als Führer, Vater und Vorbild. Das Gurukul-System bot in der damaligen Zeit Unterweisung in Waffenkunde, Musik, Kunst, Selbstverteidigung und religiösen Lehren an. Dieser Teil der Ausbildung war jedoch nur der Elite vorbehalten. Berufliche Kompetenzen wurden von Generation zu Generation weitergegeben. Aufgrund der gesellschaftlichen Akzeptanz gab es keine dokumentarische Zertifizierung (vgl. Singh 2013, S. 107).

In der heutigen Zeit werden in Indien alle Bildungsaktivitäten als „informal“ bezeichnet, die nicht dem staatlich anerkannten Allgemeinbildungssystem (siehe Kapitel 3.4) oder dem gleichfalls staatlich gelenkten klassischen Berufsbildungssystem entsprechen (siehe Kapitel 4.3). Hier nun wird der Unterschied zum europäischen Verständnis deutlich: In Indien können Berufsbildungsinitiativen, obwohl staatlich finanziert und zertifiziert, als „informell“ titulierte werden. Bei diesen Angeboten handelt es sich dann folglich um „Sonderprogramme“ oder Aktivitäten, die der Zentralstaat oder die Einzelstaaten ergänzend zu den traditionellen Strukturen initiieren, um bestimmte Bedarfe zu decken oder spezifische Ziele zu erreichen. Gerade diese Vielzahl von verschiedenen Angebo-

ten, welche teilweise auch nur über kurze Zeiträume existieren, führt zu einer unübersichtlichen Komplexität und hat auch Kritik hervorgerufen. So wird der Bildungspolitik in Teilen starker Aktionismus statt klarer Strategie sowie die Verfolgung von Regional- und Partialinteressen vorgeworfen (Prasad 2016).

Neben dem großen informellen Sektor inkludiert das indische Verständnis aber natürlich auch das informelle Lernen, wie es in Europa verstanden wird. Folglich ist die indische Version des informellen Lernens sehr viel weiter gefasst als in anderen Ländern. Diesem weiten Verständnis folgt die vorliegende Publikation, um eine Konsistenz der hier getroffenen Aussagen mit denen in anderen Literaturquellen zur indischen Berufsbildung sicherzustellen.

Die größte Herausforderung, der sich Indien stellen muss, ist die Anerkennung, Validierung und Akkreditierung nicht nur des formalen, sondern vor dem Hintergrund der immensen Bedeutung des informellen Sektors insbesondere auch des informellen Lernens (siehe Kapitel 5.6.2). Im Rahmen der Kompetenzdebatte wurden dazu in den vergangenen Jahren einige Programme ins Leben gerufen (siehe Kapitel 5.8), z. T. von öffentlich-rechtlichen Partnerschaften [Public Private Partnership]. Die wichtigsten der nach indischem Verständnis „informellen beruflichen Bildungsaktivitäten“ werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Informelle betriebliche Qualifizierung folgt dem Prinzip der „Beistelllehre“. Dabei handelt es sich um ein einfaches Qualifizierungskonzept, in dem der Lehrling in die Arbeitsprozesse des Unternehmens miteinbezogen wird. Somit lernt der Lehrling sowohl durch Partizipation als auch durch Unterweisung durch einen Ausbilder oder eine Ausbilderin innerhalb des Unternehmens (vgl. Mehrotra 2014; Sodhi/Wessels 2016; Pilz u. a. 2015a).

Community Polytechnics wurden 1978 durch die Zentralregierung mit insgesamt 35 Einrichtungen ins Leben gerufen. Bei dieser Art der informellen Ausbildung handelt es sich um Kurzzeitmaßnahmen in modularen Kursen mit einer Dauer von drei bis sechs Monaten, abhängig von den regionalen Bedürfnissen und der verfügbaren Infrastruktur vor Ort. Das Programm richtet sich an arbeitslose Jugendliche, Schul- und College-Abbrecher/-innen sowie andere benachteiligte Gruppen, wie beispielsweise die unterprivilegierte Landbevölkerung (SC, ST und OBC). Die Jugendlichen können in verschiedenen Programmen ausgebildet werden und haben die Möglichkeit, unterschiedliche Kompetenzen zu erlernen. Im Jahr 2013 konnten insgesamt 617 AICTE geprüfte Einrichtungen gezählt werden (Mehrotra 2014, S. 56).

Weitere wichtige staatliche Programme sind Jan Shikshan Sansthan (JSS), Shramik Vidyapeeths und Khadi and Village Industries Commission (KVIC). Diese Programme richten sich an Erwachsene, die nicht lesen und schreiben können oder die Schule vorzeitig abgebrochen haben. Zudem werden die Programme oftmals in ländlichen Regionen angeboten, um so die dort ansässige Bevölkerung und deren wirtschaftliche Lage zu stärken. Krishi Vigyan Kendras (KVK) beispielsweise richtet sich an Arbeitskräfte

im primären Sektor und im Speziellen an Jugendliche in ländlichen Regionen. Diese Maßnahmen versuchen die Lücke zwischen verfügbaren Technologien und deren Anwendung zur Steigerung der Produktivität zu schließen. Oftmals handelt es sich um On-Farm-Trainings, die in Form von Unterweisungen abgehalten werden, um Produktionspotenziale vorzustellen. Diese Art von Ausbildung ist praktisch und teilnehmerorientiert und soll somit das Bewusstsein der Landwirte für Veränderungen schärfen (vgl. Sodhi/Wessels 2016).

Das Modular Employable Skills (MES) Training richtet sich u. a. an Schulabbrecher/-innen, Arbeitnehmer/-innen im unorganisierten Sektor und ITI-Absolventinnen und -Absolventen ohne reguläre Beschäftigungsoption. Jugendliche ab 14 Jahren, die sich bereits in einem informellen Beschäftigungsverhältnis befinden, werden bei der Vergabe von freien Trainingsplätzen bevorzugt. Damit versucht das Programm, Kinderarbeit einzudämmen und jungen Menschen eine Perspektive auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Vorrangiges Ziel des Trainings ist die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit in nachfrageorientierten Kurzzeittrainings mit einer Dauer von ein bis drei Monaten. Dabei versteht sich das Training als minimum skill-set; ein Training, das ein Minimum an Kompetenzen vermittelt, um erwerbsfähig zu werden (vgl. DGT 2014c; Mehrotra 2014).

Das MES-Training wird von der Zentralregierung organisiert und beworben. Durchgeführt wird das Training durch Vocational Training Providers (VTP), wie z. B. Bildungseinrichtungen der einzelnen Bundesstaaten, private Träger und Industrieunternehmen. In Indien gibt es insgesamt 6.500 VTPs, die 1.250 Module in 59 verschiedenen Sektoren offerieren, die sich alle an den Anforderungen des Arbeitsmarktes orientieren (vgl. Mehrotra 2014, S. 51).

Es werden flexible Kurse angeboten, die in Teilzeit, Vollzeit oder an Wochenenden absolviert werden können. Zudem ermöglicht das Programm einen Mehrfach-Einstieg bzw. -Ausstieg, vertikale und horizontale Mobilität, die Möglichkeit des lebenslangen Lernens und die Reorganisation von Vorkenntnissen. Die Zertifizierung des Programms erfolgt durch das NCVT, das national und international anerkannt ist (vgl. DGT 2014b).

Insgesamt lässt sich also zusammenfassen, dass das vorrangige Ziel dieser Angebote die Stärkung einzelner, praktischer Fertigkeiten und die Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs in kurzer Zeit ist. Der Fokus liegt primär auf ländlichen Regionen, auf benachteiligten Gruppen und auf der Förderung der Selbstständigkeit oder einer regulären Beschäftigung nach Absolvierung eines Trainings (vgl. Ramasamy 2016; Wessels/Pilz 2016).

Die Messung der Kompetenzen in vielen dieser Programme erfolgt mithilfe des National Vocational Qualifications Framework (NVQF). Wie in Kapitel 3.3 vorgestellt, gibt es zum einen den NVEQF, der den Schwerpunkt auf die Vergleichbarkeit der allgemeinen Bildungs- und Berufsabschlüsse legt, und zum anderen den NVQF, der sich auf die Anerkennung von Qualifikationen im organisierten und nicht organisierten Sektor

konzentriert. Dabei werden auch die nach indischer Lesart informellen Ausbildungsaktivitäten, insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz, einbezogen. Der NVQF ermöglicht eine vertikale Mobilität vom beruflichen zum akademischen Lernen. Zudem fördert der NVQF lebenslanges Lernen durch eine verbesserte Anerkennung von Qualifikationen und früher erworbener formaler oder informeller Qualifikationen und Lernergebnisse. In Kapitel 5.6.2 wird auf die Zusammenschließung der beiden nationalen Qualifikationsrahmen zum NSQF eingegangen (vgl. Singh 2013, S. 110).

Neben diesen zumindest partiell organisierten bzw. nachträglich formalisierten Lernformen spielen aber in der indischen Gesellschaft weiterhin genuin informelle Qualifizierungsaktivitäten eine bedeutende Rolle. Insbesondere im Handwerk und in der Landwirtschaft ist die Weitergabe von Fachkenntnissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten an die nachfolgende Generation ein zentraler Bestandteil des Familienlebens. Hier wird der Professionserwerb mit dem Einkommenserwerb vielfach sehr fruchtbar kombiniert (vgl. Jung/Pilz 2016; Pilz/Wilmshöfer 2015c; Pilz u. a. 2015a).

## 4.7 Spezifische Programme für Frauen

Obwohl Indien ein säkularer und demokratischer Staat ist, sind Frauen z. T. gesellschaftlich niedriger gestellt als Männer. Die Rechte der Frauen werden oftmals durch die Familie oder Ehemänner vordefiniert; dieser Zustand ist insbesondere in ländlichen Regionen festzustellen (vgl. bpb 2007). Aus diesem Grund haben die Ausbildung, Beschäftigung und Weiterbildung von Frauen einen besonderen Stellenwert in der modernen indischen Bildungspolitik.

Berufliche Kurse für Frauen werden in Form des Women Trainings angeboten; dabei handelt es sich um reguläre Berufsbildungsprogramme, die unter den Programmen der Handwerker Ausbildung (CTS) und der Ausbilder Ausbildung (CITS) verwirklicht werden (siehe auch Kapitel 5.4). In Indien gibt es insgesamt elf Einrichtungen, die sich auf die Ausbildung von Frauen spezialisiert haben. Es gibt eine nationale Einrichtung, das National Vocational Training Institute (NVTI) in Noida, und zehn regionale Trainingszentren, die Regional Vocational Training Institutes (RVTI). Finanziert wird das Programm von der Zentralregierung. Es gibt 1.988 verfügbare Plätze für die Handwerker Ausbildung (CTS) und 4.080 Plätze für die Ausbilder Ausbildung (CITS). Neben dem regulären Training werden auch Kurzzeitprogramme angeboten, falls die Ausstattung der Trainingszentren dies erlaubt (vgl. DGT 2015c).

Am zentralen Trainingszentrum in Noida werden im Rahmen des CTS wie auch im CITS-Programm je sechs Ausbildungsberufe abgedeckt (siehe Tabelle 29 und Tabelle 30).

Neben den staatlichen und privaten ITIs gibt es auch Einrichtungen speziell für Frauen, die Women Industrial Training Institutes (WITIs). Insgesamt zählt man 1.454 Einrichtungen mit 78.080 verfügbaren Plätzen, die sich auf eigenständige WITIs und frau-

enspezifische Kurse an staatlichen ITIs aufteilen (Stand 2012). Bei den Kursen handelt es sich um Basic Skill Courses nach dem Ausbildungsplan des CTS in insgesamt 67 technischen und 60 nicht technischen Ausbildungsberufen, die vom NCVT zugelassen sind. Neben den speziellen Einrichtungen für Frauen gibt es zusätzlich eine Reservierungsquote speziell für Frauen an den staatlichen ITIs, die mit ca. 25–30 Prozent einen vergleichsweise kleinen Teil am gesamten Trainingsvolumen der Handwerker Ausbildung ausmachen (vgl. DGT 2014a, S. 284).

**Tabelle 29: Ausbildungsberufe des CTS-Programms für Frauen**

Ausbildungsberuf	Weitere Informationen
Computeranwenderin und Programmierassistentin (COPA)	Verfügbare Plätze: ► COPA: 40 Plätze pro Jahrgang ► Andere Fächer: 16 Plätze ► Dauer: 1 oder 2 Jahre (Modul mit einer Dauer von 6 Monaten) Zugangsvoraussetzung: Abschluss der 10. Klasse
Desktop-Publishing-Anwenderin	
Sekretariatsassistentin	
Haar- und Hauptpflegerin	
Technische Zeichnerin	
Elektromechanikerin	

Quelle: DGT 2015c

**Tabelle 30: Ausbildungsberufe des CITS-Programms für Frauen**

Ausbildungsberuf	Weitere Informationen
Schneiderin	Verfügbare Plätze: ► 20 freie Plätze pro Modul
Stickerarbeiterin	
Sekretariatsassistentin	Dauer: jeder Ausbildungsberuf besteht aus vier Modulen (je 3 Monate)
Haar- und Hauptpflegerin	
Technische Zeichnerin	Zugangsvoraussetzung: ► National Trade Certificate durch NCVT ► Diploma im vergleichbaren Fach durch AICTE
Elektromechanikerin	

Quelle: DGT 2015b

## 5. Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren beruflicher Bildung

Nachfolgend werden an erster Stelle einige zentrale Gesetze im Kontext der indischen Bildung bzw. Berufsbildung genannt. Zu einigen dieser rechtlichen Rahmenbedingungen finden sich an anderen Stellen im Text weitere Hinweise.

Anschließend werden weitere wichtige Kontextbedingungen für die berufliche Bildung dargestellt.

### 5.1 Rechtliche Standardisierung der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb

Erste Reglementierungen, die noch heute einen Einfluss auf das Bildungssystem haben, wurden unter der britischen Regierung festgelegt. Nach der Unabhängigkeit 1947 wurden wichtige Rahmenbedingungen geschaffen:

Als großer Meilenstein ist die Einführung der Handwerker Ausbildung unter dem Apprenticeship Act 1961 zu nennen. Dabei handelt es sich um eine landesweite Niederschrift mit festgelegten Bestimmungen für die Auszubildenden (Zugangsqualifikation, Ausbildungsvertrag, Reservierungsquoten für Kasten) und die Gestaltung der Ausbildung (Dauer, Inhalte) (siehe Kapitel 4.3.2).

Vor der Jahrtausendwende gab es noch zwei weitere wichtige Reformen: Die Kothari Commission untersuchte von 1964 bis 1966 das indische Bildungssystem mit dem Ziel der Schaffung einer einheitlichen Grundbildung. Diese Aktivität war maßgebend für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung und führte 1968 zu einer der wichtigsten Bildungsreformen in der Geschichte Indiens: die Einführung einer einheitlichen Bildungsstruktur als gemeinsame Aufgabe der Zentralregierung und den Bundesstaaten. Im weiteren Prozess wurden curriculare Strukturen entwickelt und später standardisiert (siehe Kapitel 5.7.3). Mit der Universalisierung der Elementarbildung und den damit verbundenen Maßnahmen zur Sicherung der Infrastruktur übernahm die Zentralregierung die Kontrolle über den Aufbau des öffentlichen Schulsystems in den Bundesstaaten.

Das 2002 eingeführte Programm Sarva Shiksha Abhiyan (SSA), in Englisch Education for All, legte den Grundstein für eine Aufwertung der beruflichen Bildung. Das Programm strebt die Verbesserung der menschlichen Fähigkeiten bereits im Kindesalter an, als Chance auf eine zukünftig qualitativ hochwertige Bildung. Nationale Programme zur Stärkung der beruflichen Bildung wie die National Policy on Skill Development (NPSD) oder die Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens National Vocational Education Qualification Framework (NVEQF) werden im weiteren Verlauf des Handbuchs näher vorgestellt.

