

Uwe Lauterbach

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Band 9 in der von der Carl Duisberg Gesellschaft herausgegebenen Reihe
Internationale Weiterbildung, Austausch, Entwicklung

Ute Clement
Ulrich Krammenschneider

Chile



Nomos Verlagsgesellschaft
Baden-Baden

Impressum

Autoren

Ute Clement

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik
und Allgemeine Pädagogik an der Universität Karlsruhe

Ulrich Krammenschneider

Mitarbeiter der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit,
Projekt Formación Profesional Dual, Santiago de Chile

Redaktion

Ute Lanzendorf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Frankfurt am Main

Uwe Lauterbach

Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Frankfurt am Main

Abschluß/Stand: Januar 2000/Dezember 1998

Mit männlichen Substantiven wie Teilnehmer, Schüler usw. werden im Text – wenn der Zusammenhang keine anderen Bezüge herstellt – auch weibliche Personen angesprochen.

Inhalt

Abkürzungen	7
Grunddaten [1996]	10
Einleitung	11
1 Einführung in die geographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen	12
1.1 Geographie	12
1.2 Geschichtlicher Überblick	13
1.3 Demographische und soziale Aspekte	15
1.3.1 Bevölkerung	15
1.3.2 Sozialstruktur	16
1.4 Staatsaufbau und Regierungsform	18
1.5 Ökonomische Entwicklung	20
1.6 Beschäftigungs- und Einkommensverhältnisse	24
1.7 Soziale Sicherung	28
1.8 Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände	31
2 Zuständigkeiten und Träger im Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen	33
2.1 Rechtsgrundlagen	33
2.1.1 Bildungsrahmengesetz [LOCE]	33
2.1.2 Gesetzliche Grundlagen der Lehrertätigkeit	34
2.1.3 Non-formaler Bildungssektor	36
2.2 Institutionen mit Zuständigkeit für das Ausbildungswesen	37
2.2.1 Bildungsministerium [MinEduc]	37
2.2.2 Institutionen der Weiterbildung und der non-formalen Ausbildung: SENCE, INACAP, DUOC	39
2.3 Stellenwert der Sozialpartner und der Wirtschaftsbranchen für die Ausgestaltung von Berufsbildung	41
2.4 Finanzierung	42
2.4.1 Umfang staatlicher Bildungsausgaben	42
2.4.2 Das chilenische Modell der Bildungsfinanzierung	44
3 Übersicht über das Bildungswesen	46
Grafik	46
Grunddaten	47
3.1 Struktur, historische Entwicklung, aktuelle Reformansätze	48
3.1.1 Struktur, Übergänge, Kritik	48
3.1.2 Historische Entwicklung	50
3.1.3 Reformvorhaben der demokratischen Regierungen seit 1990 im Überblick	53
3.2 Schulpflicht und Analphabetentum	55
3.3 Kindergarten und Vorschule [Prebásico]	55

3.4	Primarschule (Primarbereich und Sekundarbereich I) [Básico]	56
3.4.1	Strukturdaten	56
3.4.2	Reformprogramme der demokratischen Regierungen: MECE Básica und Rural	57
3.5	Sekundarschule (Sekundarbereich II) [Educación Media]	58
3.5.1	Strukturdaten	58
3.5.2	Reformvorhaben für den Sekundarbereich	63
3.6	Tertiärer Bildungssektor	70
3.6.1	Struktur	70
3.6.2	Finanzierung	73
4	Berufliches Bildungswesen	75
4.1	Einführender Überblick und geschichtlicher Hintergrund	75
4.1.1	Struktur und Stellenwert	75
4.1.2	Historische Entwicklung der technisch-beruflichen Sekundarschulen [EMTP]	78
4.2	Berufsfachliche (technisch-berufliche) Sekundarschulen [Educación Media Técnico-Profesional, EMTP]	80
4.2.1	Trägerschaft, Ausbildungsorganisation und -teilnahme	80
4.2.2	Finanzierung	84
4.2.3	Anmerkungen zur externen Effizienz (Verbleib der Absolventen) und Qualität	86
4.2.4	Reformmaßnahmen der demokratischen Regierungen seit 1990	87
4.3	Technische Institute [Centros de Formación Técnica, CFT]	89
4.4	Institutionen und Inhalte der Berufsbildungsforschung	91
5	Weiterbildung und berufliche Weiterbildung (Non-formale Aus- und Weiterbildung)	93
5.1	Struktur, Stellenwert und Geschichte	93
5.2	Organisation und Finanzierung öffentlich geförderter Weiterbildungsmaßnahmen	96
5.3	Zur wirtschaftlichen und sozialen Wirksamkeit des Weiterbildungssystems	98
5.4	Gesetz zur Neuregelung beruflicher Weiterbildung	101
5.5	Non-formale Qualifikationsangebote für Jugendliche	102
5.5.1	Struktur und Stellenwert	102
5.5.2	Regelangebote im Verantwortungsbereich des SENCE	103
5.5.3	Sonderprogramm Chile Joven	105
6	Personal im beruflichen Bildungswesen	109
6.1	Struktur	109
6.2	Ausbildung der Sekundarschullehrer	109
6.3	Weiterbildungsangebote für Lehrer nach der Redemokratisierung	111
6.4	Berufsverbände	112

7	Länderübergreifende Mobilität, Internationale Berufsbildungszusammenarbeit	115
7.1	Reintegration in die Staatengemeinschaft	115
7.2	Kooperation mit multilateralen Entwicklungsbanken	116
7.2.1	Weltbank: Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit und zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen [MECE]	116
7.2.2	Interamerikanische Entwicklungsbank: Qualifikation benachteiligter Jugendlicher (Programm Chile Joven)	117
7.3	Bilaterale Kooperationsprojekte	117
7.3.1	Gesamtübersicht	117
7.3.2	Deutsch-chilenisches Kooperationsprojekt: ‘Duale Berufsbildung’ [FOPROD]	118
8	Zusammenfassung	120
9	Literatur	122
9.1	Weiterführende Literatur	122
9.2	Benutzte Literatur	122
10	Dokumente, Rechtsgrundlagen	125
10.1	Gesetze, Verordnungen	130
10.2	Ausbildungsordnungen, sonstige Unterlagen	130
10.3	Anschriften	130
11	Register	132
	Organigramm Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen	138

Verzeichnis der Tabellen und Übersichten

Tab. 1	Regionalverteilung der Bevölkerung, 1995	15
Tab. 2	Haushalte nach Armutsklassifikation und Sektor [in %]	17
Tab. 3	Sitzverteilung im Parlament nach den Wahlen 1993	19
Tab. 4	Verteilung der Erwerbstätigen nach Wirtschaftszweigen unter Berücksichtigung von Geschlecht und Einkommenshöhe, 1994 [in %]	25
Tab. 5	Erwerbstätige und Berufsgruppen 1994 [Anteil an allen Erwerbstätigen in %]	25
Tab. 6	Höchstes erreichtes Bildungsniveau der Beschäftigten 1994 in %	26
Tab. 7	Durchschnittseinkommen nach Tätigkeitsbereich und Geschlecht [in chil.\$* 11/94]	28
Tab. 8	Öffentliche Bildungsausgaben 1975-1994	42
Tab. 9	Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen [in 1 000]	47
Tab. 10	Schulbesuchsquote nach Bildungsbereichen [in % der jeweiligen Altersgruppe]	47
Tab. 11	Lehrer und Hochschullehrer nach Bildungsbereichen	47
Tab. 12	Entwicklung der Studienplätze im tertiären Bereich [in 1 000]	47