## 5.2 Steuerungs-/Governance-Strukturen der Berufsbildung und Qualifizierung in Schule und Betrieb

Um die Steuerungsstrukturen in der indischen Berufsbildung eindeutig zu verorten, lassen sich die zuständigen Stellen nach zentralen und staatlichen Einrichtungen unterteilen. Das MHRD und das MSDE sind die wichtigsten zentralen Einrichtungen, die für die Finanzierung und Verwaltung von beruflichen Bildungsprogrammen zuständig sind. Auf nationaler Ebene ist dem MHRD das AICTE und dem MSDE das DGT untergeordnet. Das AICTE und das DGT sind für die Formulierung von Standards, Festlegung von Normen, Verteilung von finanziellen Zuschüssen an Bildungseinrichtungen, das Monitoring von Bildungsprogrammen, die Prüfung und Zertifizierung und weitere Angelegenheiten in der beruflichen Bildung in den ihren Ministerien zugeordneten Subsystemen zuständig (vgl. Majumdar 2008, S. 25f.). Die täglichen Verwaltungsangelegenheiten obliegen den jeweiligen Landesregierungen und Verwaltungen der Unionsterritorien.

Beratende Funktion übernehmen die beiden dreiteiligen Gremien (Mitglieder aus der Regierung (Zentral- und Landesregierung, Unionsterritorien), Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertreter): das National Council of Vocational Training (NCVT) und das Central Apprenticeship Council (CAC). Beide Gremien sind für die Festlegung von Richtlinien für Trainings und Ausbildungsstandards sowie Prüfung und Zertifizierung von Ausbildungsgängen zuständig. Zudem sprechen das NCVT und CAC Empfehlungen für die Einführung neuer bzw. die Erneuerung obsolet gewordener Ausbildungsberufe aus. Auf staatlicher Ebene sind die State Councils of Vocational Training (SCVT) für die oben genannten Aufgaben zuständig.

Neben dem MSDE und dem MHRD sind weitere Ministerien und staatliche Regierungen für die Durchführung von beruflichen Bildungsprogrammen zuständig. Die zentralistisch-föderative Struktur des Subkontinents hat einen starken Einfluss auf die Bildungspolitik und -administration (vgl. Lang-Wojtasik 2013). Diese Struktur führt zum einen zur mangelnden Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Ministerien und zum anderen zu Unstimmigkeiten zwischen den einzelnen Staaten. Die fehlende Zusammenarbeit zwischen den Ministerien soll im Bereich der Berufsbildung insbesondere durch die Gründung des neuen Ministeriums für Skill Development (siehe 5.8.1), das die Zuständigkeiten der Bildungsprogramme in einem Ministerium bündeln soll, verringert werden.

Zudem gibt es regionale Ungleichgewichte zwischen den Staaten. In einer Studie der NSDC (2012) (vgl. Kapitel 5.8.2) wurde offensichtlich, dass Blue Collar Jobs in den Bundestaaten Bihar, Rajasthan, Uttar Pradesh, Chattisgarh und Andhra Pradesh vorherrschend sind, sodass ein Ausbau bzw. eine Förderung der ITIs hier einen viel größeren Effekt haben könnte als in anderen Bundesstaaten (vgl. Pillay 2014).

Tabelle 31: Zuständigkeiten des CTS und ATS

Programm	Spezifisches Bildungsprogramm	Staatsregierung	Landesregierung	Industrie
Craftsmen Training Scheme (CTS)	Industrial Training Institutes (ITIs)	<p>Verantwortlich für Grundsätze und Verfahren, Standards, Dauer usw. in Absprache mit der NCVT</p> <p>Durchführung von Abschlusstests im Auftrag der NCVT</p> <p>Zuständigkeit beim MSDE</p>	Verwaltung der Einrichtungen	<p>Beraten Zentral- und Landesregierungen auf nationaler, einzelstaatlicher und institutioneller Ebene</p> <p>Unterstützung bei Abschlusstests</p>
Apprenticeship Training Scheme (ATS)	<p>Graduate Apprenticeship (graduate level)</p> <p>Technician Apprenticeship (diploma level)</p> <p>Technician Vocational Apprenticeship (technical graduate level)</p> <p>Trade Apprenticeship</p>	<p>Verantwortlich für Grundsätze und Verfahren, Kontakt zu der Industrie, Kennzeichnung der Fächer, Syllabi, Normen usw., in Absprache mit CAC</p> <p>Unterstützung bei Koordinierung der Programme</p> <p>Gemeinsame Zuständigkeit mit Landesregierungen bei Unterstützung, Koordination und Regulierung von Programmen für privaten Industriesektor</p> <p>Führen finale Abschlusstests im Auftrag der NCVT durch</p> <p>Zuständigkeit beim MSDE</p>	<p>Unterstützung, Koordination und Regulierung von Programmen im öffentlichen und privaten Industriesektor</p> <p>Vermittlung entsprechender Instruktionen</p> <p>Durchführung der Grundausbildung, falls Unternehmen im privaten Sektor weniger als 500 Mitarbeitende beschäftigen</p>	<p>Durchführung der praktischen Ausbildung in Abstimmung mit dem Apprenticeship Act (Ausbildungsgesetz)</p> <p>Durchführung der Grundausbildung (bei Arbeitgebern, die mehr als 500 Mitarbeitende beschäftigen)</p> <p>Beratung der Staats- und Landesregierung auf nationaler und einzelstaatlicher Ebene</p>

Quelle: DGT 2014f

Wie bereits zu Beginn erklärt (siehe Kapitel 4.2), kann der formale Teil von Vocational Education and Training in Indien in Vocational Education (Berufliche Ausbildung), Vocational Training (Berufliches Training), Tertiary Vocational Education (Tertiäre Berufliche Bildung) und Continuing Vocational Education and Training (Weiterbildung) untergliedert werden. Die wichtigsten Bildungsanbieter sind: höhere Sekundarschulen, ITIs, Polytechnics, JSS, NIOS und weitere VET-Bildungsanbieter. Die wichtigsten Zuständigkeiten für die Programme CTS und ATS sind in Tabelle 31 zusammengefasst.

Es gibt eine Vielzahl weiterer Bildungsprogramme, die von insgesamt 19 Ministerien auf nationaler und staatlicher Ebene angeboten werden. Diese wurden teilweise in den vorherigen Kapiteln beschrieben.

## 5.3 Finanzierung der Berufsbildung und Qualifizierung

### 5.3.1 Finanzierung von Bildungsprogrammen

Die Datenlage über die öffentliche Finanzierung der beruflichen Bildung stellt sich in Indien als kaum existent dar. Auf Landesebene werden die Ausgaben für Vocational Education gemeinsam mit den Ausgaben des allgemeinbildenden Sekundarbereichs dokumentiert. Ausgaben für Vocational Training werden in der Regel unter einzelnen staatlichen Kursen und Programmen zusammengefasst (z. B. ITI-Kurse, ATS etc.). Die Disaggregation der Finanzausgaben ist folglich extrem schwierig (vgl. World Bank 2008, S. 96). Berufsbildungsprogramme werden von der Zentralregierung und den Landesregierungen finanziert (vgl. Gupta u. a. 2016, S. 48; World Bank 2008). Diese Form der Finanzierung ist allerdings begrenzt und restriktiv und kann den enormen Herausforderungen auf quantitativer und qualitativer Ebene nur begrenzt gerecht werden (vgl. Pilz u. a. 2015b; Tara u. a. 2016). Dennoch ist das aktuelle indische Berufsbildungssystem stark abhängig von öffentlichen Mitteln.

Eine 100-prozentige Finanzierung seitens der Zentralregierung erfolgt für folgende Komponenten:

- ▶ Lehrlingsausbildung,
- ▶ Workshops für Lehrbuchentwicklung,
- ▶ Subvention von Lehrmaterialien,
- ▶ Finanzierung von Lehrwerkstätten und Gebäuden,
- ▶ Ausstattung für Schulen,
- ▶ Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und
- ▶ Workshops für Lehrplanentwicklung.

Eine 50-prozentige staatliche Beteiligung erfolgt für folgende Komponenten:

- ▶ beruflicher Zweig der State Directorates of Education,
- ▶ SCERT,
- ▶ beruflicher Zweig für Distrikte,
- ▶ Bereitstellung von Materialien und Verfügungsfonds für Schülerexkursionen.

Zudem werden ITI-Lehrer/-innen zu 75 Prozent von der Zentralregierung finanziert und zu 25 Prozent von den Landesregierungen. Die Landesregierungen sind für die Vollfinanzierung von Prüfungsordnungen und Berufsberatungen verantwortlich (Gupta u. a. 2016).

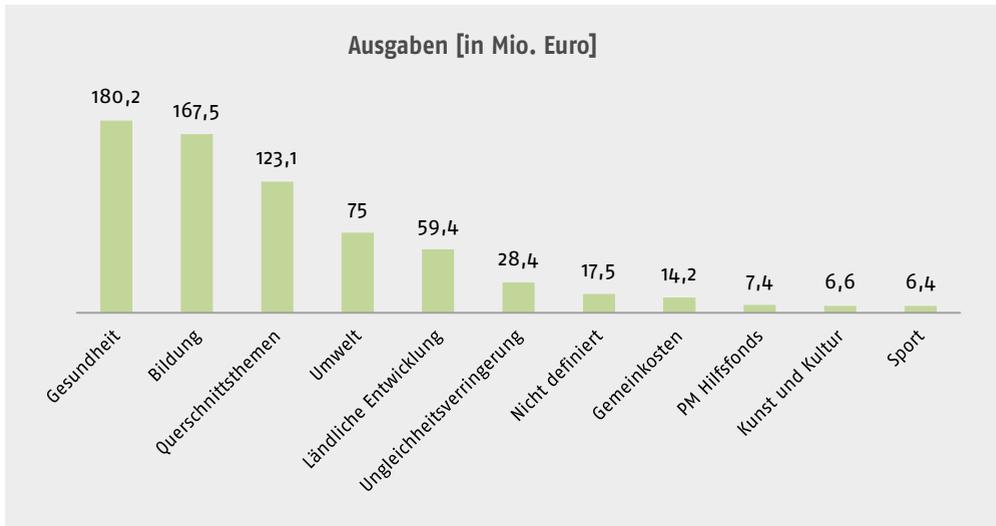
Auch finanzieren private Unternehmen ebenfalls berufliche Bildungsprogramme, doch handelt es sich dabei oftmals nur um innerbetriebliche Trainings- oder Sachleistungen (vgl. Pillay 2014) (siehe Kapitel 4.4).

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln zusammengefasst, gibt es hinsichtlich der Finanzierung beruflicher Bildungsprogramme viele Neuerungen. Insbesondere die Beteiligung von Unternehmen im Rahmen der PPP ist eine Initiative, die die entstehenden Kosten auf verschiedene Akteure aufteilt (DGT 2014a).

### 5.3.2 Corporate Social Responsibility (CSR)

Der Companies Act 2013 hat die Idee der Corporate Social Responsibility (CSR) für Unternehmen in eine gesetzliche Vorgabe überführt. Das Gesetz besagt, dass Unternehmen einen gemeinschaftlichen sozialen Beitrag leisten müssen; dieser beläuft sich auf mindestens zwei Prozent der durchschnittlichen Nettogewinne der letzten drei Jahre (ab 2013). Die Forderung richtet sich an all jene Unternehmen, die im Companies Act (vergleichbar mit dem Handelsregister in Deutschland) eingetragen sind. Dazu gehören sowohl inländische als auch Tochtergesellschaften ausländischer Unternehmen. Das Gesetz differenziert jedoch und fordert folgende Unternehmen zur Zahlung des CSR auf: Unternehmen mit einem Jahresumsatz von 76 Millionen Euro oder mehr, Unternehmen mit Eigenkapital i. H. v. 134 Millionen Euro oder mehr und Unternehmen mit einem Nettogewinn von 0,67 Millionen Euro oder mehr (vgl. CII/PwC 2013). Laut der Economic Times haben Indiens Top-75-Unternehmen im Jahr 2015 mehr als 5,35 Millionen Euro zur CSR beigetragen, darunter u. a. die Unternehmensgruppe Reliance mit ca. 1 Million Euro, Infosys mit 0,32 Millionen Euro und TCS mit rund 0,3 Millionen Euro. Laut einer Erhebung der KPMG (2015) werden die Einnahmen aus dem CSR-Fonds überwiegend für den Bereich Gesundheit, Bildung und Umwelt ausgegeben. In konkreten Zahlen bedeutet dies Ausgaben für den Gesundheitsbereich i. H. v. 180 Millionen Euro, für den Bildungsbereich 167 Millionen Euro und für den Bereich Umwelt 75 Millionen Euro (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: CSR-Ausgaben nach Sektoren (in Million Euro)



Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an KMPG 2015, S. 22

## 5.4 Ausbildung des Berufsbildungspersonals

Die Ausbildung des Berufsbildungspersonals kann, wie bereits in Kapitel 4 zusammengefasst, in zwei Bereiche unterteilt werden: zum einen die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für Vocational Education, hier insbesondere für die vorberuflichen Bildungsprogramme im Sekundarbereich und höheren Sekundarbereich, zum anderen die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für Vocational Training, also für berufliche Bildungsprogramme wie CTS, ATS, Polytechnics oder Engineering Colleges.

Lehrkräfte in der allgemeinen bzw. vorberuflichen Bildung im Sekundarbereich (Klassen 9 und 10) müssen einen Bachelorabschluss (Bachelor of Education (B.Ed.) oder Bachelor of Teaching (B.T.)) vorweisen, um unterrichten zu dürfen. Zudem wird ein einjähriges Vollzeitstudium in Kombination mit einem anderen Abschluss in Form eines Bachelor in den Fachrichtungen arts, science oder commerce vorausgesetzt. Mindestvoraussetzung für Lehrkräfte im höheren Sekundarbereich (Klassen 11 und 12) ist ein Masterabschluss im entsprechenden Unterrichtsfach.

Lehrpersonen für Colleges benötigen einen Masterabschluss (Master of Education (M.Ed.)) oder eine Promotion (PhD) (siehe Tabelle 32).

Trainer/-innen in technischen und beruflichen Bildungseinrichtungen müssen i. d. R. ein Central Training Institute (CTI) besucht haben, um dort ein Instructor Training Certificate zu erhalten (siehe Tabelle 32) (vgl. Norric 2006, S. 39).

**Tabelle 32: Kompetenzstufen für Lehrende im Bereich Vocational Education and Training/Pre-Vocational Education**

Bildungsbereich	Zu unterrichtende Klassen	Abschluss	Zugangsberechtigung	Einrichtungen
Sekundarbereich	Klasse 9 und 10	B.Ed.	Bachelor	Postgraduiertenkurse an der Universität
Höherer Sekundarbereich	Klasse 11 und 12		Master	
Sekundarbereich und höherer Sekundarbereich	Klassen 9 bis 12	BA, B.Ed. oder BS B.Ed. oder BCom. B.Ed.	Higher Secondary School Certificate	Colleges
Tertiärbereich	College	k.A.	M.Ed. oder PhD	Universität

Quelle: Norric 2006, S. 39 und CBSE 2015, S. 52f.

Die verschiedenen Ausbildungsprogramme für Lehrer/-innen bzw. Ausbilder/-innen werden in Tabelle 33 zusammengefasst. Die zuständigen Einrichtungen für die Programme werden in den Unterkapiteln 5.4.1 bis 5.4.4 vorgestellt. Das Central Staff Training and Research Institute (CSTARI), das auch Programme für die Ausbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern anbietet, wird in Kapitel 5.7.3 detailliert vorgestellt.

**Tabelle 33: Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte für den Bereich Vocational Training**

Trainingsprogramm	Zielgruppe	Dauer	Zentralregierung	Landesregierung	Industrie
Craft Instructors Training Scheme (CITS)	Ausbilder/-innen der ITIs	1 Jahr	Verantwortlich für Grundsätze, Verfahren, Standards und Dauer der Programme in Abstimmung mit dem NCVT	Entsendung von ITI-Lehrenden für die Ausbildung in CTI/ATIs	Beratung der Zentralregierung auf nationaler und institutioneller Ebene
Advanced Vocational Training Scheme (AVTS)	Industriearbeiter/-innen/Techniker/-in	Kurzzeitprogramme			
Supervisory Training	Vorgesetzte aus der Industrie	Langzeit- und Kurzzeitprogramme	Implementierung und Verwaltung der CTI/ATIs-Programme	Entsendung von weiblichen Lehrkräften in NVTI/RTVI	
Women Training	Frauen (Schulabgänger, Ausbilder und andere)	Langzeit- und Kurzzeitprogramme	Durchführung finaler Abschluss-tests im Auftrag der NCVT		Unterstützung bei finaler Abschlussprüfung

Quelle: DGT 2014f; Planning Commission 2014, NCVT o. J.

### 5.4.1 Ausbildungsinstitute für das Lehrpersonal

Lehrkräfte bzw. Trainer/-innen werden durch das Craft Instructor Training Scheme (CITS) in verschiedenen Ausbildungsstätten des DGTs ausgebildet. Insgesamt gibt es in Indien ein nationales Craftsmen Training Institute (CTI), fünf regionale Advanced Training Institutes (ATIs), ein National Vocational Training Institute (NVTI) und zwölf Regional Vocational Training Institutes (RVTI). Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung deckt 27 von insgesamt 121 Fachbereichen ab (DGT 2014c). Die Gesamtkapazität der Einrichtungen liegt bei rund 1.600 Lehrkräften pro Jahr, einschließlich der NVTI und RVTI für die Frauenausbildung, die alleine rund 500 Teilnehmerinnen pro Jahr ausbilden (vgl. NSDC o. J. S. 83).

Für das CTS-Programm (siehe Kapitel 4.3.1) sind momentan 60.000 Lehrkräfte angestellt (Schüler-Lehrer-Verhältnis 20:1), wobei durch das immense Wachstum insbesondere privaten ITIs jährlich ca. 5.000 neue Lehrkräfte benötigt werden (vgl. DGT 2014b).

Das ATS-Programm (siehe Kapitel 4.3.2) beschäftigt insgesamt 15.000 Lehrpersonen, wobei auch hier ein positiver Wachstumstrend in der Anzahl der Teilnehmenden zu vermerken ist. Aus diesem Grund kalkuliert das DGT mit einer Aufstockung von 2.000 Lehrkräften pro Jahr. Daneben werden ca. 3.000 Lehrpersonen zusätzlich pro Jahr benötigt, um den natürlichen Prozessen wie Ausscheiden oder Ruhestand entgegenzuwirken (vgl. ebd.).

Zusammenfassend für die Ausbildungsprogramme ATS und CTS bedeutet dies ein zusätzliches Neuanstellungsvolumen von 10.000 Lehrpersonen pro Jahr (vgl. ebd.).

### 5.4.2 Central Training Institute for Instructors

Das Central Training Institute for Instructors wurde 1962 unter der Trägerschaft des NCVT, dem DGT, dem MoLE und dem Government of India mit Unterstützung der ILO ins Leben gerufen. Das Training richtet sich an Trainer/-innen für staatliche und private ITIs. Die einzige nationale Einrichtung findet sich in Chennai mit sehr guter Anbindung zum Flug-, Bahn- und Straßennetz. Das einjährige Programm unterteilt sich in vier Module in den Fächern Trade Technology I (TT-I) und II (TT-II), Engineering Technology (ET) und Training Methodology (TM) mit einer Dauer von jeweils drei Monaten. Um das TT-II Modul zu absolvieren, muss zunächst das TT-I Modul bestanden sein.

Dabei können angehende Lehrkräfte im Modul TT-I und TT-II zwischen technischen und nicht technischen Programmen wählen. Im technischen Bereich gibt es sechs Fächergruppen mit insgesamt 14 Spezialisierungen in den jeweiligen Fächergruppen (DGT 2014d):

- ▶ Gruppe I: Gießereimechaniker/-in, Schweißer/-in, Klempner/-in, Schreiner/-in,
- ▶ Gruppe II: Kfz-Mechaniker/-in, Dieselmechaniker/-in,
- ▶ Gruppe III: Technischer Zeichner/technische Zeichnerin,

- ▶ Gruppe IV: Schlosser/-in, Dreher/-in, Maschinist/-in, Werkzeugmacher/-in,
- ▶ Gruppe V: Elektriker/-in,
- ▶ Gruppe VI: Elektromechaniker/-in.

Im nicht technischen Bereich gibt es zwei Fächergruppen:

- ▶ Gruppe A: Schneider/-in,
- ▶ Gruppe B: Computerprogrammierer/-in.

Zugangsvoraussetzung für das Instructor Training ist das National Trade Certificate (NTC) oder das National Apprenticeship Certificate (NAC) (vgl. ebd.).

Die Kosten für das Training richten sich nach der Form der Einschreibung. Die Kosten für ein Modul für entsandte Beamtinnen oder Beamte liegen bei umgerechnet 1,50 Euro, für reguläre Teilnehmende bei 8 Euro und für Teilnehmende der SC/ST-Kasten bei 2,50 Euro. Da das Training ortsgebunden ist, werden für die angehenden Lehrkräfte Unterkünfte zur Verfügung gestellt. Die Kosten für die Unterkunft liegen bei 4 Euro pro Modul (ebd.).

Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss des Programms ist die Absolvierung der vier Module und das Bestehen der vorgeschriebenen Abschlussprüfung. Die Module und Abschlussprüfung müssen in einem Zeitraum von drei Jahren vollständig absolviert werden, um das National Craft Instructor Certificate verliehen zu bekommen (vgl. DGT 2014f; Ajithkumar 2016).

### 5.4.3 Advanced Training Institutes (ATI)

Die ATIs wurden vom DGT mit Unterstützung des United Nations Development Programme (UNDP) und der ILO gegründet. Insgesamt gibt es sieben ATIs, die sich in Chennai, Dehradun, Ludhiana, Kanpur, Hyderabad, Kolkata und Mumbai befinden. Die Programme richten sich (wie die zentrale Einrichtung für Lehrerbildung CTI) an angehende Lehrpersonen an ITIs oder anderen Trainingseinrichtungen. Die Kurse dauern i. d. R. ein Jahr und vermitteln das „Principle of Teaching (PoT)“. Es gibt auch Auffrischkurse für Lehrende, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern oder neueste Technologien in den Unterricht einbauen möchten (vgl. NSDC o. J., S. 82). Dieses Flagship-Programm kann bis zu 1.200 Trainer/-innen pro Jahr ausbilden (ebd.).

### 5.4.4 Apex Hi-Tech Institute (AHI)

Das AHI ist eines der Programme, das im Rahmen des Vocational Training Projects durch die Weltbank aufgebaut wurde. Das Trainingszentrum findet sich in Bangalore und wurde 1993 gegründet. Das Institut untersteht dem DGT und wird von der Zentralregierung finanziert (vgl. DGT 2014h; Ajithkumar 2016). Die Ausbildungsprogramme richten sich an angehende ITI-Lehrkräfte und an Ausbilder/-innen in Industrieunternehmen. Die

Programme sind auf die Bedarfe der Industrie abgestimmt. Die Kurzzeittrainings mit einer Dauer von zwei bis drei Wochen werden in herkömmlichen Ausbildungsprogrammen wie CNS Maintenance, Soft Skills, Web Designing und in aufstrebenden Bereichen wie Green Technology, Mobile Communication oder 3D Solid Modelling angeboten (vgl. APEX Hi-Tech Institute o. J.)

## 5.5 Berufsbildungsforschung

Die indische Berufsbildungsforschung ist einerseits landesintern und andererseits von einer externen, internationalen Forschung geprägt. Die internationale Forschung hat in den vergangenen Jahren deutlich mehr Forschungsergebnisse diskutiert und präsentiert. Erst seit kurzer Zeit hat die indische Forschung zum Thema „Berufliche Bildung und Weiterqualifizierung“ an Bedeutung gewonnen. Dabei ist ein Trend zu beobachten: weg von der Generierung reiner Policy-Papiere hin zu konzeptioneller oder entwicklungsorientierter Forschung oder aber empirischer Forschung (einen aktuellen Überblick bietet Pilz (2016a)). Insbesondere ist hier auch auf die lesenswerten Studien von Mehrotra u. a. (2015) und Pilz (2016c) hinzuweisen.

In der Vergangenheit haben vor allem die großen supranationalen Organisationen für entsprechend belastbare Forschungsbefunde gesorgt. In 2003 veröffentlichte beispielsweise die ILO eine Effektivitätsstudie zu ITIs, in der die Arbeitsmarktfähigkeit von ITI-Absolventinnen und Absolventen kritisiert wurde. Ein Diskussionspapier der Weltbank (2008) ermöglicht einen Einblick in die Probleme rund um das Thema der Berufsbildung (staatlich, privat, informell).

Aufseiten der indischen Forschung gibt es diverse Studien zu den ITIs in Bezug auf deren Ausstattung (FICCI 2006; Joshi u. a. 2014) und den Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften (Joshi u. a. 2014; NSDC o. J.). Seit Gründung des NSDC (siehe Kapitel 5.8.2) bzw. seit Entstehung des MSDE (siehe Kapitel 5.8.1) werden seitens der indischen Regierung Studien in Auftrag gegeben, die den Status quo der Berufsbildung darlegen. Einen guten Überblick über aktuelle Neuerungen und Verbesserungsmöglichkeiten geben beispielsweise das vom MSDE veröffentlichte Paper zu „National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015“ oder aber der Report der NSDC zu „Building Trainers‘ Skills in Vocational Employability“.

Neben diesen staatlich organisierten Forschungsansätzen ist die Aktivität freier Berufsbildungsforschung sehr gering. So wird an den Universitäten erst sehr langsam die Relevanz dieser Forschungsrichtung erkannt. Diese Situation dürfte u. a. seine Ursache darin haben, dass eine universitäre Berufsschullehrerinnen- und -lehrerausbildung, wie z. B. in Deutschland mit integrierter Forschung etabliert, bisher in Indien fehlt. Daher haben sich in der Vergangenheit nur Nachbardisziplinen wie die Soziologie, die Politologie, die Arbeitsmarktforschung oder die allgemeine Pädagogik mit Teilaspekten beschäftigt und dies auch eher nur sporadisch, wie die entsprechende Publikationslage dokumentiert.

## 5.6 Verfahren zur Qualitätssicherung von beruflicher Bildung

### 5.6.1 Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

Externe Forschungsbefunde zeichnen eher ein problematisches Bild der Berufsbildung in Indien (Pilz u. a. 2015a; 2015b; Tara u. a. 2016). So ist in der Vergangenheit die Qualität des indischen Berufsbildungssystems mehrfach kritisiert worden, was auch Auswirkungen auf die Aktivitäten ausländischer Unternehmen in Indien hat (Pilz/Li 2014b). So stellte etwa die Internationale Arbeitsorganisation ILO in ihrem Efficiency Study Report zu ITIs in Indien fest, dass die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen von staatlichen ITIs gering ist und nur etwa 30 bis 40 Prozent im Anschluss an ihre Ausbildung in einem Arbeitsverhältnis (angestellt oder selbstständig) stehen (ILO 2003, S. 31).

Pilz/Wilmshöfer (2015c) erhoben bei der Untersuchung von Lernmöglichkeiten von Fischerfamilien im Bundesstaat Orissa neben der schlechten Ausstattung der staatlichen ITIs eine mangelnde Erreichbarkeit wegen zu großer Distanzen sowie ein Verfehlen der Bedürfnisse der Bildungsnachfrager und des lokalen Arbeitsmarktes.

Eine weitere Befragung von Garküchenbetreibern in zwei indischen Städten kam gleichfalls zu dem Befund, dass die formalen Trainingsangebote der staatlichen ITIs nicht den Bedarfen der potenziell an Fortbildung interessierten Personen entsprachen (Pilz u. a. 2015 a).

Erst kürzlich stellte auch eine vom MSDE eingesetzte Kommission zur Untersuchung der Berufsbildung und dabei insbesondere der Rolle der Sector Skill Councils eklatante Mängel fest. So sei die Koordination der verschiedenen Berufsbildungsaktivitäten mangelhaft, und Partikularinteressen würden dominieren. Zudem sei die hier wie in Indien an vielen Stellen überbordende Bürokratie für eine effiziente Führung hinderlich (Prasad 2016).

Vor diesem Hintergrund (siehe auch vorhergehende Kapitel) ist der Qualitätserhöhung und -sicherung besondere Bedeutung zuzumessen. ‚One Nation One Standard‘ ist daher auch das Mantra für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Es soll sichergestellt werden, dass nationale Standards und die Qualität von Qualifikationen international anerkannt werden, um somit nationale und internationale Arbeitsmöglichkeiten für Indiens Jugend sicherzustellen. Die Qualität von Ausbildungsprogrammen wird anhand von erlangten Kompetenzen und anhand der Beschäftigungsfähigkeit von Auszubildenden gemessen. Zur Verbesserung der Qualität wurden folgende Parameter identifiziert:

- ▶ Qualitätssicherung durch Einbettung in den NSQF,
- ▶ Arbeitsmarktrelevante Trainingsprogramme,
- ▶ Anerkennung früher erworbener Kenntnisse,

- ▶ Ausrichtung des Curriculums,
- ▶ Nationaler Rahmen für Zertifizierungen,
- ▶ Beschäftigungsfähigkeit,
- ▶ Jobvermittlung (vgl. MSDE 2015, S. 24).

Die Qualitätssicherung der beruflichen Bildungsprogramme befindet sich jedoch immer noch in einem laufenden Prozess; das MSDE fordert alle Qualifizierungsmaßnahmen – in der allgemeinen und beruflichen Bildung – auf, sich bis 2018 auf den NSQF (vgl. Kapitel 5.6.2) auszurichten. Die Zertifizierung von Bildungsprogrammen soll durch Festlegung von Mindeststandards erfolgen, sodass im Rahmen des NSQF eine effektive, allgemeingültige, zuverlässige, faire und transparente Beurteilung ermöglicht wird. Genauere Details zum aktuellen Stand werden im nächsten Kapitel vorgestellt (MSDE 2015).

Wissenschaftliche Befunde zum Qualitätsverständnis und deren Umsetzung in der Praxis existieren derzeit nur sehr eingeschränkt. Eine Studie von Tara u. a. (2016) gibt zumindest einen ersten Einblick: Im Jahr 2014 wurden Interviews mit Schulleitungen an staatlichen ITIs in den Bundesstaaten Karnataka, Orissa, Tamil Nadu sowie in New Delhi durchgeführt. Insgesamt konnten 15 Fälle untersucht werden, variierend sowohl in der Größe der Einrichtungen als auch in der Lage (ländlich/städtisch). Die Befragungen der Schulleitungen ergaben, dass deren Qualitätsverständnis sehr stark am Output orientiert ist. So werden die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen und die Zufriedenheit der Stakeholder als wichtigste Qualitätsmerkmale der Berufsausbildung am ITI angesehen. Dieses Verständnis entspricht den Vorgaben der indischen Regierung. Qualität wird sowohl mit Output als auch Outcome, also mit den erlernten Kompetenzen und Fertigkeiten der Absolventinnen und Absolventen einerseits sowie deren Chancen am Arbeitsmarkt andererseits assoziiert. Prozessqualitäten guten Unterrichts spielten hingegen in den Interviews der Untersuchung keine größere Rolle.

### 5.6.2 Nationale Qualifikationsrahmen

In den vergangenen Jahren hat Indien es sich zur Aufgabe gemacht, erworbene Kompetenzen messbar zu machen. Die Anerkennung von Qualifikationen bzw. Bildungsabschlüssen – national (29 Bundesstaaten) und international – wurde durch Einführung des ersten Qualifikationsrahmens ermöglicht. Im Folgenden werden die seit 2009 relevanten Qualifikationsrahmen näher vorgestellt.

Der National Vocational Qualification Framework (NVQF) wurde als erster nationaler Qualifikationsrahmen mit Gründung des NSDP in Zusammenarbeit mit dem MoLE im Jahr 2009 initiiert. Ziel des indischen Qualifikationsrahmens war die internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen. Der indische Ansatz zum lebenslangen Lernen und der Weiterbildung bzw. Höherqualifizierung ist wesentlicher Bestandteil des NVQF. Der NVQF ist auf die Anerkennung von Kompetenzen im organisierten und unor-

ganisierten Sektor fokussiert, sowohl in formalen als auch informellen Trainings, insbesondere dem Lernen am Arbeitsplatz. Der Qualifikationsrahmen ermöglicht die vertikale Mobilität zwischen beruflicher und akademischer Bildung (vgl. Singh/Duvekot 2013; Singh 1996; 2017).

Im Jahr 2011 wurde der National Vocational Education Qualification Framework (NVEQF) unter MHRD eingeführt. Das Ziel war die Schaffung eines „common reference framework for linking various vocational qualifications and setting common principles and guidelines for a nationally recognized qualifications systems and standard“ (Singh 2017, S. 109). Grund für die Anpassung des (bis dahin geltenden) NVQF ist die Miteinbeziehung vorberuflicher Angebote in der Sekundarbildung und höheren Bildung.