Tab. 13	Bildungsausgaben nach Schulform [in % der gesamten Bildungsausgaben]	47
Tab. 14	Sekundarbereich 1975-1994	59
Tab. 15	Verbleibsrate und -dauer nach Trägerform (1990-95)	60
Tab. 16	Sekundarschulen nach Schulzweig und Trägerschaft 1993	61
Tab. 17	Sekundarschulbesuchsquote nach Einkommen und Geschlecht [in %]	62
Tab. 18	Curricularreform: Strukturmodell Sekundarbereich	65
Tab. 19	Studierendenzahlen nach Einrichtungen und Anteil an einem Altersjahrgang 1980-96	70
Tab. 20	Durch öffentliche Subventionen begünstigte Institutionen im tertiären Bereich 1995	74
Tab. 21	Verteilung der EMTP-Schulen nach Trägerform, 1993	81
Tab. 22	Schülerzahlen nach Schulträgern	81
Tab. 23	Ausbildungsgänge an EMTP	82
Tab. 24	Schüler nach Fachrichtungen an berufsfachlichen Sekundarschulen 1994	82
Tab. 25	Stundentafel EMTO, Dekret 130	83
Tab. 26	Staatliche Vorgaben über Mindeststundenzahlen von Fächergruppen an EMTP	83
Tab. 27	Monatliche Subvention für kommunale und private, subventionierte Schulen nach Schulzweig und Fachrichtung	85
Tab. 28	Einkommen der Absolventen einer berufl.-techn. Sekundarschule 1995	86
Tab. 29	Verteilung der weitergebildeten Beschäftigten auf die Wirtschaftszweige [in %]	98
Tab. 30	Chile Joven: bewilligte Plätze nach Aktionslinie 1991-1995	108
Tab. 31	Chile Joven: bewilligte Plätze nach Fachrichtung 1991-1995	108
Tab. 32	An Sekundarschulen beschäftigte Lehrer nach Schulträgerschaft und Funktion 1993	109

Abkürzungen

AA	Aprendizaje Alternado Alternierende Ausbildung (Teilbereich des Programmes <i>Chile Joven</i>)
AFP	Adminstradora de Fondos de Pensiones private Pensionskasse
BID	Banco Interamericano de Desarrollo Interamerikanische Entwicklungsbank
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CEL	Capacitación y Experiencia Laboral Ausbildung und Arbeitserfahrung (Teilbereich des Programmes <i>Chile Joven</i>)
CEPAL	Comisión Económica para Latinoamérica UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika
CFT	Centro de Formación Técnica Technisches Institut (schulische Berufsbildung im tertiären Bildungsbereich)
chil.\$	Chilenischer Peso 1000 chil.\$ = ca. 2,14 US\$ bzw. ca. 3,81 DM (1998)
CIDE	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Zentrum für Forschung und Entwicklung in Belangen des Bildungswesens
CORFO	Corporación de Fomento de la Producción öffentlich-rechtliche Institution zur Wirtschaftsförderung, gegründet 1939
CPC	Confederación de la Producción y del Comercio Dachverband der chilenischen Arbeitgeberverbände
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica Zentrum für pädagogische Weiterbildung, Erprobung und Forschung
CTI	Capacitación para el Trabajo Independiente Vorbereitung auf eine Selbständigkeit (Teilbereich des Programmes <i>Chile Joven</i>)
CUT	Central Unitaria de Trabajadores Einheitsgewerkschaft, Dachverband
DFL	Decreto con Fuerza de Ley Dekret mit Gesetzeskraft
DUOC	Departamento Universitario Obrero Campesino Universitäre Fakultät für Arbeiter und Bauern
EMHC	Educación Media Humanística-Científica allgemeinbildende Sekundarschule

EMTP	Educación Media Técnico-Profesional berufsfachliche Sekundarschule
FCJ	Formación y Capacitación de Jóvenes Aus- und Persönlichkeitsbildung (Teilbereich des Programmes <i>Chile Joven</i>)
FONASA	Fondo Nacional de Salud Staatlicher Gesundheitsdienst
FOPROD	Formación Profesional Dual deutsch-chilenisches Kooperationsprojekt <i>Duale Berufsbildung in Chile</i>
FOSIS	Fondo de Solidaridad e Inversión Social chilenische Sozialbehörde
INACAP	Instituto Nacional de Capacitación Nationales Institut für Weiterbildungsmaßnahmen
INE	Instituto Nacional de Estadísticas Statistisches Amt
IP	Instituto Profesional Privathochschule
ISAPRE	Instituto de Salud Previsional private Krankenversicherung
MECE	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación gemeinsames Projekt der Weltbank und der chilenischen Regierung zur Verbesserung der Qualität und Chancengleichheit im Bildungswesen
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación y Cooperación Planungsministerium
MinEduc	Ministerio de Educación Bildungsministerium
MinTrab	Ministerio de Trabajo y Previsión Social Arbeitsministerium
ODEPLAN	Oficina de Planificación Nationale Planungsbehörde
OF/CM	Objetivos Fundamentales/Contenidos Mínimos allgemeine Bildungsziele/Minimalinhalte lt. Bildungsgesetz
OMC	Oficina Municipal de Colocación Kommunales Arbeitsvermittlungsbüro
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Regionalbüro für Bildung der UNESCO mit Zuständigkeit für Lateinamerika und die Karibik
OTE	Organismo Técnico de Ejecución staatlich zugelassener Anbieter von Ausbildungsmaßnahmen im nonformalen Ausbildungssektor
OTIR	Organismo Técnico Intermedio private, durch den SENCE anerkannte Körperschaften zur Förderung, Koordination und Supervision von beruflichen Weiterbildungsaktivitäten

P.A.A.	Prueba de Aptitud Académica Hochschulzulassungsprüfung
PDC	Partido Demócrata Cristiano christdemokratische Partei
PDI	Partido Democrático de Izquierda linksdemokratische Partei
PIIE	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación Interdisziplinäres Programm zur Bildungsforschung
PME	Proyectos de Mejoramiento Educativo von Schulen organisierte Projekte zur pädagogischen Innovation
PPD	Partido Por la Democracia Partei für die Demokratie
PR	Partido Radical Radikale Partei
PRSD	Partido Radical Socialdemócrata Zusammenschluß aus PR und PSD
PSD	Partido Socialdemócrata Sozialdemokratische Partei
PS	Partido Socialista Sozialistische Partei
RN	Renovación Nacional Partei für Nationale Erneuerung
SENCE	Servicio Nacional de Capacitación y Empleo halbstaatliche Institution zur Koordination öffentlich unterstützter, non-formaler Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen
SIMCE	Sistema de Mediación de la Calidad de la Educación landesweiter Schülerleistungstest
UCC	Unión de Centro Centro Vereinigung Zentrum Zentrum (politische Partei)
UDI	Unión Demócrata Independiente unabhängige demokratische Vereinigung (politische Partei)
UP	Unidad Popular Volkseinheit (Regierungspartei unter S. Allende)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
UTE	Universidad Técnica del Estado Staatliche Technische Universität
WS	Wochenstunden
♂	männlich (Symbol in Tabellen)
♀	weiblich (Symbol in Tabellen)
♂+♀	= Addition von ♂+♀ [absolut], oder Durchschnitt von ♂+♀ [in %]

Grunddaten [1996]¹*Chile/República de Chile/RCH*

Fläche [km ²]		
– Kontinentalchile	756 626	
– Inklusive Antarktis und Inseln	2 006 626	
Bevölkerungsdichte [Einw./km ²]	19,1	
Einwohner [Mio.]	14,42	
davon Ausländer [in %]	12,6	[1992]
Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %]		[1995]
bis 14 Jahre	30,5	
15 bis 20 Jahre	8,4	
über 64 Jahre	6,3	
15 bis 65 Jahre	63,1	
Erwerbstätige [Bevölkerung über 15 Jahre] [in % Gesamtbevölkerung]		[1994]
insgesamt	50,4	
15-19 Jahre	15,1	
bis 64 Jahre	53,8	
Erwerbslose [in %]		
insgesamt	6,3	
15 bis 24 Jahre [in % der Altersgruppe]	14,9	

Wirtschaftsschwerpunkte [1994] [in %]

Sektor	Erwerbstätige	Anteil am Bruttoinlandsprodukt
Primär/Land-, Forstwirtschaft	16,2	7,7
Primär/Bergbau	1,7	8,7
Sekundär/Industrie	16,4	18,5
Tertiär/Dienstleistungen	58,3	46,5

Wirtschaftsleistungen [1989 / 1996]

Bruttosozialprodukt [in Mio. US\$]	25 250 [1989]	73 400 [1996]
Pro-Kopf-Einkommen [in US\$]	1 770 [1989]	4 700 [1996]

1 Quellen: INE: Compendio Estadístico 1995; Lateinamerikahandbuch 1994 sowie eigene Berechnungen auf Basis von MIDEPLAN (1990); CASEN 1990: Indicadores de la situación educacional en Chile. (Serie de Documentos de Trabajo) Santiago, Encuesta CASEN 1994.