Im Jahr 2013 erfolgte dann die erneute Anpassung des Qualifikationsrahmens. Das Ziel der indischen Regierung war die Integration des NVQF und NVEQF in den aktuellen National Skills Qualification Framework (NSQF) als Teil des India-EU Skills Development Project (Singh/Duvekot 2013). Der nationale Qualifikationsrahmen ist ergebnis- und kompetenzorientiert und fasst die verschiedenen Qualifikationen eines Individuums entsprechend den Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen. Der NSQF ermöglicht eine Vergleichbarkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und den Übergang vom informellen zum organisierten Sektor (RPL) (vgl. MSDE o. J. c). Der NSQF besteht aus zehn Niveaustufen, jede Niveaustufe repräsentiert eine andere Ebene an Komplexität, Wissen und Autonomie (siehe Tabelle 34). Die erste Stufe stellt die niedrigste der Niveaustufen dar. Die einzelnen Stufen beinhalten Kriterien mit den jeweils definierten Lernergebnissen. Die Stufen beziehen sich nicht auf die Zeit in einem Programm, sondern auf die erreichte Kompetenz (siehe Tabelle 34) (vgl. MoF 2013).

Die Besonderheit des NSQF ist, dass alle Arten von Kompetenzen anerkannt werden können, u. a. Abschlüsse für ITIs oder auch Qualifikationen von Teilnehmenden, die ein Bildungsprogramm vorzeitig beenden. Zudem ist durch die internationale Äquivalenz eine globale Mobilität qualifizierter Arbeitskräfte aus Indien leichter möglich (vgl. MSDE o. J. c).

Wichtige Bestandteile des NSQF sind zum besseren Verständnis im Folgenden erläutert (vgl. MoF 2013).

National Occupational Standards (NOS) legen den Leistungsstandard, das Wissen und das Verständnis für eine bestimmte Tätigkeit am Arbeitsplatz fest. Jeder einzelne NOS definiert eine Schlüsselkompetenz für einen Beruf.

Qualification Packages (QP) beschreiben eine Summe von mehreren NOS für einen bestimmten Beruf; diese QPs gibt es für jede Branche und jeden Beruf. Die QPs sind Grundlage sowohl für das Curriculum als auch für die Bewertung. Die verschiedenen Leistungsstufen im jeweiligen Beruf können dem NSQF zugeordnet werden.

Recognition of prior learning (RPL) wird z. T. auch als Accreditation of Prior Learning bezeichnet. RPL ist ein Instrument, das es ermöglicht, erworbene Kompetenzen im unorganisierten Sektor in das formale Bildungswesen zu integrieren und zu bewerten.

Besonders im indischen Kontext, wo mehr als 90 Prozent der Erwerbstätigen im informellen Sektor beschäftigt sind, ist dieser Ansatz wegweisend. Das RPL-Instrument ist ergebnisorientiert und lässt sich dem NSQF zuordnen. Die erworbenen Kompetenzen können meistens nicht mit einem Zertifikat belegt werden, da sie informell erlernt wurden. Daher findet zur Einstufung in den NSQF ein Testverfahren Anwendung, in dem Kompetenzen erfasst werden. Diese Testverfahren wurden beispielsweise erfolgreich im MES-Programm umgesetzt (siehe Kapitel 5.8). Das Ministry of Tourism führt Eignungstests durch und zertifiziert im Anschluss die Qualifikation der Teilnehmenden. Die Bestimmung des Qualifikationsniveaus ermöglicht wiederum die Zuordnung in den NSQF (vgl. MoF 2013; Mehrotra 2014).

Tabelle 34: Ausschnitt aus NSQF

Stufe	Struktur	Professionelles Wissen	Professionelle Fähigkeiten	Kernkompetenzen	Selbstkompetenzen
1	Bereitet vor auf Durchführung wiederholender Verfahren, die keiner vorherigen Praxis bedürfen	Vertraut mit fachlicher Terminologie und deren Bedeutung	Wiederholende Routine, unter Berücksichtigung von Sicherheitsmaßnahmen	Lesen und Schreiben, Addition und Subtraktion, Vertrautheit mit sozialer und religiöser Vielfalt, Hygiene und Umwelt	Keine Verantwortung, arbeitet immer unter ständiger Anleitung und Aufsicht
[...]					
5	Job, der gut entwickelte Fähigkeiten voraussetzt, Entscheidungsfindung in Verfahren in einem vertrauten Kontext	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen und Verfahren in einem bestimmten Arbeits- oder Lernbereich	Beherrschung kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben sowie Problemlösung, unter Auswahl und Anwendung von grundlegenden Methoden, Werkzeugen, Materialien und Informationen	Mathematische Fähigkeiten, Verständnis sozialer und politischer Themen, Geschick in Sammlung und Organisation von Informationen, Kommunikation	Verantwortlich für selbstständiges Arbeiten und Lernen, gewisse Verantwortung für Arbeit und das Lernen Dritter
[...]					
9	Fortgeschrittene Kenntnisse und Fähigkeiten zum kritischen Verständnis eines Themas, Beherrschung des Faches und Erkennung von Innovationen, Abschluss wesentlicher Forschungsvorhaben/Dissertation			Verantwortlich für die Entscheidungsfindung in komplexen technischen Aktivitäten, auch in unvorhersehbaren Studien- und Arbeitssituationen	
10	Hoch spezialisierte Kenntnisse und Problemlösungskompetenz als Beitrag für Forschung und Lehre			Verantwortlich für strategische Entscheidungen in komplexen unvorhersehbaren Studien- und Arbeitssituationen	

Quelle: MoF 2013, S. 10f.

## 5.7 Länderübergreifende Mobilität/Internationalisierung/Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

### 5.7.1 Privater Sektor

Eine große Bedeutung kommt den mehr als 3.000 deutschen Unternehmen in Indien zu, von denen diverse eine berufliche Bildung in Anlehnung an deutsche Standards ausführen (vgl. IHK k. A.). Einige der bekanntesten Beispiele sind die Initiativen von Gedee Technical Training Institute (GTTI), Bosch und Volkswagen.

GTTI wurde 2002 mit Unterstützung des Herzogenauracher Werkzeugmaschinen-Herstellers G.D. Weiler und der IHK Nürnberg in Coimbatore aufgebaut. Es werden verschiedene berufliche Ausbildungsprogramme in technischen Berufen (wie z. B. Formen- und Werkzeugbauer/-in, Schweißer/-in, Mechatroniker/-in etc.) auf höchstem Niveau angeboten. Die Einrichtung wird von Gedee Weiler (P) Ltd., G.D.W. Werkzeugmaschinen, UMS Technologies Ltd. und G-Plast (P) Ltd. unterstützt. Deutsche Unternehmen wie Festo, Fanuc, Siemens, Keller, BF und WIM unterstützen GTTI in der Bereitstellung von Equipment und Software (vgl. GTTI o. J.).

Das Bosch Vocational Training Center (BVTC) wurde bereits 1960 in Bangalore gegründet. Bosch bietet u. a. eine duale Ausbildung nach deutschem Vorbild an den Standorten Pune, Jaipur und Bangalore an. Auszubildende des Bosch-Trainingsprogramms können nach Abschluss der zehnten Klasse eine dreijährige Ausbildung unter dem ATS (siehe Kapitel 4.3.2) absolvieren. Die Auswahl geeigneter Kandidaten erfolgt auf Basis der Abschlussnoten, einem schriftlichen Test und einem Interview. Die Verdienstmöglichkeiten während der Ausbildung liegen zwischen 40 und 54 Euro, was im Vergleich zu den staatlichen ATS deutlich höher ist. Das Curriculum richtet sich nach den Bedürfnissen des indischen Arbeitsmarktes. Die Bosch-Trainingszentren verfügen derzeit über mehr als 20 Ausbilder/-innen. Es werden zwei unterschiedliche Programme angeboten. Unter dem Trade Apprenticeship Training gibt es pro Jahrgang zwei Kurse mit je 30 Teilnehmenden. Im Rahmen des Graduate Apprenticeship Trainings wird pro Jahrgang ein Kurs mit 30 freien Plätzen zur Verfügung gestellt (vgl. Mehrotra u. a. 2014).

Ein weiterer deutscher Bildungsanbieter in Indien, der seit 2011 ein berufliches Ausbildungsprogramm im Rahmen des ATS anbietet, ist Volkswagen (VW). Die Volkswagen Academy Pune bietet den dreieinhalbjährigen Mechanic Mechatronics an, der an das deutsche duale System anknüpft und einem deutsch-indischen Curriculum folgt. Das staatlich anerkannte Trainingscenter ist als Basic Training Centre & Related Instructions (BTC & RI) vom Directorate of Vocational Education and Training (DVET)<sup>16</sup> und NCVT akkreditiert. Die Teilnahme an dem Programm setzt den Abschluss der zehnten Klasse, einen schriftlichen Test, einen Geschicklichkeitstest und ein persönliches Interview voraus. Pro Jahrgang werden nur 16 Teilnehmende zugelassen. Die Prüfung wird von dem

---

16 Gilt nur im Bundesstaat Maharashtra.

NCVT und der DIHK (Auslandshandelskammer – AHK) abgenommen (Wessels 2012; VW 2016).

Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass die deutschen Unternehmen in Indien nicht nur umfassende Qualifizierungsmaßnahmen anbieten, sondern je nach Tätigkeitsbereich und Branche vielfach auch sehr flexible Trainings konzipiert haben, die von einer kurzen Einweisung über Sicherheitsschulungen bis hin zu umfassenden Spezialistentrainings reichen können (Burgt u. a. 2014; Pilz/Pierenkemper 2014a).

### 5.7.2 Multilaterale Einrichtungen

Multilaterale Einrichtungen wie die Weltbank, die ILO, die UNESCO oder die OECD erarbeiten gemeinsame Strategien und Programme für die indische wirtschaftspolitische und soziale Zusammenarbeit. Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Einrichtungen und deren Kooperationen im Bereich der beruflichen Bildung vorgestellt werden.

Die World Bank unterstützt die NSDA bei der Evaluierung von verschiedenen Skill-Development-Programmen, u. a. in Assam, Andhra Pradesh, Rajasthan, Madhya Pradesh und Odisha. Folgende berufliche Qualifizierungsprogramme wurden von der Weltbank unterstützt (MoLE 2014):

- ▶ Aajeevika Skills, Ministry of Rural Development,
- ▶ Skill Development Initiative Scheme (SDIS), MoLE,
- ▶ Skill Training for Employment Promotion, Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation,
- ▶ Training von Partnern der NSDC-Initiative,
- ▶ Vocational Training Improvement Project (VTIP).

Zu den wichtigsten Reformen, die die Weltbank in Indien verwirklicht hat, gehört beispielsweise der Aufbau von Centers of Excellence im Rahmen des Upgrades von herkömmlichen staatlichen ITIs (Rao u. a. 2014, S. 43) (siehe Kapitel 4.3.1) oder aber die Gründung von Institutional Management Committees (IMC), die die Partizipation von privaten Einrichtungen im Rahmen der PPP-Initiative für berufliche Bildungsprogramme fördert. Der Aufbau von dezentralen und privaten Bildungsanbietern für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wurde wesentlich durch die Weltbank mitgetragen, der Aufbau von Institutes for Training of Teachers (IToTs) wurde in mehreren Bundesstaaten gefördert.

Die ILO fokussiert sich auf die Themen rund um Qualität, Assessment, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und das NIOS-Programm (s. Kapitel 3.4.8); dabei spielt Recognition of Prior Learning (RPL) eine besondere Rolle. Die ILO unterstützt insbesondere Menschen mit Behinderungen und fördert onlinebasierte Lernprogramme. Zudem unterstützt

die ILO die Aajeevika National Rural Livelihood Mission (NRLM). NRLM ist ein Programm zur Armutsbekämpfung, das 2011 vom Ministry of Rural Development (MoRD) lanciert wurde.

Zudem wurden Studien durch die ILO und die Weltbank erhoben, die für die Berufsbildungsforschung einen wichtigen Impuls gesetzt haben (siehe Kapitel 5.5).

### 5.7.3 Indische Think Tanks

In Indien gibt es einige Institute, die sich mit zukunftsorientierten Fragestellungen beschäftigen. Die drei im Folgenden beschriebenen Institute sind staatliche Einrichtungen, die u. a. für interdisziplinäre Forschung in Indien stehen.

Das Central Staff Training and Research Institute (CSTARI) wurde 1968 in Kolkata vom DGT in Zusammenarbeit mit der deutschen Bundesregierung gegründet (GIZ 2013). Seit April 2015 untersteht CSTARI dem MSDE. Man kann die Aufgabengebiete dieser Einrichtung für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und Lehrmaterialien in drei Kernbereiche unterteilen: Ausbildung, Forschung und Entwicklung. Zuständig ist CSTARI für folgende Programme: CTS und CoE (siehe Kapitel 4.3.1), CITS (siehe Kapitel 5.4.1) und MES (siehe Kapitel 4.6.).

Für das Kursjahr 2016/2017 werden im Bereich Ausbildung zwölf Kurse angeboten, die Dauer der Kurse liegt zwischen fünf und zwölf Tagen. Die Zahl der Teilnehmenden beschränkt sich in der Regel auf 20 Personen; für den Kurs Training Methodology werden nur zehn Personen zugelassen. Je nach Kurs werden zwischen vier bis acht Termine pro Kursjahr angeboten (CSTARI 2016) (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Trainingsangebot im Kursjahr 2016/2017

Nr.	Kurs	Dauer (Tage)	Teilnehmendenzahl
1	Accessors Competency Improvement Programme (ACIP)	5	20
2	Training for VTP Trainers (TVT)	5	20
3	Computer Application in Training (CAT)	12	20
4	Application and use of modern audio visual aids (AVA)	5	20
5	Development of teaching & instructional skills (DTIS)	5	20
6	Employability skills (ES)	12	20
7	DGT officers induction programme (DOIP)	5	20
8	Management Development programme (MDP)	5	20
9	2D drafting using cad software	12	20
10	Training Methodology	12	10
11	Instructional Methodology	12	20
12	English Communication Skills	5	20

Quelle: CSTARI 2016

Im Bereich Forschung liegt der Fokus auf folgenden Bereichen (vgl. ebd.):

- ▶ Machbarkeitsstudien für die Einführung neuer Berufsfelder unter CTS/ATS,
- ▶ Tracer Studies, d. h. Beschäftigungsnachverfolgung von ITI-Absolventinnen und -Absolventen,
- ▶ Modernisierung von staatlichen ITIs,
- ▶ Fähigkeitsanalysen,
- ▶ Festlegung von Schulungsanforderungen für Behinderte und andere benachteiligte Gruppen,
- ▶ Planung und Überarbeitung von Raumnormen für berufliche Ausbildungsprogramme,
- ▶ Festlegung von Qualifikationsanforderungen für Ausbilder/-innen.

Im Jahr 2015 wurden insgesamt 148 Forschungsprojekte durchgeführt und 119 Lehrpläne für verschiedene berufliche Programme entwickelt oder überarbeitet.

Im Bereich Entwicklung werden Unterrichtsmaterialien entwickelt und verbreitet und Schulungen für eine effektive Durchführung von Trainings angeboten. Zur Erreichung dieser Aufgaben ist CSTARI mit einer Modellbauwerkstatt, einem eigenen Fotolabor und einem Elektroniklabor sowie einer hausinternen Druckerei ausgestattet (vgl. ebd.).

Das Central Instructional Media Institute (CIMI) in Chennai wurde 1986 vom MoLE in Zusammenarbeit mit der GIZ eröffnet (im Auftrag der deutschen Bundesregierung) (vgl. GIZ 2013). Die Einrichtung ist für verschiedene Bereiche zuständig. Ähnlich wie von CSTARI werden für CTS, CoE und MES Materialien zur Verfügung gestellt und Trainings für Trainer angeboten. Darüber hinaus ist CIMI für die Übersetzung von Instructional Media Packages (IMPs) in verschiedene Regionalsprachen verantwortlich. Ein weiterer Fokus liegt in der Weiterentwicklung von Online-Learning-Tools und in der Bereitstellung von videobasierten Lernprogrammen (vgl. NIMI 2010).