Einleitung

Im lateinamerikanischen Vergleich gilt Chile als ökonomisch ausgesprochen erfolgreich. Insbesondere während der Militärdiktatur Pinochet zwischen 1973 und 1990 war – ermöglicht durch die Ausschaltung politischer Opposition und die Mißachtung sozialer Folgen neoliberaler Wirtschaftspolitik – eine konsequente Politik der Deregulierung durchgesetzt worden, die nicht nur die herkömmliche Wirtschaftsstruktur der staatszentrierten Entwicklung, sondern auch und gerade das (Berufs-)Bildungswesen des Landes radikal veränderte. Das bis zu diesem Zeitpunkt stark zentralisierte Bildungssystem wurde zur Entlastung des Staatshaushalts innerhalb weniger Jahre in ein auf den Prinzipien des Wettbewerbs und der Dezentralisierung basierendes Marktmodell umgewandelt. Die Analyse dieser von organisatorischen Fragen geprägten Bildungs- und Berufsbildungspolitik sowie ihrer Auswirkungen auf das soziale und ökonomische Gefüge bietet die Möglichkeit, sich einen Eindruck von den Implikationen neoliberaler Bildungspolitik zu verschaffen.

Die demokratischen Regierungen seit 1990 haben keine grundlegenden Veränderungen an der Wirtschafts- und Finanzpolitik der vorangegangenen Regierung vorgenommen. Ohne die ‚Marktgesellschaft‘ als solche grundsätzlich in Frage zu stellen, wird jedoch versucht, die vorhandenen sozialen Ungerechtigkeiten – die allseits anerkannte Schwachstelle des Modells – zu entschärfen. Die Bildungspolitik bildet in diesem Zusammenhang einen, wenn nicht *den* Schwerpunkt der gegenwärtigen entwicklungspolitischen Strategie.

Neben den sozialpolitischen Anforderungen, die an eine Reform des Berufsbildungswesens gestellt werden, zwingen auch wirtschaftsstrukturelle Belange zum Handeln. Die ungleichzeitige Entwicklung technologischer Standards und arbeitsorganisatorischer Modelle sowie eine dynamische Entwicklung gerade der kleinen und mittleren Industrie führen zu sehr heterogenen Anforderungen an die Qualifikation von Arbeitskräften.

Ein weiteres Spannungsfeld, in dem die demokratisch legitimierten Bildungspolitiker seit 1990 Position zu beziehen haben, ist der Grad finanziellen und institutionellen Engagements des Staates im Berufsbildungsbereich. Unter der Diktatur waren die gewachsenen institutionellen und administrativen Berufsbildungsstrukturen so weit zerstört worden, daß sie heute nur noch in z.T. offensichtlich dysfunktionalen Restbeständen vorhanden sind. Die Schulen – von denen sich über 40% heute in privater Trägerschaft befinden – sind im Zuge dieser Reformen zum vorrangigen Entscheidungsträger in Fragen der Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen geworden. Eine der großen Herausforderungen für die chilenische Bildungspolitik besteht darin, wieder eine Balance zwischen zentralen und dezentralen Aufgaben- und Kompetenzverteilungen zu finden.

Die derzeitige Regierung hat eine Reihe von Maßnahmen in Angriff genommen, die sowohl auf strukturell-organisatorische als auch auf inhaltlich-methodische Veränderungen in der formalen Berufsbildung abzielen. Ihre Analyse dürfte unter Strategie- und Wirkungsgesichtspunkten auch für andere Nationen von Interesse sein.

1 Einführung in die geographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen

1.1 Geographie

Das chilenische Territorium² erstreckt sich über drei Kontinente: Amerika, Antarktis und Ozeanien (Osterinsel). Von insgesamt 2 006 626 km² entfallen lediglich 38% auf Kontinentalchile und die zugehörigen Inseln³ und 62% auf die chilenischen Ansprüche in der Antarktis. Mit einer Ost-West-Ausdehnung von nur 90 km im Norden und 445 km im Süden (entlang der Magellanstraße) erstreckt sich Kontinentalchile in Nord-Süd-Richtung über mehr als 4 500 km zwischen dem 17. und 57. südlichen Breitengrad. Gemeinsame Grenzen verbinden Chile im Norden mit Peru sowie im Osten mit Bolivien und Argentinien.

Die Landschaft Kontinentalchiles ist von dem Gebirgszug der Anden geprägt. Nur etwa 20% der Landesfläche sind Flachland. Die Anden erheben sich in Nord- und Mittelchile bis auf über 6 500 m, und der Vulkan *Ojos del Salado* ist mit 6 893 m der höchste Berg Chiles. In ihrer Höhe gen Süden abnehmend, erstrecken sich die Anden bis in die südliche Spitze des Landes, wo der Gebirgszug Darwin sich noch auf beträchtliche 3 000 m erhebt. Der Küstengebirgszug *Cordillera de la Costa* ‚versinkt‘ im Süden im Meer, wo er nur noch in Form einer Vielzahl von Inseln und Fjorden wahrzunehmen ist. Zwischen diesen beiden Gebirgszügen erstreckt sich ein langes, fruchtbares Längstal, das einen Großteil der nicht-gebirgigen Fläche ausmacht.

Allgemeines Kennzeichen der Flüsse ist die relativ geringe Wassermenge bei gleichzeitig außerordentlich hohem Gefälle – ein Potential, das zunehmend zur Gewinnung von Elektrizität aus Wasserkraft genutzt wird. Daneben bilden Kupfer-, aber auch bedeutende Silber-, Gold-, Molybdän-, Salpeter-, Jod- und Lithiumvorkommen den natürlichen Reichtum des Landes.

Die klimatischen Bedingungen sind aufgrund der beträchtlichen Nord-Süd-Ausdehnung und der extremen Höhenunterschiede sehr heterogen. Die Temperaturschwankungen sind durch die Meeresnähe vergleichsweise gering. Dagegen variieren die Niederschlagsmengen pro Jahr zwischen 1 mm im extremen Norden (Arica, Regenzeit im Sommer) und 4 866 mm im extremen Süden (Bahía Félix Magallanes, Regenzeit im Winter). Das Land läßt sich von Norden nach Süden in folgende Klimazonen unterteilen: Wüstenklima ohne Vegetation (Nordchile), Mittelmeerklima mit Hartlaubgewächsen (Zentralchile), Seeklima mit dichtem Waldbestand (Südchile) und Seeklima mit Steppe (Patagonien).

2 Vgl. Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Compendio Estadístico 1995.

3 Neben der Osterinsel (Rapa Nui) das Archipel Juan Fernández und die Inseln San Félix, San Ambriso, Salas und Gómez.

1.2 Geschichtlicher Überblick

Ende des 15. Jahrhunderts wurden die nord- und mittelchilenischen Bevölkerungsgruppen von den im heutigen Peru ansässigen Inka unterworfen. Ab 1539 drangen die Spanier – ebenfalls aus Peru kommend – in das heutige Chile vor, wurden aber am Bio-Bio Fluß von den einheimischen Araukanern am weiteren Vordringen nach Süden gehindert. Über 200 Jahre lang gehörte der von den Spaniern besetzte Landesteil zu Peru. Erst im Jahr 1778 konnte er seine Unabhängigkeit durchsetzen.

40 Jahre später (1818) erlangte das immer noch auf das heutige Mittelchile beschränkte Chile auch seine völkerrechtliche Unabhängigkeit. Als die Araukaner Mitte des 19. Jahrhunderts letztendlich den Spaniern doch unterlagen, wurde die Vereinigung Mittelchiles mit den zu dieser Zeit bereits durch europäische Immigranten besiedelten Ländereien im Süden möglich. Die ursprünglich den Nachbarländern im Norden zugehörigen nördlichen Landesteile (Antofagasta und Arica) fielen Chile durch den pazifischen Krieg von 1879-1884 (Salpeterkrieg) zu, den Chile mit britischer Unterstützung gegen Bolivien und Peru führte.

Schon wenige Jahre nach der politischen Unabhängigkeit etablierte sich ein relativ stabiles politisches System. Das Land erhielt 1833 seine erste und 1925 seine zweite Verfassung, entwickelte fortschrittliche gesellschaftliche Institutionen und ein funktionierendes Parteiensystem. Bis 1973 konnte Chile auf eine lange – für Lateinamerika durchaus untypische – demokratische Tradition zurückblicken. Zwischen 1830 und 1973 hatte das Land nur 17 Monate nicht verfassungsgemäßer Herrschaft erlebt.⁴

Doch schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts haben widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungen (Proletarisierung und politische Machtgewinne der Bergarbeiter im Salpeter- und Kupferabbau bei gleichzeitigem Fortbestehen traditionell oligarchischer Strukturen auf dem Lande) zu einer politischen Polarisierung zwischen oligarchischer Erstarrung und revolutionärem Umbruch geführt. Die wirtschaftliche und soziale Rückständigkeit des stark rohstoffabhängigen Landes war zu Beginn der fünfziger Jahre Anlaß für heftige politische Turbulenzen.

Die christdemokratische Regierung unter Präsident Frei (1964-1970) versuchte, einen dritten, sozialreformerischen Weg zwischen den Extremen einzuschlagen. Ihr erklärtes Ziel war eine *Revolution in Freiheit* als Alternative zur kommunistischen Revolution in Kuba. Sie schuf die gesetzlichen Grundlagen für eine Agrarreform, vollzog die Teilverstaatlichung der in nordamerikanischen Besitz befindlichen Kupferbergwerke und ermöglichte eine stärkere politische Partizipation der städtischen und ländlichen Unterschicht.

Aus den Präsidentschaftswahlen 1970 ging der Sozialist Salvador Allende unterstützt von einem breiten Linksbündnis als Sieger hervor. Gewählt mit einer knappen relativen Mehrheit der Stimmen, verfügte er allerdings nicht über eine Mehrheit im Parlament. Aus diesem Dilemma heraus entschied sich Allende für einen problematischen Weg: Die

4 Vgl. Nolte 1994; S. 45-63.

radikalen Reformen seiner Regierung – Zerschlagung des Großgrundbesitzes, Enteignung der großen Kupferbergwerke ohne Entschädigungszahlungen an die nordamerikanischen Bergwerksgesellschaften und Verstaatlichung weiterer Wirtschaftssektoren – wurden zum großen Teil am Parlament vorbei mit Hilfe von Dekreten und Erlassen durchgesetzt. Auch die Parlamentswahlen 1973 brachten seinem Parteienbündnis *Unidad Popular* (UP) keine Mehrheit. Die politischen Institutionen blockierten sich gegenseitig, die wirtschafts- und sozialpolitischen Anfangserfolge wurden von einer explodierenden Inflation und zunehmenden Versorgungsengpässen aufgezehrt. Die Extremisten in beiden Lagern gewannen die Oberhand.

Am 11. September 1973 beendete das Militär, das seit den dreißiger Jahren nicht mehr aktiv in die Politik interveniert hatte, mit einem brutalen Putsch das chilenische Experiment des demokratischen Sozialismus. Innerhalb der vierköpfigen Militärjunta zog der Oberbefehlshaber des Heeres, Augusto Pinochet, rasch die Macht an sich. Die Militärregierung verhängte den Kriegszustand, löste das Parlament und das Regierungsbündnis *Unidad Popular* auf und suspendierte den Rechtsstatus der anderen Parteien. Ziel der Militärjunta war zunächst die Herstellung der *Nationalen Sicherheit*. Dem *Feind von innen* wurde der Krieg erklärt, die Gewerkschaftsbewegung wurde zerschlagen, die Parteien der *Unidad Popular* verboten und brutal verfolgt. Es ging dabei nicht nur um die Bekämpfung potentieller militärischer Gegner, sondern um den totalitären Versuch der Ausschaltung jeder politischen Opposition.

Erst seit Anfang der achtziger Jahre begann, auch unter dem Druck internationaler Kreditgeber und der USA,⁵ ein schrittweiser Liberalisierungsprozeß, der in der Einführung einer *geschützten Demokratie* kulminieren und so die politische Rolle der Militärs auch nach Übergabe der Regierungsgeschäfte absichern sollte. Ein erster Schritt war die 1980 durch eine umstrittene Volksabstimmung knapp verabschiedete (67%) *Verfassung der Diktatur*.⁶

Spätestens nach dem Scheitern eines Attentats auf Pinochet im Jahre 1986 und der darauf wieder einsetzenden Welle der Repression, wurde klar, daß die Opposition nicht dazu in der Lage sein würde, das Land in einen Zustand der Unregierbarkeit zu führen. Nach langem Zögern entschied sich auch die kommunistische Partei gegen eine Strategie des bewaffneten Widerstandes. Die Strategie des friedlichen Regimewandels im Rahmen der durch die Militärregierung gesetzten Konditionen setzte sich endgültig durch. Im Oktober 1988 beendete ein in den Übergangsregelungen der Verfassung von 1980 festgeschriebenes Volksvotum den alleinigen Machtanspruch der Militärs. Damit setzte ein Re-Demokratisierungsprozeß ein, der bis heute andauert.

5 Am 21. September 1976 war der ehemalige Verteidigungsminister und Botschafter Chiles in den USA, Fernando Letelier, in Washington durch ein Bombenattentat getötet worden. Nachdem deutlich wurde, daß der chilenische Geheimdienst DINA in den Mord verwickelt war, übten die USA erheblichen Druck auf Pinochet aus, den Demokratisierungsprozeß zu beschleunigen (vgl. Schubert 1981).

6 Ausführlich hierzu: Cañas-Kirby 1993, S. 102 ff.; Friedmann 1990, S. 116 ff.

1.3 Demographische und soziale Aspekte

1.3.1 Bevölkerung

Die letzten Schätzungen über die Gesamtbevölkerung Chiles belaufen sich 1995 auf 14,21 Mio. Personen. Die bis in die sechziger Jahre steil ansteigende Wachstumskurve des natürlichen Bevölkerungswachstums ist inzwischen abgeflacht. Wurden 1962 noch 37,5 Geburten je 1000 Einwohnern registriert, lag diese Zahl für den Zeitraum 1991-93 bei 22,4, bei weiterhin rückläufiger Entwicklung. Die tendenziell steigende durchschnittliche Lebenserwartung lag im Zeitraum 1990-95 bei 74,4 Jahren.

Tab. 1 Regionalverteilung der Bevölkerung, 1995⁷

Region *	Fläche		Bevölkerung		
	absolut [km ²]	Anteil [in %]	absolut [E]	Anteil [in %]	Dichte [E/km ²]
I	58 698,1	7,8	410 300	2,9	7,0
II	126 444	16,7	415 500	2,9	3,3
III	75 573	10	202 800	1,4	2,7
IV	40 656	5,4	525 400	3,7	12,9
V	16 396	2,2	1 478 300	10,4	90,2
VI	16 341	2,2	684 200	4,8	41,9
VII	30 325	4	902 600	6,3	29,8
VIII	36 929	4,9	1 753 700	12,3	47,5
IX	31 842	4,2	853 200	6,0	26,8
X	67 013	8,9	957 200	6,7	14,3
XI	109 025	14,4	88 800	0,6	0,8
XII	132 034	17,5	181 600	1,3	1,4
RM	15 349	2	5 783 700	40,6	376,8
<i>Summe</i>	<i>756 626</i>	<i>100</i>	<i>14 237 300</i>	<i>100</i>	<i>18,8</i>

* Die administrativen Regionen Chiles sind von Norden nach Süden durchnummeriert. Die Region I ist demzufolge die nördlichste, und die Region XII die südlichste Verwaltungseinheit. Mit Region Metropolitana (RM) wird der Großraum um die Hauptstadt des Landes bezeichnet.