Das PSS Central Institute of Vocational Education (PSSCIVE) wurde 1993 in Bhopal gegründet und nach Pandit Sunderlal Sharma benannt. Dieser widmete sich als Schirmherr insbesondere den Bedürfnissen von Personen aus Scheduled Castes und Scheduled Tribes. Es ist eine Institution des NCERT (siehe Kapitel 3.2), welches wiederum dem MHRD untersteht. Es fungiert gleichzeitig als Center of UNESCO's International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC) (vgl. PSSCIVE 2013).

Die Vision der Einrichtung ist es „to be a world class resource institution by providing research, development and training inputs for the development of vocational education and training and skilled human resource by 2020“. Die Mission ist „to provide research, development and training to a wide spectrum of target groups so as to

equip them with knowledge and skills and to prepare them for smooth transition from school-to-work.” PSSCIVE ist für verschiedene Kernelemente der beruflichen Bildung in den Sekundarschulen zuständig. Dabei berät und unterstützt PSSCIVE das MHRD und die Landesregierungen bei der Implementierung beruflicher Bildungsprogramme nach den Bestimmungen des NSQF. Es entwickelt Richtlinien, kompetenzbasierte Curricula und Lehr-Lern-Materialien für den Sekundar- und höheren Sekundarbereich. Auch die Ausbildung von Schlüsselpersonen (leitende Lehrkräfte und Schulleiter) gehört zum Aufgabenbereich des Instituts. Darüber hinaus zeichnet sich das PSSCIVE durch Forschungsprojekte zu aktuellen Themen aus, deren Erkenntnisse in einer institutseigenen Zeitschrift, „Indian Journal of Vocational Education (IJVE)“, veröffentlicht werden (PSSCIVE 2016).

#### 5.7.4 Deutsche Bildungsanbieter

In Indien gibt es viele nationale und internationale Bildungsanbieter (vgl. GOVET o. J.). Im Folgenden werden zwei wichtige deutsche Akteure vorgestellt, die verschiedene Bildungsprogramme in Indien anbieten.

**Don Bosco** bzw. **Don Bosco Mondo** setzt sich für besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche ein. Ihre Zielsetzung ist es, mit Bildung Armut zu bekämpfen und Entwicklung zu fördern (Don Bosco Mondo o. J.). Die Arbeit der Salesianer Don Boscos<sup>17</sup> hat in Indien bereits im Jahr 1926 begonnen. Heute sind 2.408 Salesianer in 350 Einrichtungen aktiv. Die Einrichtungen für Straßenkinder und Jugendliche in Risikosituationen umspannen wie ein Netz ganz Indien, insbesondere sind sie im Nordosten in der Bildungs- und ländlichen Entwicklungsarbeit unter den Ureinwohnerstämmen vertreten (ebd.).

2013 hat **TÜV Rheinland** den indischen Bildungsanbieter NIFE übernommen. Die TÜV Rheinland NIFE Academy, die seit 1992 in mehr als 70 Branchen berufliche Fortbildungskurse anbietet, spielt eine wichtige Rolle in der Skill Development Initiative. 2015 wurden einige Programme, wie beispielsweise Brandschutz, Aufzugstechnik und Faseroptik, von der NSDC (siehe Kapitel 5.8.2) zugelassen. Dies ermöglicht den Teilnehmenden die Aufnahme eines Bankkredits und bessere Beschäftigungschancen in ganz Indien (vgl. TÜV Rheinland NIFE o. J.).

#### 5.7.5 Deutsche staatliche Stellen

Die deutsch-indische Zusammenarbeit zur nachhaltigen wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Entwicklung besteht schon seit vielen Jahren. In den vergangenen 60 Jahren wurden viele gemeinsame Projekte ins Leben gerufen. Besonders die Zusammenarbeit in Forschung und Bildung nimmt einen immer höheren Stellenwert ein. Dies zeigte

---

17 Mitglied der Gesellschaft des heiligen Franz von Sales.

sich auch in den dritten deutsch-indischen Regierungskonsultationen (2015), die u. a. eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und eine Intensivierung der Kooperation zwischen Hochschulen aus beiden Ländern gefordert haben (vgl. BMBF o. J.). Im Folgenden werden aktuelle Projekte bzw. Kooperationen der verschiedenen Einrichtungen vorgestellt.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF):** Unter Federführung des BMBF arbeitet das BIBB seit 2008 in der deutsch-indischen Arbeitsgruppe zur Berufsbildung eng mit der indischen Regierung sowie mit Institutionen und Verbänden bei der Modernisierung des indischen Berufsbildungssystems zusammen. Das BIBB und iMOVE unterzeichneten im Oktober 2010 ein Kooperationsabkommen mit der Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry (FICCI). FICCI ist mit mehr als 80.000 Mitgliedsunternehmen der größte und älteste indische Kammer- und Industrieverband.

**iMOVE:** Mit der Initiative „International Marketing of Vocational Education“ unterstützt das BMBF die Internationalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen aus Deutschland. Ziel der Aktivitäten in Indien ist es, ein möglichst optimales Umfeld für den Export von beruflichen Bildungsdienstleistungen zu schaffen. iMOVE betreibt Marketing für deutsche Berufsbildung in Indien und berät deutsche Anbieter zum indischen Markt. Hierzu wird auf verschiedenen Ebenen und mit diversen Akteursgruppen gearbeitet. Die Zusammenarbeit mit Indien hat für den Bildungsexport einen hohen Stellenwert. Die Marke „iMOVE“ hat sich durch die Präsenz eines eigens eingestellten Beraters und Büros in Indien (seit Oktober 2012) bei den deutschen und indischen Partnern erfolgreich etabliert. Im Rahmen der deutsch-indischen Arbeitsgruppe wurde über die BMBF-Initiative vereinbart, indische Ausbilder/-innen auf Kosten der indischen Regierung in Deutschland zu qualifizieren.

**Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK):** Das BMBF fördert ferner den (weiteren) Aufbau von Berufsbildungskompetenzen an elf AHKs, darunter der AHK Indien. Durch das sogenannte VETnet-Projekt, das im Jahr 2013 gestartet ist, soll die Berufsbildungskooperation in Indien weiter gestärkt werden. Im Oktober 2015 wurde VETnet für weitere drei Jahre verlängert. Ziel des Projekts ist die Implementierung dualer Elemente in verschiedene Ausbildungsprogramme. Anfang 2015 wurde in Zusammenarbeit mit ortsansässigen Unternehmen, der Indo-German Chamber of Commerce (IGCC) und dem Don Bosco ITI Pune ein Pilotkurs zu Metal Working ins Leben gerufen. Aufgrund steigender Nachfrage startete Ende 2015 zudem ein einjähriges Training für Industry Mechanic. In einem nächsten Schritt soll in Zusammenarbeit zwischen der IGCC und dem staatlichen Polytechnic in Pune ein einjähriger Kurs in Mechatronics für Diploma-Absolventinnen und -Absolventen angeboten werden (VETnet 2016).

**Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ):**

Das BMZ prüfte 2014 und Anfang 2015 eine erneute Aufnahme des Engagements in der Berufsbildung in Indien. Im Fokus der 2014 durchgeführten drei integrierten Vorprüfmisionen und der beiden im Jahr 2015 unter Beteiligung von BMBF und GOVET realisierten Prüfmissionen standen Interviews mit Ministerien, Unternehmen, Ausbildungsinstituten, der deutsch-indischen Handelskammer und verschiedenen Aus- und Weiterbildungsanbietern an. Auf dieser Grundlage legte die GIZ dem BMZ ein dreijähriges Projektvorhaben für Indien vor und wurde in der Folge mit der Durchführung dieses Projekts beauftragt (vgl. BIBB o. J.).

**Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ):**

Im Zeitraum von Mai 2014 bis Mai 2015 führte die GIZ im Auftrag des BMZ Vorprüf- und Prüfmissionen in Indien durch (s. o.). Ziel war die Entwicklung von Optionen für Projektaktivitäten im Bereich Berufsbildung in Indien. Das BMBF war an den Missionen beteiligt. Im Mai 2016 wurde darauf aufbauend ein Projekt mit einer Laufzeit von drei Jahren unter dem Titel Indo-German Programme for Vocational Education and Training (IGVET) (Deutsch-indisches Programm für berufliche Bildung) vom BMZ in Auftrag gegeben. Ziel des Projekts ist die stärkere Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft, um gemeinsam die Voraussetzungen zur Verbesserung kooperativer beruflicher Bildung in Indien auszubauen. Das Investitionsvolumen liegt bei insgesamt drei Millionen Euro. Projektpartner ist das MSDE (GIZ 2016a). Daraus entstanden drei aktuell laufende Schwerpunktprojekte in folgenden Bereichen: Cluster für Automobilkomponenten in Aurangabad (Maharashtra), Elektronik-Cluster in Bangalore (Karnataka) und das Cluster für Bauwirtschaft in Bhiwadi (Rajasthan) (GIZ 2016b).

Unter Förderung der GIZ entstanden bereits in der Vergangenheit eine Reihe industrienaheer Tool Rooms, in denen z. T. noch heute schwerpunktmäßig weiterbildende, betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden. Neben den Tool Rooms, die Teil der technischen Ausbildung für Facharbeiter und Meister waren bzw. sind, wurden zudem Projekte zur Lehrkräfteausbildung und zur Entwicklung von Lernmaterialien durchgeführt (siehe Tabelle 36).

**Tabelle 36: Überblick zu bedeutenden von der GIZ (bis 2011 GTZ) durchgeführten deutsch-indischen Projekten in der beruflichen Bildung (1959-2010)**

	Programm	Stadt/Bundesstaat	Jahr
Technisches Training für Facharbeiter/-innen und Meister/-in	Prototype Training Center (PTC)	Okhla (Delhi)	1958-1965
	Foreman Training Institute (FTI)	Bangalore/Tamil Nadu	1970-2001
	Central Tool Room (CTR)	Ludhiana/Punjab	1979-1995
	Tool Rooms	Lucknow/Uttarr Pradesh, Ahmedabad/Gujarat, Indore/Madhya Pradesh, Aurangabad/Maharashtra	1992-1993
			1987-2003
	Centre for Electronic Test Engineering (CETE)	Kolkata/West Bengal	1994-2008
	Society for Electronic Test Engineering (SETE)	Delhi, Bangalore/Tamil Nadu, Pune/Maharashtra, Hyderabad/Andhra Pradesh, Kolkata/West Bengal	2001-2005
	Polytechnic Unit (PDU)	Bhopal/Madhya Pradesh	1986-1997
	Centre for Research and Industrial Staff Performance (CRISP)	Bhopal/Madhya Pradesh	1997-2002
	Hi-Tech Training Scheme	Bangalore/Tamil Nadu	1995-2002
	Indo-German Institute of Advanced Technology (IGIAT)	Visakhapatnam/Andhra Pradesh	2005-2010
Lehrkräfteausbildung – Lernmaterialien	Central Staff Training and Research Institute (CSTARI)	Kolkata/West Bengal	1968-1979
	Central Instructional Media Institute (CIMI)	Chennai/Tamil Nadu	1995-2004
Reform der Beruflichen Bildung (national)	National Vocational Training System (NVTS)	Delhi/national	1997-2004
	PISE	National	2004-2008

Quelle: GIZ 2013, S. 52

**sequa GmbH:** Von November 2010 bis Oktober 2013 führte die sequa GmbH im Auftrag der GIZ das „Dachprogramm für die Förderung von kleineren Unternehmen (KKMU) in Indien“ in Nord- und Zentralindien durch. Das Projektziel ist, dass ausgewählte indische Kammern und Verbände nachhaltig bedarfsorientierte Leistungen für KKMU erbringen. Die Wirtschaftsorganisationen sollen zu einem verbesserten Dienstleistungsumfeld für KKMU in mehreren Branchen und Regionen beitragen; diese können dadurch das Einkommen und die Beschäftigung erhöhen. Die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit spielt

eine wichtige Rolle bei der Armutsbekämpfung in Indien. Nach Ende der Laufzeit wurde entschieden, dass das Projekt fortgeführt wird (vgl. BIBB o. J.).

## 5.8 Zentrale Reformansätze in der beruflichen Bildung

In den vergangenen Jahren hat die berufliche Bildung in Indien einen höheren Stellenwert in der indischen Bildungspolitik erhalten. Aufgrund der massiven Zahl an jungen Menschen, die auf den Arbeitsmarkt drängen, und der Nachfrage der Industrie, die über einen hohen Fachkräftemangel klagt, wurden im Bereich des Ausbaus von beruflichen Fertigkeiten einige Initiativen gestartet. Das neue Ministerium für Kompetenzentwicklung und Entrepreneurship, das Ministry of Skill Development and Entrepreneurship (MSDE) (siehe Kapitel 5.8.1), stellt sich u. a. der Aufgabe, das indische berufliche Bildungssystem aufzuwerten. Das MSDE ist landesweit für die Qualifizierung von Arbeitskräften verantwortlich und widmet sich folgenden Kernbereichen: Minimierung der Kluft zwischen Angebot und Nachfrage der Fachkräfteausbildung, Aufbau eines Ausbildungsrahmens für die berufliche Bildung, Aufwertung sowie Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der Festlegung neuer Standards wird das MSDE unterstützt durch die National Skill Development Agency (NSDA), NSDC, den National Skill Development Fund (NSDF) und 38 Sector Skill Councils (SSC) wie auch 187 Trainingspartner. Zudem beabsichtigt das neu geschaffene Ministerium den Aufbau neuer Allianzen, u. a. mit Universitäten, NGOs, internationalen Organisationen und nicht zuletzt der ansässigen Industrie (vgl. Pilz 2016a, S. 11).

Ein wesentliches Ziel ist die Einbettung praktischer Komponenten in die Ausbildung. Pilz (2016d) fordert eine Multi-Stakeholder-Partnerschaft, also eine Zusammenarbeit aller Akteure (Öffentlichkeit, private Sektoren, Unternehmen, Industrieverbände), um die Entwicklung im TVET-Bereich zu forcieren und langfristig zu stärken.

Die Reformansätze in Indien konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Qualifizierung/Weiterqualifizierung bzw. den Ausbau von beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der indischen Bevölkerung. Im Rahmen dieser Bemühungen gibt es eine Vielzahl an zuständigen Stellen und oft Doppelungen in Programmen (vgl. FICCI/KPMG 2014, S. 16). Die in den letzten Jahren initiierten Programme haben unterschiedliche Rahmenbedingungen in Bezug auf die Förderkriterien, die Dauer der Ausbildung, die maximale Zahl an Teilnehmenden, die Lernergebnisse, das Monitoring der Programme u. v. m. Um bereits bestehende Programme und neue Initiativen besser zu bündeln und zu koordinieren, wurde im Jahr 2014 durch Bekanntgabe des Premierministers Narendra Modi das Ministry of Skill Development and Entrepreneurship (MSDE) gegründet (vgl. MSDE 2015). Das System der indischen Skill-Development-Programme wird in Abbildung 2 zusammengefasst und in den folgenden Kapiteln detailliert vorgestellt.

Abbildung 2: Das Ökosystem der Qualifizierungsmaßnahmen in Indien



Quelle: FICCI/KPMG 2014, S. 15

### 5.8.1 Ministry of Skill Development and Entrepreneurship (MSDE)

Im Jahr 2014 wurde das MSDE gegründet. Wie bereits erwähnt, ist das MSDE für die Koordination der verschiedenen Skill-Development-Programme und für die Festlegung von Normen zuständig. Die Normen der verschiedenen Bildungsprogramme umfassen Standards für Input/Output, Finanzierungs- und Kostennormen, Zertifizierung von Dritten und die anfallenden Bewertungskosten. Das MSDE übernimmt die Aufgabe einer flexiblen Koordinierungsstelle, die den Anforderungen der 29 Bundesstaaten und den verschiedenen sozialen Gruppen gerecht werden will. Die Landesregierungen haben die Freiheit, Regelungen nach eigenem Ermessen zu bestimmen, um den lokalen Bedürfnissen gerecht zu werden, dies jedoch immer unter Einhaltung der gemeinsam festgelegten Normen (vgl. MSDE 2015). Besonders hervorzuheben ist, dass alle bisher initiierten Programme wie NSDA, NSDF oder NSDC (siehe Kapitel 5.1) seit Gründung des MSDE in diesem einen Ministerium gebündelt sind. Auch das DGET, umbenannt in das Directorate of Training (DGT), untersteht dem MSDE, sodass alle Skill-Development-Programme wie auch alle Zuständigkeiten im Bereich Vocational Training nun über das MSDE gesteuert werden.