Den topographischen und klimatischen Bedingungen entsprechend, weicht die *Bevölkerungsdichte* in den einzelnen Landesteilen stark voneinander ab. Während im zentralen Längstal Mittelchiles, das weit über 50% der Gesamtbevölkerung beherbergt, die regionale Dichte bis 376,8 Einw./km² erreicht, kommen in einer der südlichen Regionen – bei einem Landesdurchschnitt von 18,8 Einw./km² – nur 0,7 Einw. pro km². Größte Stadt ist die Hauptstadt Santiago de Chile mit annähernd 5 Mio. Einwohnern, gefolgt von den Küstenstädten Concepción und Valparaíso mit jeweils knapp 300 000 Einwohnern.

Der Anteil der *Landbevölkerung* sinkt infolge der Abwanderung in die Städte beständig. Lebten 1875 noch 65,1% und 1920 immerhin noch 53,6% der Bevölkerung auf dem Land, belief sich dieser Anteil 1992 auf nur noch 16,5%. Die Schätzungen für 1995 gehen von gut 12 Mio. städtischer und knapp über 2 Mio. ländlicher Bevölkerung aus. Die

⁷ Quelle: nach INE 1995, S. 121-02.

„Landflucht“ richtet sich vor allem auf die Hauptstadtregion [Región Metropolitana, RM]. Über 40% der Bevölkerung konzentrieren sich heute in dieser flächenmäßig kleinsten (2%) Region des Landes.⁸

Indianische Einwohner

Die ethnische und kulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung ist weitgehend homogen und hat nur unwesentliche Auswirkungen auf die Sozialstruktur Chiles. Die Bevölkerung setzt sich etwa je zur Hälfte aus Weißen und Mestizen zusammen. Der Anteil der indianischen Bevölkerung beträgt ca. 2%. Diese geringe Rate erklärt sich zum einen aus der relativ dünnen Besiedelung des Territoriums zur Zeit der spanischen Conquista, ist zum anderen aber auch Folge einer dezidierten Ausrottungs- und Assimilierungspolitik, die von den Spaniern begonnen wurde und deren Nachwirkungen bis in die achtziger Jahre des 20. Jh. nachzuverfolgen sind.

Die zahlenmäßig stärkste Gruppe Eingeborener bilden die Mapuche.⁹ Dieses im Süden Chiles siedelnde Volk ist das einzige nicht von den Spaniern unterworfenen Indianervolk auf chilenischem Territorium. Erst der seit Mitte des 19. Jh. einsetzende landwirtschaftliche Kolonisierungsprozeß zerstörte die Lebensgrundlagen der Mapuche und drängte sie in *reducciones* (Reservate) ab. Das gesellschaftliche Ansehen der Mapuche, die während der Unabhängigkeitskriege noch zu *Helden des Widerstandes gegen die Spanier* hochstilisiert worden waren, sank in dieser Zeit ab. Das Wort *Indio* erhielt eine deutlich abwertende Bedeutung.

Ein erstes Entgegenkommen gegenüber den Indianervölkern während der Regierung der *Unidad Popular* fand nach dem Militärputsch im September 1973 ein schnelles Ende. Durch repressive Maßnahmen wie die Privatisierung ihrer Ländereien und die Auflösung der traditionellen Lebensgemeinschaften wurde ein Großteil der Mapuche als *temporeros* (Zeitarbeiter) in die exportorientierte Agrarproduktion „integriert“.

1.3.2 Sozialstruktur

In den letzten zehn Jahren ist es gelungen, den Lebensstandard der Bevölkerung deutlich zu heben. Das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf konnte mehr als verdreifacht werden (von 1 438 US\$ in 1986 auf 4 990 US\$ in 1996): Die Anzahl der unter die Armutsgrenze fallenden Haushalte fällt insbesondere im städtischen Sektor ständig. Dabei gehört Chile weltweit zu den Ländern mit der ungerechtesten Einkommensverteilung. Im südamerikanischen Vergleich weist Chile – gleich nach Brasilien – die zweithöchste Einkommenskonzentration auf.¹⁰ Auch die regionalen Einkommensverhältnisse sind disparat. Die

8 INE 1995.

9 Die Völker der Aymara im Norden des Landes sowie die auf der Osterinsel beheimateten Rapa Nui besitzen heute nur noch regional eine gewisse Bedeutung.

10 Die Einkommenskonzentration konnte im Vergleichszeitraum 1990-1992 zwar leicht zugunsten des ärmsten Bevölkerungsfünftels verschoben werden, dieser Fortschritt wird aber durch

durchschnittlichen Einkommen in der Stadt liegen laut der alle zwei Jahre durchgeführten CASEN-Umfrage fast doppelt so hoch wie auf dem Land.

Der Anteil der 1994 von Armut betroffenen Haushalte liegt auf dem Land mit 26,3% nur geringfügig höher als in den Städten (23,6%). Haushalte mit Vorständen unter 30 Jahren sind überdurchschnittlich stark von der Armutsproblematik betroffen – und zwar trotz eines erheblichen Anstiegs der Beschuldungsdauer.

Tab. 2 Haushalte nach Armutsklassifikation und Sektor [in %]¹¹

	Absolute Armut*		Relative Armut		Arme Haushalte	
	1992	1994	1992	1994	1992	1994
Stadt	7,0	6,3	20,5	17,3	2 780 396	2 954 657
Land	7,9	8,3	20,5	18,0	586 017	582 117
<i>Durchschnitt</i>	<i>7,2</i>	<i>6,6</i>	<i>20,5</i>	<i>17,4</i>	<i>3 366 413</i>	<i>3 536 774</i>

* Unterschieden wird zwischen relativer und absoluter Armut. Ein Haushalt fällt unter die Armutsgrenze, wenn sein Pro-Kopf-Einkommen unter dem doppelten Äquivalenzwert eines die Grundernährung sicherstellenden Warenkorbes liegt. Liegt das Pro-Kopf-Einkommen unter dem einfachen Äquivalenzwert, gilt der Haushalt als absolut arm.

Wenn auch der Prozentsatz der in absoluter Armut lebenden Haushalte, in denen kein Mitglied einer Beschäftigung nachgeht, fast ein Drittel beträgt und damit weit über dem Durchschnitt liegt, kann doch festgehalten werden, daß auch eine Beschäftigung nicht vor absoluter Armut schützt. Selbst die in jedem zehnten der absolut armen Haushalte festzustellende Doppel- oder Mehrfachbeschäftigung reicht nicht aus, um die Grenze der absoluten Armut zu überwinden.

Ein weiteres Indiz für den Zusammenhang von prekärer Arbeitsmarktsituation und Armut bietet die Analyse der Art der Beschäftigungsverhältnisse. Während gut drei Viertel der über der Armutsgrenze lebenden Beschäftigten dauerhaft beschäftigt sind, sinkt dieser Anteil bei den unter der Armutsgrenze lebenden Personen auf bis unter 50% (absolute Armut). Hier sind Zeitarbeitsverhältnisse insbesondere in Form von Saisonarbeit in der Land- und Forstwirtschaft sowie der Agrarindustrie häufiger anzutreffen.¹²

Auch die Betrachtung der Armutssituation nach Tätigkeitsart verdeutlicht die Notwendigkeit, auf eine qualitative Verbesserung der Arbeitsmarktsituation hinzuarbeiten. Unabhängig von ihrer tatsächlichen Qualifikation sind insbesondere Angehörige der Tätigkeitsgruppen häusliche Dienstleistungen, „Arbeiter auf eigene Rechnung“¹³ bzw. Mikro-

die Entwicklung des Zwei-Jahres-Zeitraumes 1992-1994 konterkariert (vgl. Weltbank, Human Resource Division, zitiert in: Nolte 1994, S. 45-63).

11 Nach Mideplan 1996b, S. 2 u. S. 4.

12 Vgl. Mideplan 1996b: S. 165 ff.

13 Erläuterung dazu, S. 25.

unternehmer, ungelernete Arbeiter und Angestellte sowie unbezahlt arbeitende Familienangehörige von Armut betroffen.¹⁴

1.4 Staatsaufbau und Regierungsform

Wie in seiner ‚Verfassung der Diktatur‘ von 1980 vorgesehen, stellte sich Pinochet im Oktober 1988 einem Plebiszit. Bei einer Wahlbeteiligung von 97% stimmten 56% der Wähler gegen eine Verlängerung seiner Amtszeit. Damit war der Weg frei für demokratische Wahlen im Dezember 1989 und die anschließende Regierungsübernahme durch den Christdemokraten Patricio Aylwin im März 1990, der eine breite Koalition – *Concertación de Partidos por la Democracia* – aus Christdemokraten, Sozialisten und kleineren Parteien anführte. Die parlamentarische Opposition schloß sich im Bündnis *Pacto Unión por Chile* zusammen.¹⁵ Die traditionell starke, an Bedeutung aber abnehmende kommunistische Partei (PC) muß sich mit der Rolle als wichtigste außerparlamentarische Strömung zufrieden geben.

Als Folge des Verzichtes auf einen radikalen Regimewandel bleiben die demokratischen Regierungen im Rahmen der *geschützten Demokratie* an bestimmte Regelungen und Einschränkungen gebunden, die die Handlungsfähigkeit der Exekutive nicht unerheblich einschränken.¹⁶ Die Militärs hatten sich nicht nur selbst als Hüter einer *geschützten* Demokratie proklamiert, sondern durch ein ausgeklügeltes System aus eingeschränkter Demokratie, direkten Mitbestimmungsrechten und gesetzgeberischen Maßnahmen auch die Rahmenbedingungen für eine dauerhafte Beibehaltung der Einschränkungen geschaffen. Sollten diese Regelungen nicht beachtet werden, legitimiert die Doktrin der *behüteten* Demokratie das Militär dazu, direkt zu intervenieren.¹⁷

14 Ungelernte Arbeiter bzw. Angestellte machen insgesamt 54% der wirtschaftlich aktiven Bevölkerung aus. Für fast 28% von ihnen reicht das Einkommen nicht aus, um die Armutsgrenze zu überwinden.

15 Es besteht aus den Parteien *Renovación Nacional* (RN), *Unión Demócrata Independiente* (UDI), *Partido del Sur* und der vor den Wahlen 1994 in den Pakt eingetretene UCC (*Unión de Centro Centro*).

16 Als verfassungsmäßig gesicherte Einschränkungen der Demokratie sind insbesondere zu nennen.

(a) *das binominale Mehrheitswahlrecht*

Die Abgeordneten für das Parlament werden in Zweipersonenwahlkreisen nach Parteilisten gewählt. Nur wenn die siegreiche Liste mehr als doppelt so viele Stimmen wie die zweitstärkste Liste erhält, gewinnt sie beide Wahlkreismandate. Auf diese Weise wird die zweitstärkste Parteiliste systematisch bevorteilt und es wird sehr viel schwieriger, die für Verfassungsänderungen notwendige Zweidrittelmehrheit zu erreichen.

(b) *Designierte Senatoren*

Die Verfassung legt fest, daß das Höchste Gericht, der Nationale Sicherheitsrat und der Präsident insgesamt neun Senatoren für jeweils acht Jahre benennen.

(c) *Mitbestimmungsrechte der Militärs*

Das Militär ist nach wie vor in verschiedenen Entscheidungs- und Kontrollorganen präsent. So sind die Streitkräfte z.B. im Nationalen Rat für die Hochschulbildung vertreten.

17 Obschon eine gewaltsame Regierungsübernahme angesichts der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen keine unmittelbare Bedrohung mehr darstellt, haben die Militärs

Aus den zweiten demokratischen Wahlen nach der Diktatur im Dezember 1993 ging wie 1990 die *Concertación de Partidos por la Democracia* als Sieger hervor. Aus diversen Zusammenschlüssen, Wiedereingliederungen und Koalitionsaustritten seit den ersten Wahlen ergibt sich die heutige Zusammensetzung der Regierungskoalition. Die Amtszeit von Präsident Eduardo Frei Ruíz-Tagle beträgt – nach einer Anfang der neunziger Jahre vorgenommenen Verfassungsänderung – sechs Jahre. Das Parlament setzt sich aus dem Senat, mit insgesamt 45 Senatoren mit einer Amtszeit von acht Jahren, von denen alle vier Jahre 50% neu gewählt werden, sowie der Abgeordnetenkammer mit 120 Abgeordneten (Verfassung Artikel 44), deren Amtszeit sich auf 4 Jahre beläuft, zusammen. Gesetzesvorlagen müssen beide Kammern durchlaufen (Verfassung Artikel 42).

Tab. 3 Sitzverteilung im Parlament nach den Wahlen 1993¹⁸

Abgeordnetenhaus				Senat			
Regierung		Opposition		Regierung		Opposition	
Partei*	Sitze	Partei*	Sitze	Partei*	Sitze	Partei*	Sitze
PDC	37	RN	29	PDC	13	RN	11
PS	15	UDI	15	PS	5	UDI	3
PPD	15	UCC	2	PPD	2	UCC	1
PR ¹⁹	2			PR	1	<i>Gewählt</i>	15
PDI	1			PDI	-	<i>Designiert</i> ²⁰	8
<i>Gesamt</i>	<i>70</i>	<i>Gesamt</i>	<i>46</i>	<i>Gesamt</i>	<i>21</i>	<i>Gesamt</i>	<i>23</i>

* PDC: Partido Demócrata Cristiano

PS: Partido Socialista

PPD: Partido Por la Democracia

PR: Partido Radical

PDI: Partido Democrático de Izquierda

RN: Renovación Nacional

Die chilenische Staatsform ist heute wie in vielen anderen lateinamerikanischen Demokratien die eines Präsidialsystems. Der Präsident wird direkt gewählt.²¹ Föderale Elemente sind kaum entwickelt. Im Verhältnis zum Parlament verfügt der Präsident über ein stärkeres Gewicht als dies z.B. in europäischen Demokratien der Fall ist. In vielen Politikbereichen besitzt allein der Präsident das Recht, Gesetze einzubringen und Dekrete zu erlassen, die zunächst keiner parlamentarischen Zustimmung bedürfen.²² Der Präsident ernennt die ihm direkt unterstehenden Minister und Staatssekretäre.

wiederholt die Bereitschaft gezeigt, ihren Interessen auch über die verfassungsmäßigen Mitwirkungsrechte hinaus durch ‚Säbelrasseln‘ Nachdruck zu verleihen.

18 Quelle: nach Gleich et al. 1994.

19 Mitte der neunziger Jahre erfolgte im Zuge der ‚Wiedervereinigung‘ mit der unter der Diktatur abgespaltenen Sozialdemokratischen Partei (PSD) die Umbenennung in *PRSD*.

20 Als konstituierendes Element der ‚behüteten Demokratie‘ werden insgesamt 9 der 44 Senatoren nicht gewählt, sondern vom Präsidenten, dem nationalen Sicherheitsrat bzw. dem Höchsten Gericht designiert. Einer der von Pinochet designierten Senatoren ist verstorben und seine Stelle wurde nicht wieder besetzt.

21 Erlangt im ersten Wahlgang keiner der Kandidaten die absolute Mehrheit, kommt es in einem zweiten Wahlgang zur Stichwahl zwischen den beiden Kandidaten, die im ersten Wahlgang die meisten Stimmen errungen haben (Verfassung Artikel 26).