Im Zuge der Neustrukturierung wurde 2015 die National Skill Development Mission (NSDM) durch den Premierminister Modi initiiert. Das Programm wurde ins Leben gerufen, um Konvergenz zwischen Sektoren und Bundesstaaten in Bezug auf gemeinsame Ausbildungsaktivitäten im Rahmen der Skill Development Initiative zu schaffen. Die

Umsetzung erfolgt durch das MSDE mit Unterstützung des Governing Council for policy guidance, dem Steering Committee (Lenkungsausschuss) und der Mission Directorate (Generaldirektion). Die Generaldirektion, die als Exekutivorgan fungiert, wird unterstützt von der NSDA, NSDC und dem DGT. Die Einrichtungen stehen in direkter Kommunikation mit den Landesregierungen und können somit das Programm gut steuern.

### **5.8.2 National Skill Development Corporation (NSDC)**

Unter der National Skill Policy (NSP) wurde 2009 die NSDC ins Leben gerufen. Im Fokus steht dabei die Einbindung des privaten Sektors im Kontext des bereits genannten Public Private Partnership (PPP) Programms. Das Gesamtziel der NSDC ist die Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung von 500 Millionen Menschen bis zum Jahr 2022 (vgl. NSDC o. J.). NSDC leistet einen wesentlichen Beitrag zu diesem Gesamtziel, rund 40 Prozent der Skill Initiative werden durch direkte Qualifizierungsprogramme und finanzielle Unterstützung von NSDC getragen. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies eine Qualifizierung von 150 Millionen Menschen mit einem Investitionsvolumen von 1,34 Milliarden Euro (vgl. ebd.)

Die NSDC hat mehr als 211 Bildungsanbieter an das Projekt gebunden, die das Trainingsvolumen innerhalb der Einrichtungen erhöht haben, um entsprechende Kurzzeittrainings anbieten zu können (vgl. MSDE 2015).

Um die Stakeholder – Industrie, Trainingsanbieter und Hochschulen – zusammenzubringen, wurden Sector Skill Councils (SSCs) geschaffen. SSCs sind zuständig für die Berufsstandards (QPs und NOSs), die Entwicklung des Kompetenzrahmens (NSQF), das Angebot von Train-the-Trainer-Programmen sowie für die Durchführung von Arbeitsmarktstudien. Zudem übernehmen die fachbereichsbezogenen Einrichtungen die Bewertung und Zertifizierung von Auszubildenden gemäß den National Occupational Standards (NOSs) (siehe Kapitel 5.6.2) (vgl. MSDE 2016). Bis heute wurden insgesamt 38 SSCs gegründet, denen rund 450 Unternehmensvertreter beisitzen. Die Entwicklung der SSCs in den vergangenen Jahren wird anhand der Abbildung 3 deutlich: Die Schaffung neuer Kernbereiche hat von Jahr zu Jahr zugenommen. Die bisherigen Leistungen dieser Einrichtungen werden allerdings als wenig durchschlagskräftig bezeichnet (Prasad 2016).

Abbildung 3: Struktur der Sector Skill Councils (SSC)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto</li> <li>• Retail</li> <li>• IT/ITeS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Media and Entertainment</li> <li>• Healthcare</li> <li>• Gems &amp; Jewelry</li> <li>• Leather</li> <li>• Electronics</li> <li>• BFSI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logistics</li> <li>• Construction</li> <li>• Food Processing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Life Sciences</li> <li>• Hospitality</li> <li>• Textiles &amp; Handlooms</li> <li>• Apparels</li> <li>• Handcrafts</li> <li>• Power</li> <li>• Iron &amp; Steel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hydrocarbons</li> <li>• Management</li> <li>• Chemical &amp; Petrochemicals</li> <li>• Strategic Manufacturing</li> <li>• Allied</li> <li>• Manufacturing</li> <li>• Furniture &amp; Furnishing</li> <li>• Education</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telecom</li> <li>• Capital Goods</li> <li>• Agriculture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aerospace &amp; Aviation</li> <li>• Mining</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sports</li> <li>• Paints &amp; Coatings</li> <li>• Instrumentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture</li> <li>• Domestic Workers</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Security</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plumbing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beauty &amp; Wellness</li> </ul>		

Priority Sector

Large Workforce

Informal Sectors

2010-11

2011-12

2012-13

2013-14

2014-15 & beyond



\* Approved in 2014-15

Quelle: MSDE o. J. a

### **5.8.3 Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana (PMKVY)**

PMKVY ist ein weiteres Programm im Rahmen der Skill Development Initiative, das im Jahr 2015 vom MSDE ins Leben gerufen wurde. Das Programm wurde aufgelegt, um diejenigen zu qualifizieren, die kein formales Training erhalten haben. Den Jugendlichen soll durch das Training ein Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglicht werden, um den eigenen Lebensunterhalt zu finanzieren und sozial aufzusteigen. Institutionelle Rahmenbedingungen werden durch NSDC, SSCs und die Trainingsanbieter festgelegt. Bislang haben sich 1.976.087 Jugendliche für das Programm eingeschrieben, 1.973.299 haben das Training erfolgreich beendet, und 1.322.430 wurde die Teilnahme an dem Training zertifiziert (vgl. PMKVY 2016).

### **5.8.4 National Apprenticeship Promotion Scheme (NAPS)**

Das Programm NAPS wurde im Juli 2016 vom neu gegründeten MSDE initiiert. Das Programm fördert den Ausbau und die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen. Für das Projekt wurden rund 1,34 Milliarden Euro bereitgestellt, das größte Investitionsvolumen im Rahmen der Skill-Development-Bemühungen in den vergangenen sieben Jahren. Wie bereits in Kapitel 4.3.2 dargestellt, stellt das ATS-Programm eine Ausbildung in Zusammenarbeit mit der ortsansässigen Industrie dar. Die Anzahl der aktuell 212.000 ausgebildeten Lehrlinge (Trade Apprenticeship) soll bis 2020 auf fünf Millionen erhöht werden (vgl. iMOVE 2016). Um einen Anreiz für die Unternehmen zu schaffen, werden 25 Prozent der Ausbildungsvergütung von der Zentralregierung getragen. Bei dem Programm handelt es sich um eine völlig neue Form einer Qualifizierungsmaßnahme, da zum ersten Mal finanzielle Anreize für Unternehmen geschaffen werden. Neben der finanziellen Unterstützung der Unternehmen wird die Grundausbildung (BBBT) (siehe Kapitel 4.3.1) mit 50 Prozent seitens der Zentralregierung bezuschusst (vgl. DNA India 2016).



## 6. Literatur

- Agrawal, Tushar (2013): Vocational education and training programs (VET): An Asian perspective. Indira Gandhi Institute of Development Research (IGIDR).
- Ahir, Kinjal V. (2015): Dropouts in School Education in India: Magnitude and Reasons: URL: [https://www.worldwidejournals.com/paripex/file.php?val=-May\\_2015\\_1431776966\\_\\_118.pdf](https://www.worldwidejournals.com/paripex/file.php?val=-May_2015_1431776966__118.pdf) [6. Oktober 2017]
- Ahmed, Tutan (2016): Socio-Economic Impact of VET: Are Students interested in Joining Vocational Education and Training in India: In the Context of Skilling Mission in India. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 331–344.
- AICTE (2015): All India Council for Technical Education – Approval Process Handbook 2015-2016. URL: [http://www.aicte-india.org/downloads/Approval\\_Process\\_Handbook\\_2015\\_16.pdf](http://www.aicte-india.org/downloads/Approval_Process_Handbook_2015_16.pdf) [6. Oktober 2017]
- APEX Hi-Tech Institute (o. J.): Trainers Training Programs. URL: <http://www.apexhi-techbangalore.in/faculties.html> [6. Oktober 2017]
- Auswärtiges Amt (2015): Indien. URL: [http://www.auswaertiges-amt.de/sid\\_8686C76428B5742043D3C59058C3F391/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes\\_Uebersichtsseiten/Indien\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/sid_8686C76428B5742043D3C59058C3F391/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Indien_node.html) [6. Oktober 2017]
- AWARE (2017): Homepage of den Action for Welfare and Awakening in Rural Environment. URL: [www.aware-group.com](http://www.aware-group.com) [6. Oktober 2017]
- Betz, Joachim (1997): Indien. In: Informationen zur politischen Bildung Nr. 257/1997.
- Betz, Joachim (2007): Indien. In: Informationen zur politischen Bildung Nr. 296/2007.
- Bhatnagar, Gaurav Vivek (2014): Delhi is now world's second most populous city. In: The Hindu, 12th July 2014. URL: <http://www.thehindu.com/news/cities/Delhi/delhi-is-now-worlds-second-most-populous-city/article6203066.ece> [6. Oktober 2017]
- BIBB (o. J.): Akteure der Berufsbildungszusammenarbeit in Indien. URL: <https://www.bibb.de/govet/de/10050.php> [6. Oktober 2017]
- BIBB (2015): Tarifliche Ausbildungsvergütung 2015 in Euro. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_ausbildungsverguetungen\\_2015.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausbildungsverguetungen_2015.pdf) [6. Oktober 2017]
- BMBF (o. J.): Deutschland und Indien: Partner in Bildung und Forschung. URL: <https://www.bmbf.de/de/deutschland-und-indien-partner-in-bildung-und-forschung-472.html> [6. Oktober 2017]

- Bpb (2007): Neues Selbstbewusstsein und anhaltende Unterdrückung – Frauen in Indien. URL: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44429/frauen-in-indien> [6. Oktober 2017]
- Bpb (2014a): Große Armut und zunehmende Ungleichheit. URL: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/189202/grosse-armut-und-zunehmende-ungleichheit> [6. Oktober 2017]
- Bpb (2014b): Kaste und Kastensystem in Indien. URL: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44414/kastenwesen> [6. Oktober 2017]
- Bpb (2014c): Wirtschaftssystem und wirtschaftliche Entwicklung in Indien - Einführung und Überblick. URL: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44512/ueberblick-wirtschaft> [6. Oktober 2017]
- Bpb (2015): Politik. URL: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44442/politik> [6. Oktober 2017]
- Burgt, Jochen van der u. a. (2014): Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Japan, Indien und China – Deutsche Vorbilder oder einheimische Verfahrensweisen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., H. 1, S. 135–158.
- Clemens, Iris; Holzwarth, Simone (2009): Mit Bildung in die ‘Flat World’? Bildung in Indien zwischen Reproduktion sozialer Strukturen und Transformation kultureller Tradierung. In: Internationales Asienforum, Vol. 40, Nr. 1–2, S. 39–58.
- CBSE (2015): Senior School Curriculum 2015-16. Volume 1. URL: [http://cbseacademic.in/web\\_material/Curriculum/SrSecondary/2015%E2%80%9316\\_Senior%20School%20Curriculum%20Volume%201.pdf](http://cbseacademic.in/web_material/Curriculum/SrSecondary/2015%E2%80%9316_Senior%20School%20Curriculum%20Volume%201.pdf) [6. Oktober 2017]
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- Chandra, Ramesh (2003): Encyclopedia of Education in South Asia. Delhi.
- Cheney, Gretchen Rhines; Ruzzi, Betsy Brown; Muralidharan, Karthik (2005): A profile of the Indian Education System. URL: [http://www.teindia.nic.in/files/articles/indian\\_education\\_ssystem\\_by\\_karthik\\_murlidharan.pdf](http://www.teindia.nic.in/files/articles/indian_education_ssystem_by_karthik_murlidharan.pdf) [6. Oktober 2017]
- CIA (o. J.): Indien: Zugehörigkeit zu den Ethnien im Jahr 2000. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/170766/umfrage/ethnien-in-indien/> [6. Oktober 2017]
- CII und PwC (2013): Handbook on Corporate Social Responsibility in India. URL: <https://www.pwc.in/assets/pdfs/publications/2013/handbook-on-corporate-social-responsibility-in-india.pdf> [13. Oktober 2017]

- CSTARI (2016): Homepage Central Staff Training and Research Institute. URL: <http://cstaricalcutta.gov.in> [6. Oktober 2017]
- Destatis (2017): Indien. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Internationales/Laenderprofile/Indien2017.pdf;jsessionid=37BE5671B4D-942620528202FAAE13E3A.cae1?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Internationales/Laenderprofile/Indien2017.pdf;jsessionid=37BE5671B4D-942620528202FAAE13E3A.cae1?__blob=publicationFile) [6. Oktober 2017]
- Destatis (2015): Basistabelle der Erwerbsquote weltweit. URL: [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationales/Thema/Tabellen/Basistabelle\\_Erwerbstaetige.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationales/Thema/Tabellen/Basistabelle_Erwerbstaetige.html) [6. Oktober 2017]
- DGT (2011): Recognition of multiskilling courses offered in ITI upgrades as Centers of Excellence (CoE). URL: [http://dget.nic.in/upload/uploadfiles/files/lettertoRailwayBoard\\_%20recognitionofmultiskillingcourses.pdf](http://dget.nic.in/upload/uploadfiles/files/lettertoRailwayBoard_%20recognitionofmultiskillingcourses.pdf) [6. Oktober 2017]
- DGT (2014a): Introduction – Upgradation of 1.396 Gov. ITIs through PPP. URL: <http://www.dget.nic.in/content/innerpage/introduction.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2014b): Institutes for Training of Trainers (IToTs). URL: <http://www.dget.nic.in/content/institute/institutes-for-training-of-trainers-itots.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2014c): Skill Development Initiative Scheme (SDIS). URL: <http://www.dget.nic.in/content/innerpage/introduction-sdis.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2014d): Central Training Institute for Instructors. URL: <http://www.dget.nic.in/content/institute/cti-chennai.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2014e): Functions of the Directorate General. URL: <http://dget.nic.in/content/innerpage/functions-of-the-directorate-general.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2014f): National Vocational Training System in India. URL: [http://dget.nic.in/upload/uploadfiles/files/task\\_responsebility.pdf](http://dget.nic.in/upload/uploadfiles/files/task_responsebility.pdf) [6. Oktober 2017]
- DGT (2014g): Admission for Training of Craft Instructors. URL: <http://www.dget.nic.in/content/institute/admission--cti-chennai.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2014h): Apex Hi-Tech Institute (AHI). URL: <http://www.dget.nic.in/content/institute/apex-hi-tech-institute-ahi.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2015a): Training - Broad Based Basic Training (B.B.B.T.). URL: <http://dget.nic.in/content/institute/training-haldwani.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2015b): Competency Based Curriculum for the Trade of Turner under CTS. URL: <http://dget.nic.in/content/innerpage/trade-syllabus.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2015c): Women Training. URL: <http://dget.nic.in/content/institute/overview-wt.php> [6. Oktober 2017]

- DGT (2015d): Key statistics. URL: <http://www.dget.nic.in/content/institute/key-statistics.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2015e): An overview of Apprenticeship Training Scheme. URL: <http://www.dget.nic.in/content/innerpage/overview-apprenticeship-training-scheme.php> [6. Oktober 2017]
- DGT (2015f): An overview of Craft Instructor Training Scheme (CITS). URL: <http://www.dget.nic.in/content/innerpage/overview-cits.php> [6. Oktober 2017]
- DNA India (2016): Cabinet approves the National Apprenticeship Promotion Scheme. Artikel vom 5. Juli 2016. URL: <http://www.dnaindia.com/money/report-cabinet-approves-the-national-apprenticeship-promotion-scheme-2231502> [6. Oktober 2017]
- Don Bosco Mondo (o. J.): Homepage Don Bosco Mondo. URL: <http://www.don-bosco-mondo.de/hilfsprojekte/projektlaender/asien/indien/> [6. Oktober 2017]
- Economic Times (2015): Top 75 companies spent Rs. 4,000 crore on CSR 2015. Artikel vom 3. September 2015. URL: <http://economictimes.indiatimes.com/news/company/corporate-trends/top-75-companies-spent-rs-4000-crore-on-csr-in-2015/articleshow/48781453.cms> [6. Oktober 2017]
- FICCI (2006): FICCI Survey on ‘The state of Industrial Training Institutes in India, New Delhi.
- FICCI (2010): The Skill Development Landscape in India and Implementing Quality Skills Training. ICRA Management Consulting Services Limited (Hrsg.). URL: <http://www.ficci.com/SPdocument/20073/IMaCS.pdf> [6. Oktober 2017]
- FICCI; KPMG (2014): Skilling India – A look back at the progress, challenges and the way forward. URL: <http://ficci.in/spdocument/20405/FICCI-KPMG-Global-Skills-report.pdf> [6. Oktober 2017]
- FTI (2016): Foreman Training Institute Bangalore. URL: <http://www.ftibangalore.gov.in/index.html> [6. Oktober 2017]
- Gengaiyah, Uma (2016): NGO Initiatives: Non-Governmental Organisations Initiatives. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work- Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 211–230.
- GIZ (2013): The Energy and Resource Institute (TERI), New Delhi. URL: <http://www.teriin.org> [6. Oktober 2017]
- GIZ (2016a): Projektdaten Indien. URL: [https://www.giz.de/projektdaten/index.action?request\\_locale=de\\_DE#?region=2&countries=IN](https://www.giz.de/projektdaten/index.action?request_locale=de_DE#?region=2&countries=IN) [6. Oktober 2017]