22 Vgl. Nolte 1994, S. 48.

Die eingeschränkte Handlungsfähigkeit der Exekutive und der Zwang zu Kompromissen haben einem neuen politischen Stil den Weg bereitet. Die Politik der demokratischen Regierungen weist eine ausgeprägt technokratische Orientierung auf, die sich durch weitgehend ‚apolitische‘ Zielbegriffe wie Effizienz, Stabilität, Modernisierung usw. zu legitimieren sucht. Darüber hinaus zielt der technokratische Politikansatz nicht mehr auf globale Lösungsvorschläge, sondern auf die Bewältigung konkreter Teilprobleme ab.²³ Aus heutiger Sicht erscheinen die derzeitigen Mehrheitsverhältnisse und die daraus resultierende parlamentarische Konsenspolitik weitgehend stabil.

Verwaltungsstruktur

Die Verwaltungsstruktur beruht in ihrer jetzigen Form auf einer Reihe von Reformdekretten aus dem Jahr 1981. Das hohe Kontrollbedürfnis der Militärregierung Pinochet schlug sich damals in einer quasi militärischen Verwaltungsstruktur und zentralistisch auf die Junta ausgerichteten Entscheidungswegen nieder. Lediglich auf kommunaler Ebene existiert mit Bürgermeister und Stadträten eine demokratisch gewählte, von den zentralstaatlichen Institutionen relative unabhängige dezentrale Exekutive.

Auf regionaler Ebene werden die zentralen Verwaltungsstrukturen bei Fortbestehen der zentralen Weisungsbefugnis reproduziert. Jeder der 13 Regionen steht ein *Intendente* als Repräsentant des Präsidenten, jeder der 51 Provinzen ein *Gobernador* mit entsprechender Funktion vor. Die Ministerien sind in den Regionen durch Regionalsekretariate und deren jeweilige Provinzabteilungen vertreten. Die *Intendentes*, *Gobernadores* und Regionalsekretäre werden direkt vom Präsidenten ernannt.

Die Regionalsekretäre sind dafür zuständig, die nationale Sektorpolitik an die Verhältnisse der Region anzupassen und ihre Umsetzung zu kontrollieren. Andererseits sind sie dem *Intendente* unterstellt, der als Repräsentant des Präsidenten sektorübergreifend für die Regionalpolitik verantwortlich zeichnet. Als generelle Richtlinie für eventuelle Zielkonflikte gilt das Primat der landesweiten Richtlinien und Normen.

1.5 Ökonomische Entwicklung

Wirtschaftspolitik und ökonomische Entwicklung bis 1973

In der ersten Hälfte des 20. Jh. befand sich Chile in einer widersprüchlichen Situation: Das politische und soziale System war relativ ausdifferenziert. Die Urbanitätsrate lag vergleichsweise hoch, das Bildungssystem war eines der leistungsfähigsten Lateinamerikas. Die Wirtschaftsstruktur dagegen entwickelte sich nur langsam fort. Seit Ende des 19. Jh. stützte sich die ökonomische Entwicklung des Landes fast ausschließlich auf den Salpeter- und später den Kupferabbau. Schon 1917 war Chile zweitgrößter Kupferproduzent und größter Kupferexporteur der Welt. Die Landwirtschaft erwirtschaftete bis zur

23 Vgl. Ensignia 1991.

Mitte des Jahrhunderts etwa 40% des Bruttoinlandproduktes.²⁴ Die vor allem im Süden des Landes ansässige traditionelle Agraroligarchie partizipierte zwar an den Exportgewinnen aus dem Bergbau, wurde jedoch unternehmerisch kaum tätig. Das Importvolumen der Luxusgüter überstieg dasjenige der Investitionsgüter bei weitem, und produktive Investitionen wurden kaum getätigt.²⁵

Die fehlenden landeseigenen Investitionen wurden bis Anfang der siebziger Jahre durch ausländisches – insbesondere englisches und US-amerikanisches – Investitionskapital kompensiert. Nicht nur die großen Kupferminen gehörten sämtlich ausländischen Firmen, auch alle größeren Eisenminen und fast 100% der Nitrat- und Jod-Industrie befanden sich in ausländischer Hand.

Die Weltwirtschaftskrise von 1932 offenbarte die Schwächen der einseitigen Exportorientierung. Im Vergleich zum Durchschnitt der Jahre 1927-1929 ging das BIP bis 1932 um 38,3% zurück, nachdem die Preise für Salpeter und Kupfer Ende der zwanziger Jahre um 60 bzw. 70% gefallen waren.²⁶ Die Krise bewirkte eine grundlegende Neuorientierung der Wirtschaftspolitik. Flankiert durch protektionistische Maßnahmen übernahm der Staat die Rolle des Motors der wirtschaftlichen Entwicklung. Infrastrukturmaßnahmen und öffentlich erbrachte Dienstleistungen sollten einen binnengestützten Modernisierungsprozeß induzieren.²⁷

Seit Mitte der sechziger Jahre erfolgte eine weitere Ausweitung des staatlichen Sektors. Die christdemokratische Regierung Eduardo Frei (1964-1970) verknüpfte die staatszentrierte Wirtschaftspolitik mit internen Strukturreformen. Im Jahr 1970 – d.h. noch vor der Regierungsübernahme durch Allende – hatte, abgesehen von Cuba, keine lateinamerikanische Volkswirtschaft eine so hohe Staatsquote wie die chilenische.²⁸

Der 1970 demokratisch gewählte Sozialist Allende verfolgte das Ziel einer raschen gesellschaftlichen Transformation und der Abschaffung der bestehenden Wirtschaftsordnung.²⁹ Als erste Schritte wurden dazu Maßnahmen der Einkommensumverteilung und Konsumerhöhung eingeleitet. Kurzfristig kam es zu einem nachfrageinduzierten wirtschaftlichen Wachstum. Aber schon nach einem Jahr zeigten sich die negativen Auswir-

24 Spielmann 1992, S. 16.

25 Vgl. Eßer 1972, S. 53.

26 Nohlen/Nolte 1992, S. 284.

27 Der 1939 gegründeten *Corporación de Fomento de la Producción*, (CORFO (Körperschaft zur Unterstützung der Produktion) fiel dabei eine zentrale Rolle zu. Sie nahm direkten und indirekten Einfluß auf den Kreditmarkt, war zuständig für die Regulierung des Außenhandels und mit der Gründung und Führung zahlreicher staatlicher und gemischtwirtschaftlicher Unternehmen betraut, wie z.B. Empresa Nacional de Electricidad (ENDESA), Empresa Nacional de Petróleo (ENAP), Industria Azucarera Nacional (IANS), Empresa Nacional de Minería (ENAMI).

28 Vgl. Nohlen/Nolte 1992, S. 285.

29 Die wirtschaftspolitischen Ziele der Regierungspartei UP umfaßten unter anderem die Umstellung der industriellen Produktion von Luxusgütern auf Güter des Grundbedarfs, eine Beschäftigungsgarantie bei angemessener Entlohnung, die Verminderung der Abhängigkeit von ausländischem Kapital, die Ausweitung des Exportes und die Schaffung neuer Märkte sowie die Kontrolle der Geldentwertung (vgl. Spielmann 1992, S. 112).

kungen der expansiven Geldpolitik. Ende 1972 lag das Preisniveau für Konsumgüter um 163,4% höher als am Ende des Vorjahres.³⁰

Die Verstaatlichung privaten Eigentums auf zweifelhafter Rechtsgrundlage schreckte Investoren ab und forcierte die Kapitalflucht. Undiplomatisches Vorgehen gegenüber ausländischen Kapitaleignern schürte außenpolitische Konflikte und hatte eine drastische Verringerung der Auslandsinvestitionen und -kredite zur Folge. Viele der verstaatlichten Produktionsbetriebe erwiesen sich als wenig rentabel. Das übereilte und häufig planlose Vorgehen bei der Umsetzung der Agrarreform führte auch in diesem Bereich zu erheblichen Produktivitätsdefiziten. Neben der Inflation kam es zu wachsender Güterverknappung, die sich im Laufe der Zeit zu ernsthaften Versorgungsengpässen zuspitzte.