- GIZ (2016b): Indo-German Programme for Vocational Education and Training (IGVET), New Delhi.
- Goel, Vijay P. (2009): Technical and Vocational Education and Training (TVET) System/ In India for Sustainable Development. MHRD.
- NATS (2013): Annual Report 2012–13. National Apprenticeship Training Scheme (NATS). URL: <http://www.mhrdnats.gov.in/sites/default/files/SR%20Annual%20Report.pdf> [6. Oktober 2017]
- GoI (2015): National Policy for Skill Development and Entrepreneurship 2015. Ministry of Skill Development and Entrepreneurship. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Policy\\_Booklet\\_V2\(2\).pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Policy_Booklet_V2(2).pdf) [6. Oktober 2017]
- Goller, Martin (2009): Länderberichte Band 2: Indien. BMBF beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. und VDI Technologiezentrum (Hrsg.). Stand Januar 2010. Bonn. URL: [http://www.kooperation-international.de/fileadmin/redaktion/publication/Laenderbericht\\_Band\\_02\\_Indien\\_neue\\_Fassung.pdf](http://www.kooperation-international.de/fileadmin/redaktion/publication/Laenderbericht_Band_02_Indien_neue_Fassung.pdf) [6. Oktober 2017]
- GOVET (o. J.): Homepage GOVET. URL: <https://www.bibb.de/govet/de/index.php> [6. Oktober 2017]
- GTAI (2015): Lohn- und Lohnnebenkosten Indien. URL: [https://www.giessen-friedberg.ihk.de/blob/giihk24/Geschaeftsbereiche/International/Nachrichten\\_Aussenwirtschaft/Newsletter/Internationale\\_Neuigkeiten/downloads/1838024/0f73c-c20b86d9929441be685b945b8e8/Lohn\\_und\\_Lohnnebenkosten\\_in\\_Indien-data.pdf](https://www.giessen-friedberg.ihk.de/blob/giihk24/Geschaeftsbereiche/International/Nachrichten_Aussenwirtschaft/Newsletter/Internationale_Neuigkeiten/downloads/1838024/0f73c-c20b86d9929441be685b945b8e8/Lohn_und_Lohnnebenkosten_in_Indien-data.pdf) [6. Oktober 2017]
- GTAI (2016): Wirtschaftsdaten kompakt Indien. URL: [https://www.gtai.de/GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/MKT/2016/11/mkt201611222018\\_159630\\_wirtschaftsdaten-kompakt---indien.pdf?v=1](https://www.gtai.de/GTAI/Content/DE/Trade/Fachdaten/MKT/2016/11/mkt201611222018_159630_wirtschaftsdaten-kompakt---indien.pdf?v=1) [6. Oktober 2017]
- GTTI (o. J.): Homepage of GTTI. URL: <http://www.gttiinfo.com/> [6. Oktober 2017]
- Gupta, Amita (2007): Schooling in India. In: Gupta, Amita [Hrsg.]: Going to school in South Asia. Greenwood Press. Westport/London, S. 66–111.
- Gupta, M. Sen (2009): Early Childhood Care and Education. PHI Learning Private Limited. New Delhi.
- Gupta, Vishal; Raman, Charanya; Krisanthan, Balasundaram (2016): Secondary (9–10) and Higher Secondary (11–12) Education: Preparation for the World of Work: Secondary and Higher Secondary Education in India. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 41–64.

- Hahn, Karola (2005): Länderanalyse Indien – Der indische Markt für Hochschulbildung. Studie im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Juli/August 2005.
- IAMR Survey (2010). In: Mehrotra, Santosh (2014): *India's Skills Challenge*. Oxford University Press, S. 105.
- IHK (o. J.): Länderinfo Indien. URL: <http://www.frankfurt-main.ihk.de/international/auslandsmaerkte/laenderkontakte/g-k/indien/> [6. Oktober 2017]
- ILO (2003): *Industrial Training Institutes of India: The Efficiency Study Report*. Subregional Office for South Asia, ILO, New Delhi.
- Imhasly, Bernard (2015): *Indien – Ein Länderporträt*. Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1564. Bonn.
- iMOVE (2016): Indische Regierung investiert in Kompetenzentwicklung. Artikel vom 3. August 2016. URL: [http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove\\_projekt\\_de/hs.xsl/alle\\_news.htm?content-url=/cps/rde/xchg/imove\\_projekt\\_de/hs.xsl/27795.htm](http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/alle_news.htm?content-url=/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/27795.htm) [6. Oktober 2017]
- ITI Bhavnagar (2005): *Upgradation of ITIs into Centers of Excellence-Broad guidelines for implementation of the Broad Based Basic Training in Automobiles Sector*. URL: <http://www.itibhavnagar.org/AutomobileBBBT.pdf> [6. Oktober 2017]
- Joshi, Shachi; Pandey, Gayatri.; Sahoo, Bimal K. (2014): *Comparing Public and Private Vocational Training Providers*. In: Mehrotra, Santosh (Hrsg.), *India's Skills Challenge: reforming vocational education and training to harness the demographic dividend*. New Delhi, S. 86–128.
- Jung, Stefanie; Pilz, Matthias (2016): *Skillerwerb im informellen Sektor: Das Beispiel von Ananasfarmern im Nord-Osten Indiens*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 31. Jg., H. 61, S. 82–104.
- Khare, Mona (2016): *Higher Education/University: Taking the Skills March Forward in India - Transitioning to the World of Work*. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): *India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work transition*. Springer VS, Wiesbaden, S. 103–140.
- KPMG (2015): *India's CSR reporting survey 2015*. URL: <https://home.kpmg.com/in/en/home/insights/2015/12/indias-csr-reporting-survey.html> [6. Oktober 2017]
- Kooperation International (2015): *Indien*. URL: <http://www.kooperation-international.de/buf/indien.html> [6. Oktober 2017]
- Krisanthan, Balasundaram; Pilz, Matthias (2014): *Vorberufliche Bildung in Indien – Eine Analyse der curricularen Verankerung und der schulischen Praxis*. In: *Tertium*

- Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 20. Jg, H. 1, S. 61–80.
- Länderdaten Info (2015): Vergleich weltweiter Lebenshaltungskosten. URL: <https://www.laenderdaten.info/lebenshaltungskosten.php> [6. Oktober 2017]
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Das Bildungssystem in Indien. In: Adick, Christel [Hrsg.]: Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 213–231.
- Majumdar, Shyamal (2008): Workforce Development in India, Policies and Practices. The Asian Development Bank Institute (ADBI), URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/159351/adbi-workforce-dev-india.pdf> [6. Oktober 2017]
- Männicke, Jürgen (2011): Marktstudie Indien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung. iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2. überarbeitete Auflage, Mai 2011, Bonn. URL: [https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove\\_projekt\\_de/d\\_iMOVE-Marktstudie\\_Indien\\_2011.pdf](https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Indien_2011.pdf) [6. Oktober 2017]
- Mehrotra, Santosh (2014): India's Skills Challenge. Oxford University Press.
- Mehrotra, Santosh u. a. (2014): Vocational Education and Training Reform in India Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany. Bertelsmann Stiftung. URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublikationen/GP\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_Reform\\_in\\_India.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublikationen/GP_Vocational_Education_and_Training_Reform_in_India.pdf) [6. Oktober 2017]
- Mehrotra, Santosh u. a. (2015): Vocational Training in India and the duality principle: A case for evidence-based reform. In: PROSPECTS, Vol. 45, Issue 2, S. 259–273. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11125-015-9358-x> [6. Oktober 2017]
- MHRD (k.A.): Ministry of Human Resource Development. URL: [www.mhrd.gov.in](http://www.mhrd.gov.in) [6. Oktober 2017]
- MHRD (2012): National Vocational Education Qualifications Framework (NVEQF). URL: <http://mhrd.gov.in/nveqf> [6. Oktober 2017]
- MHRD (2014): Education at a Glance. URL: [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics/EAG2014\\_0.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/EAG2014_0.pdf) [6. Oktober 2017]
- MHRD (2015a): Right to Education. URL: <http://mhrd.gov.in/rte> [6. Oktober 2017]
- MHRD (2015b): Apprentices Act, 1961. URL: [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/upload\\_document/ApprenticeAct1961.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/ApprenticeAct1961.pdf) [6. Oktober 2017]
- MHRD (2016a): Vocationalisation of Secondary Education. URL: <http://mhrd.gov.in/vocationalisation> [6. Oktober 2017]

- MHRD (2016b): Schemes of Technical Education. URL: <http://mhrd.gov.in/technical-education-13> [6. Oktober 2017]
- MHRD (2016c): University and Higher Education. URL: <http://mhrd.gov.in/university-and-higher-education> [6. Oktober 2017]
- MHRD (2016d): Educational Statistics at a Glance. URL: [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics/ESG2016\\_0.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/ESG2016_0.pdf) [6. Oktober 2017]
- MHRD (2016e): All India Survey on Higher Education (2015–16). Ministry of Human Resource Development Department of Higher Education. New Delhi. URL: [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics/AISHE2015-16.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/AISHE2015-16.pdf) [6. Oktober 2017]
- MHRD (2016f): Cost and Equity in Accessing Secondary Education. URL: [http://rmsaindia.gov.in/administrator/components/com\\_pdf/pdf/21af998405dd8a-494c543a3934098347-Cost-and-Equity-in-Accessing-Secondary-Education.pdf](http://rmsaindia.gov.in/administrator/components/com_pdf/pdf/21af998405dd8a-494c543a3934098347-Cost-and-Equity-in-Accessing-Secondary-Education.pdf) [6. Oktober 2017]
- MoF (2013): NSQF Notification. In: Gazette of India. URL: [http://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/upload\\_document/NSQF-NOTIFICATION.pdf](http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/NSQF-NOTIFICATION.pdf) [6. Oktober 2017]
- MoLE (2014): Annual Report 2013-14. Government of India. URL: <http://www.dget.nic.in/upload/uploadfiles/files/annualReport13-14.pdf> [6. Oktober 2017]
- Mond, Marie; Pilz, Matthias (2011): Das Berufsbildungssystem in Indien: Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Hdb. d. Aus- und Weiterbildung 218. Erg.–Lfg., Juli 2011.
- MSDE (2015): National Policy for Skill Development and Entrepreneurship. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Policy\\_Booklet\\_V2\(2\).pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Policy_Booklet_V2(2).pdf) [6. Oktober 2017]
- MSDE (o. J. a): Sector Skill Councils (SSC). URL: <http://msde.gov.in/ssc.html> [6. Oktober 2017]
- MSDE (o. J. b): National Skill Development Mission. URL: <http://msde.gov.in/nationalskillmission.html> [6. Oktober 2017]
- MSDE (o. J. c): National Skills Qualifications Framework (NSQF). URL: <http://msde.gov.in/nsqf.html> [6. Oktober 2017]
- MSDE (2016): QPs and NOS. URL: <http://www.skilldevelopment.gov.in/qp&nos.html> [6. Oktober 2017]
- NCERT (2005): National Curriculum Framework. URL: [www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf](http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf) [6. Oktober 2017]

- NCVT (o. J.): Homepage of NCVT-Management Information System. URL: <https://ncvt-mis.gov.in/Pages/Home.aspx> [6. Oktober 2017]
- NGO India (o. J.): NGO Registration Methods. URL: [http://www.ngosindia.com/resources/ngo\\_registration.php](http://www.ngosindia.com/resources/ngo_registration.php) [6. Oktober 2017]
- NIMI (2010): A Brief Presentation on National Instructional Media Institute. URL: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1242337549970/6124382-1291074275592/7586048-1291074664317/Nov11pm2NIMIPresentation.pdf> [6. Oktober 2017]
- NIOS (k. A.): Homepage National Institute of Open Schooling. URL: <http://www.nios.ac.in> [6. Oktober 2017].
- Norric (2006): Report on The System of Education in India. Nordic Recognition Information Centres. URL: <http://norric.org/files/education-systems/India-2006.pdf> [6. Oktober 2017]
- NSDC (o. J.): Need Assessment Report on Building Trainers' Skills in Vocational Employability. New Delhi. URL: <http://www.nsdcindia.org/sites/default/files/files/building-trainers-skills.pdf> [6. Oktober 2017]
- NSDC (2012): Infrastructure Sector Report, Talent Projections & Skills Gap Analysis (2022). Government of India. URL: <http://www.nsdcindia.org/sites/default/files/files/infrastructure-report-2009.pdf> [6. Oktober 2017]
- Overwien, Bernd (2000): Informal Learning and the role of social movements. In: *International Review of Education* 46 (6), S. 621–640.
- Pillay, Hitendra (2014): India's Vocational Education Capacity to support the anticipated economic growth. Queensland University for Technology. April 2014.
- Pilz, Matthias; Pierenkemper, Sarah (2014a): Apprenticeship Programs – Lessons from Germany & German Companies in India. In: *The Indian Journal of Industrial Relations: A Review of Economic & Social Development (IJIR)*, Vol. 49, No. 3, S. 389–400.
- Pilz, Matthias; Li, Junmin (2014b), Tracing Teutonic footprints in VET around the world? – The skills development strategies of German companies in the USA, China and India. In: *European Journal of Training and Development*, 38 (8), S. 745–763.
- Pilz, Matthias; Uma, Gengaiyah; Venkatram, Rengan (2015a): Skills development in the informal sector in India: The case of street food vendors. In: *International Review of Education*, April 2015, Volume 61, Issue 2, S. 191–209.
- Pilz, Matthias, Becker, Verena; Pierenkemper, Sarah (2015b): Berufsbildung in Indien: Herausforderungen zwischen Quantität und Qualität. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111. Band, Heft 4, S. 502–523.

- Pilz, Matthias; Wilmshöfer, Simon (2015c): The challenges of formal, non-formal and informal learning in rural India: the case of fishing families on the Chilika Lagoon, Orissa. In: PROSPECTS: Quarterly Review of Comparative Education, 45 (2), S. 231–243.
- Pilz, Matthias (2016a): India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work transition. Springer VS, Wiesbaden.
- Pilz, Matthias (2016b): Typologies in comparative vocational education: Existing models and a new approach. In: Vocations and Learning, Volume 9, Issue 3, S. 295–314.
- Pilz, Matthias (2016c): India's skills challenge: reforming vocational education and training to harness the demographic dividend [Rezension]. In: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 68, Nr. 2, S. 280–281.
- Pilz, Matthias (2016d): A View from the Outside: India's School to Work Transition Challenge – Strengths and Weakness. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work transition. Springer VS, Wiesbaden. S. 345–358.
- Planning Commission (2008): Eleventh Five Year Plan. Vol. 1. New Delhi. URL: [http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/11th/11\\_v1/11th\\_vol1.pdf](http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/11th/11_v1/11th_vol1.pdf) [6. Oktober 2017]
- Planning Commission (2013): Twelfth Five Year Plan. New Delhi. URL: [http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/12th/pdf/12fyp\\_vol3.pdf](http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/12th/pdf/12fyp_vol3.pdf) [6. Oktober 2017]
- Planning Commission (2014): Skill Development and Training Programmes of Central governments. URL: [http://planningcommission.nic.in/reports/genrep/skilldev/rep\\_skilldev8.pdf](http://planningcommission.nic.in/reports/genrep/skilldev/rep_skilldev8.pdf) [6. Oktober 2017]
- PMKVY (2016): Homepage Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana. URL: <http://pmkvyofficial.org/Index.aspx> [6. Oktober 2017]
- Prasad, Shri Sharda (2016): Report of the Committee for rationalization & optimization of the functioning of the Sector Skill Councils, Volume I, Ministry of Skill Development and Entrepreneurship, New Delhi.
- Pratham (2015): Annual Status of Education Report (rural) 2014. ASER 2014.
- PRS Legislative Research (2016): The Apprentices (Amendment) Bill, 2014. URL: <http://www.prsindia.org/billtrack/the-apprentices-amendment-bill-2014-3354/> [6. Oktober 2017]
- PSSCIVE (2013): Homepage of PSSCIVE. URL: <http://www.psscive.nic.in/> [12. September 2016; Website wurde eingestellt]

- Ramasamy, Muthuveeran (2016): Demand-Driven Approaches in Vocational Education and Training: A Case Study of Rural Population in South India. Springer VS, Wiesbaden.
- Ramasamy, Muthuveeran; Mani, Chandrakumar (2016): Company Training, Initial Training: Initial In-Company Vocational Training in India: Implications and Challenges for Indian Companies. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work- Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 169–182.
- Rao, K. S.; Sahoo, Bimal K.; Ghosh, Deboshree (2014): The Indian Vocational Education and Training System – An Overview. In: Mehrotra, Santosh (Hrsg.): The Skills Challenge. Oxford University Press, S. 37–85.
- Rothermund, Dietmar (2008): Indien – Aufstieg einer asiatischen Weltmacht. C. H. Beck Verlag, München.
- Sahni, Urvashi (2015): Primary Education in India: Progress and Challenges. In: The Second Modi-Obama Summit: Building the India-U.S. Partnership, S. 35–38.
- Singh, Madhu (1996): Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien: Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi. IKO Verlag, Frankfurt a. M.
- Singh, Madhu (2002): Adult Education in Selected Countries in the Asian Region – A reference for Politics, Programmes and Delivery Modes. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- Singh, Madhu (2017): National Qualifications Frameworks (NQF) and Support for Alternative Transition Routes for Young People. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World. Cham, Springer International, Cham. S. 3–23.
- Singh, Madhu; Duvekot, Ruud (2013): Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Singh, Ram Lakhan (2013): The NVQF and skills recognition. In: Singh, Madhu; Duvekot, Ruud (Hrsg.): Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Sodhi, Joginder Singh (2014): India: Education System and School to Work Transition. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 29. Jg., Nr. 56, S. 57–78.
- Sodhi, Joginder Singh; Wessels, Antje (2016): Informal Learning: Education and Skill Development in India's Informal Sector. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work – Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 261–280.

- Tara, S. Nayana; Kumar, N.S. Sanath (2016): Primary and Upper Primary Education (1–8): Initiative for the World of Work at the Primary and Upper Primary Education in India. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work - Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 25–40.
- Tara, S. Nayana; Kumar, N.S. Sanath (2017): Initiatives in Skill Upgrading: The Case of Centres of Excellence (COE) in Industrial Training Institutes (ITI) in Karnataka, India. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World. Cham, Springer International, Cham, S. 151–170.
- Tara, S. Nayana; Kumar, N. S. Sanath; Pilz, Matthias (2016): Quality of VET in India: The case of Industrial Training Institutes. In: TVET@asia, Issue 7, S. 1–17. URL: [http://www.tvet-online.asia/issue7/tara\\_et\\_al\\_tviet7.pdf](http://www.tvet-online.asia/issue7/tara_et_al_tviet7.pdf) [6. Oktober 2017]
- TÜV Rheinland NIFE (o. J.): Homepage of TÜV Rheinland NIFE. URL: <http://www.nifeindia.com/index.php> [6. Oktober 2017]
- UGC (2015): Guidelines for Introduction of Bachelor of Vocation (B. Voc.) Programme on universities and colleges under the National Skills Qualifications Framework (NSQF). URL: [http://www.ugc.ac.in/pdfnews/8508026\\_Guidelines-on-B-Voc\\_Final.pdf](http://www.ugc.ac.in/pdfnews/8508026_Guidelines-on-B-Voc_Final.pdf) [6. Oktober 2017]
- UN DESA (o. J.): Indien: Durchschnittsalter der Bevölkerung von 1950 bis 2015 (Altersmedian in Jahren). URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/200678/umfrage/durchschnittsalter-der-bevoelkerung-in-indien/> [6. Oktober 2017]
- Venkatram, Rengan (2016): (Technical) Colleges: Technical Education in India – The Strengths and Challenges. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): India: Preparation for the World of Work- Education System and School to Work Transition. Springer VS, Wiesbaden, S. 81–102.
- Vermeer, Manuel; Neumann, Clas (2015): Praxishandbuch Indien – Wie Sie Ihr Indien-geschäft erfolgreich managen. 2., aktualisierte Auflage. Springer Gabler, Wiesbaden.
- VETnet (2016): Broschüre der AHK Indien.
- VW (2016): About Apprenticeship Programme. Broschüre.
- Wessels, Antje (2012): Das indische Berufsbildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der Diversity-Frage. GRIN Verlag, München.
- Wessels, Antje; Pilz, Matthias (2016): Die Berufsbildung in Indien. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 68 (2016) 1.
- World Bank (2008): Skill Development in India – The vocational education and training system. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/hand->

- [le/10986/17937/423150India0VET0no02201PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) [6. Oktober 2017]
- World Bank; ILO (2013): Possible Futures for the Indian Apprenticeship System – Options Paper for India. URL: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/--ro-bangkok/---sro-new\\_delhi/documents/publication/wcms\\_234727.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/--ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_234727.pdf) [6. Oktober 2017]
- World Bank (2017a): Population total. URL: [http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2015&locations=IN&start=2015&view=map&year\\_low\\_desc=false](http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2015&locations=IN&start=2015&view=map&year_low_desc=false) [6. Oktober 2017]
- World Bank (2017b): Population female (% of total). URL: [http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL.FE.ZS?end=2015&locations=IN&start=1960&view=chart&year\\_high\\_desc=false](http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL.FE.ZS?end=2015&locations=IN&start=1960&view=chart&year_high_desc=false) [6. Oktober 2017]
- World Bank (2017c): GPD (current US\$). URL: [http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=IN&year\\_high\\_desc=false](http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=IN&year_high_desc=false) [6. Oktober 2017]
- World Bank (2017d): GPD per capita (current US\$). URL: [http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=IN&year\\_high\\_desc=false](http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=IN&year_high_desc=false) [6. Oktober 2017]
- World Bank (2017e): Unemployment total (% of total labor force) (modeled ILO estimate). URL: [http://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=IN&year\\_high\\_desc=false](http://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=IN&year_high_desc=false) [6. Oktober 2017]
- World Bank (o. J.a). Indien: Altersstruktur von 2004 bis 2015. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/170740/umfrage/altersstruktur-in-indien/> [6. Oktober 2017]
- World Bank (o. J.b). Indien: Alphabetisierungsgrad von 1981 bis 2015. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/170863/umfrage/alphabetisierung-in-indien/> [6. Oktober 2017]
- World Bank (o. J.c). Indien: Anteile der Wirtschaftssektoren am Bruttoinlandsprodukt (BIP) von 2005 bis 2015. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/170838/umfrage/anteile-der-wirtschaftssektoren-am-bruttoinlandsprodukt-indiens/> [6. Oktober 2017]
- World Bank (o. J.d). Indien: Verteilung der Erwerbstätigen auf die Wirtschaftssektoren in den Jahren 1994, 2000, 2005, 2010, 2012 und 2013. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/170802/umfrage/erwerbstaetige-nach-wirtschaftssektoren-in-indien/> [6. Oktober 2017]
- Zenner, Lea; Pilz, Matthias (2015): „Make in India“ -Wie indische Unternehmen ausbilden. In: Berufsbildung - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 69. Jg., H. 154, S. 7–9.



## 7. Weiterführende Informationen

### 7.1 Rechtsgrundlagen, Ausbildungsordnungen, curriculare Materialien

Entsprechende Dokumente werden im Kapitel 3 und in Kapitel 4.3 erwähnt und können i. d. R. auf der Homepage der jeweils zuständigen indischen Regierungseinrichtung (siehe auch CBSE 2015 oder <http://cbse.nic.in/>) abgerufen werden.

### 7.2 Anschriften

#### **Ministry of Skill Development and Entrepreneurship (MSDE)**

2nd Floor, Annexe Building Shivaji Stadium  
Shaheed Bhagat Singh Marg, Connaught Place  
New Delhi – 110001  
India  
[www.skilldevelopment.gov.in](http://www.skilldevelopment.gov.in)

#### **Ministry of Human Resource Development (MHRD)**

Department Of Higher Education  
Shri S.P. Goyal  
Joint Secretary (NITs & DL)  
Shastri Bhawan  
New Delhi – 110001  
India  
[www.mhrd.gov.in](http://www.mhrd.gov.in)

#### **Department Of School Education & Literacy**

Shri Manish Garg  
Joint Secretary (SE-I)  
Shastri Bhawan  
New Delhi – 110001  
India  
[www.mhrd.gov.in](http://www.mhrd.gov.in)

#### **Ministry of Labour and Employment (MoLE)**

Govt. of India  
Shram Shakti Bhawan  
Rafi Marg  
New Delhi-110001  
India  
[www.labour.nic.in](http://www.labour.nic.in)

**National Institute of Open Schooling (NIOS)**

A-24/25

Institutional Area

Sector – 62

NOIDA

Distt. Gautam Budh Nagar, Uttar Pradesh – 201 309

India

[www.nos.org](http://www.nos.org)**Directorate General of Training (DGT)**

Ministry of Skill Development and Entrepreneurship

Shram Shakti Bhawan

Rafi Marg, New Delhi-110001

India

[www.dget.nic.in](http://www.dget.nic.in)**7.3 Internetadressen**Ministry of Skill Development and Entrepreneurship: <http://msde.gov.in>Ministry of Human Resource Development: [www.mhrd.gov.in](http://www.mhrd.gov.in)Directorate General of Training: [www.dget.nic.in/](http://www.dget.nic.in/)All India Council for Technical Education: [www.aicte-india.org](http://www.aicte-india.org)University Grants Commission: <http://www.ugc.ac.in/>The National Institute of Open Schooling: [www.nios.ac.in](http://www.nios.ac.in)

## Register

Die im Register vorhandenen originalsprachlichen Bezeichnungen wurden aufgenommen, um einen besseren Zugang zu ermöglichen.

Apprenticeship Training Scheme 35, 52, 57, 62, 73f., 78, 85, 116

Industrial Training Institute 32, 52, 69, 73

MHRD 39, 48f., 53, 57f., 72, 83, 88f., 94

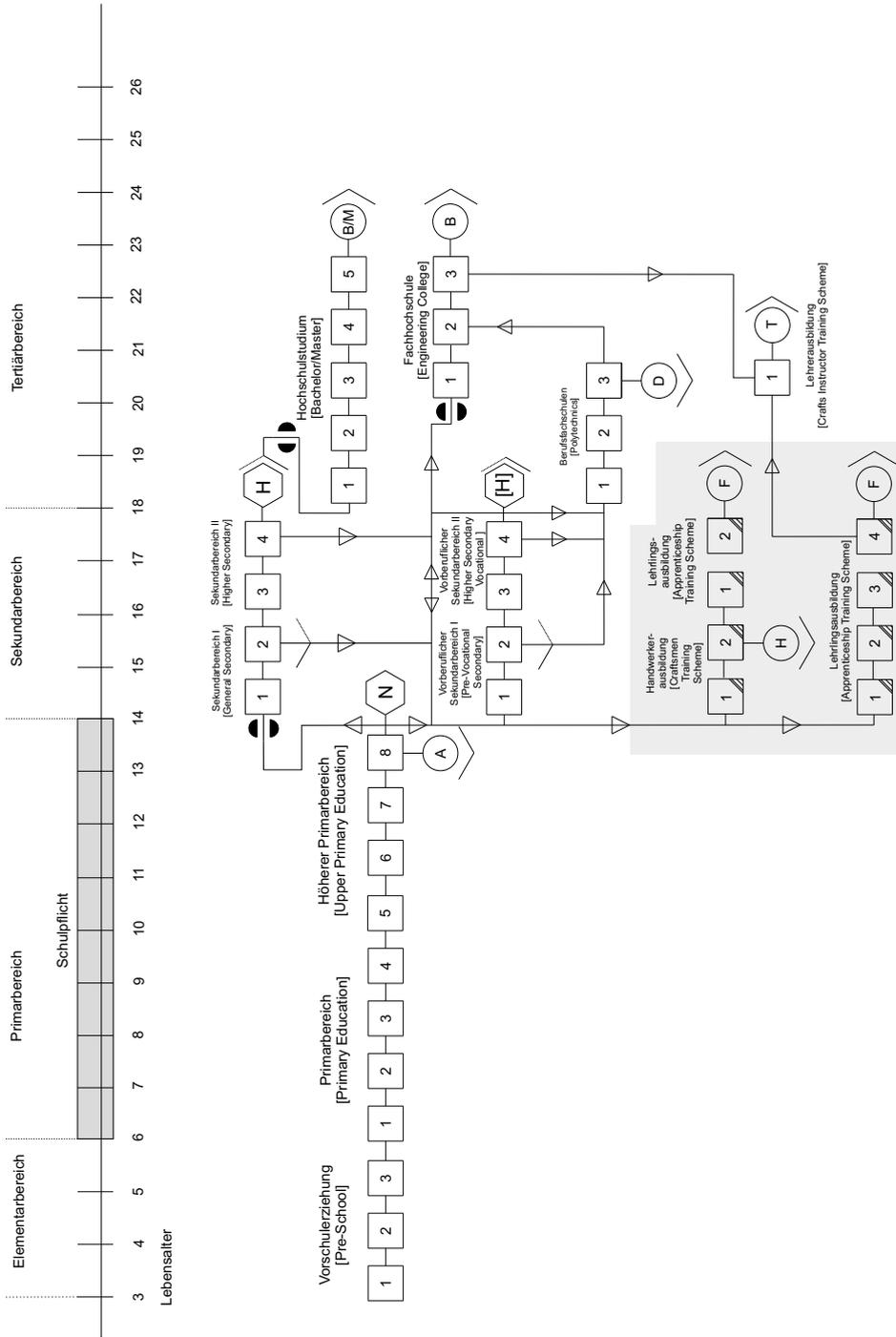
MSDE 21, 46, 53, 72f., 80–82, 87, 91, 93, 94, 97

PPP 57, 67, 75, 86, 95

Skill Development 48, 62, 71f., 86, 89, 93–95, 97

# Organigramm Bildungswesen





## Autoren

Dipl.-Hdl. Antje Wessels, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik,  
Universität zu Köln

Prof. Dr. Matthias Pilz, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik,  
Universität zu Köln

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:** April 2017

## Abstract

With a population of 1.3 billion, India is the world's second largest country, and from a Western perspective, an exotic country of many contrasts and with a very different culture. Since the 1990s, wide-ranging reforms have taken effect and the economic development of the country has gathered pace at many levels. Vocational education and training in India has therefore also come under the spotlight and must take account of the resulting challenges. Companies from western countries as well as stakeholders involved in vocational education and training are active in India. In addition to the particular cultural aspects of the country, the vocational education and training landscape is largely characterised by Anglo-American concepts, a distinct tendency towards university education, a low level of participation by business and a complex management structure.



Mit einer Bevölkerungszahl von 1,3 Milliarden ist Indien das zweitgrößte und aus europäischer Sicht ein exotisches Land mit vielen Gegensätzen und einer ganz anderen Kultur. Seit den 1990er-Jahren greifen umfangreiche Reformen und die wirtschaftliche Entwicklung des Landes hat auf vielen Ebenen Fahrt aufgenommen. Auch die berufliche Bildung in Indien ist damit in den Fokus gerückt und muss den daraus erwachsenen Herausforderungen Rechnung tragen. Sowohl deutsche Unternehmen wie auch die Akteure der Berufsbildungskoooperation sind in der beruflichen Bildung in Indien tätig. Neben den kulturellen Besonderheiten des Landes prägen die Berufsbildungslandschaft vor allem angelsächsische Konzepte, eine starke Tendenz zur Hochschulbildung, eine geringe Beteiligung der Wirtschaft und eine komplexe Steuerungsstruktur.

Der Titel ist Teil des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung, des Standardwerks der vergleichenden Berufsbildungsforschung. Er richtet sich an ein wissenschaftliches Publikum sowie die Berufsbildungspraxis.

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)

E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)



ISBN 978-3-8474-2236-5