Einführung einer marktökonomischen Wirtschaftsordnung unter der Militärdiktatur

In den ersten Jahren der Diktatur nach dem Militärputsch 1973 war sich die Junta über den wirtschaftspolitischen Weg keineswegs einig: Erst nach der schweren Wirtschaftskrise Mitte der siebziger Jahre begann sich die neoliberale Wirtschaftsfraktion endgültig durchzusetzen. Auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages mit der Universität von Chicago erhielten zahlreiche Studenten der Universidad Católica die Möglichkeit, bei Milton Friedman und Arnold Harberger zu studieren. Die als *Chicago-Boys* bezeichneten Absolventen übernahmen nach 1975 zahlreiche wirtschaftliche Schlüsselpositionen. Friedman bereiste Chile 1975 als Wirtschaftsberater und empfahl zur Bekämpfung der immer noch hohen Inflation (1974: 396%) eine ‚Schockpolitik‘. Deren Umsetzung wurde in dem nach dem damaligen Finanzminister benannten *plan cauas* festgeschrieben.³¹

Ein Kernstück der Wirtschaftsreformen bestand in der (Re-)Privatisierung staatseigener Unternehmen. Die ersten zehn Jahre der Wirtschaftstransformation waren durch gravierende Anpassungsschwierigkeiten, schwere Wirtschaftskrisen und eine rapide Zunahme der Armut geprägt. Die Durchsetzung der wirtschaftspolitischen Maßnahmen mit der beschriebenen Radikalität wurde durch die repressive Politik der *autoritären Demokratie* Pinochets erst ermöglicht. Proteste, besonders aus der rasch verarmenden Mittelschicht, wurden mit offener Repression beantwortet und soziale Konflikte z.B. mittels der militärischen Auflösung illegaler Wohngebiete gewaltsam in Schranken gehalten.³²

30 Spielmann 1992, S. 116.

31 Sie betraf u.a.:

- den Abbau staatlicher Industrieförderung,
- die Liberalisierung des Außenhandels,
- die Senkung der Zölle von durchschnittlich 94% auf einen Einheitssatz von 10%,
- die Aufhebung der Preisbindung für landwirtschaftliche Produkte,
- Inflationsbekämpfung vor allem durch eine äußerst restriktive Geldpolitik und die Senkung der Staatsausgaben um 25%, eine Maßnahme, die u.a. die Entlassung von etwa 10% der Staatsangestellten zur Folge hatte.

(Vgl. Edwards / Cox Edwards 1987, S. 35 ff.; Schubert 1981, S. 36 ff.; Römpeyk 1994, S. 19).

32 Vgl. Nohlen/Nolte, S. 291 f. Nolte 1991, S. 36 ff.

Von 1985 bis 1989 war Hernán Büchle Finanzminister. Er setzte die monetaristische Politik der *Chicago-Boys* im wesentlichen fort, zeigte sich aber flexibler den Anliegen der Unternehmer gegenüber, was sich z.B. in exportbegünstigenden Wechselkursen ausdrückte. Das 1986 verabschiedete Dekret 600 stellt ausländische mit chilenischen Investoren gleich. Die Einschränkungen für die Rücküberweisung von Gewinnen wurden aufgehoben, investiertes Kapital konnte nach drei Jahren wieder abgezogen werden. Die ausländischen Investitionen stiegen daraufhin zwischen 1983-1990 von 152 Mio. US\$ auf 1 132 Mio. US\$ an.³³ Zum Ende der achtziger Jahre hatte der Anteil der Exporte am BIP einen noch nicht dagewesenen Anteil von 36,6% erreicht.³⁴ Chile wies damit nach einer Studie des IWF den drittgrößten Öffnungsgrad der Wirtschaft noch vor Korea oder Deutschland auf.³⁵

Während die Zahl der Außenhandelspartner beschränkt blieb, wurde die Palette der Exportprodukte stark diversifiziert: Insbesondere die Wirtschaftssektoren Forstwirtschaft und Obstbau setzten sich sukzessive auf dem Weltmarkt durch.³⁶ Der Anteil an industriell gefertigten Halbfertig- und Fertigwaren am Export konnte dagegen nur unwesentlich gesteigert werden. Andere Sektoren erlitten durch Importbegünstigungen und den damit verbundenen Preisverfall hohe Verluste. So werden im Mehrfruchtanbau, in der Getreide- oder Viehwirtschaft heute kaum noch Investitionen getätigt.

Ab 1986 waren die gravierendsten *Anpassungsschwierigkeiten* der Volkswirtschaft an die weltmarktorientierte Deregulierungspolitik überwunden. Zwischen 1985 und 1990 stiegen die Exporteinnahmen von 5 Mrd. auf ca. 8 Mrd. US\$. Die Auslandsschuld konnte von 21 Mrd. auf 17 Mrd. US\$ gesenkt werden.³⁷ 1990 erreichte das Pro-Kopf-Einkommen mit etwa 2 200 US\$ einen der höchsten Werte für Lateinamerika.

Wirtschaftspolitik der demokratischen Regierung: Transformation u. Chancengleichheit

Die Wirtschaftspolitik im demokratischen Chile seit 1990 orientiert sich an den Prinzipien der *Transformation und Chancengleichheit*, die u.a. von der UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika CEPAL propagiert werden. Es handelt sich hierbei um den Versuch, Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesse durch eine breite Förderung gesamtgesellschaftlicher Wohlfahrt zu unterstützen. Unter Beibehaltung der Exportorien-

33 Comité Técnico Asesor 1994; Comité de Inversiones Extranjeras. In: Nohlen/Nolte 1992, S. 297.

34 50er Jahre: 12,3%; 60er Jahre: 12%; Anfang der 70er: 9,9% Nohlen/Nolte 1992, S. 299.

35 Vgl. Nohlen / Nolte 1992, S. 299.

36 Komparative Wettbewerbsvorteile wie die saisonale Verschiebung zu Europa, gute natürliche Voraussetzungen für den Obstanbau, sehr hoher Holzzuwachs wegen starker Regenfälle im Süden des Landes sowie ein niedriges Lohnniveau bei vergleichsweise hoher Qualifikation der Arbeitskraft erleichterten die Eingliederung dieser Wirtschaftsbereiche.

37 Dies geschah vor allem dadurch, daß Schuldtitel zu einem verminderten Preis erworben und in Besitztitel für zur Privatisierung anstehende Betriebe umgewandelt werden konnten. Bis 1990 wurden derartige Verträge im Werte von 3,6 Mrd. \$ abgeschlossen (Messner 1991: Weltmarkt-orientierung und Aufbau von Wettbewerbsvorteilen in Chile. (Deutsches Institut für Entwicklungspolitik) Berlin).

tierung und Deregulierung versuchen sich die demokratischen Regierungen seit 1990 durch soziale Akzente vom neoliberalen Konzept der Militärdiktatur abzusetzen, ohne dabei zu der Importsubstitutionspolitik der Jahre vor Pinochet zurückzukehren.

Die heutige Wirtschaftsstrategie zielt auf die Förderung der *complejos integrados*, d.h. miteinander verknüpfter und sich in ihrer Wirkung potenzierender Kooperationsstrukturen zwischen Industrieunternehmen, Dienstleistungsbetrieben, aber auch der Landwirtschaft.³⁸ Zur Umsetzung des Konzeptes gründete das Wirtschaftsministerium einen *Tecnologiefonds* [Fondo Nacional de Desarrollo Tecnológico, FONTEC], der Kreditlinien in Kombination mit Subventionen für modernisierungsfähige, innovative Einzelunternehmen oder Unternehmensgruppen bereitstellt. Es erfolgte die Gründung eines *Centro de Productividad Industrial*, dessen Vorstand paritätisch mit Mitgliedern der Regierung, Unternehmern und Gewerkschaftern besetzt ist. Es beschäftigt sich mit der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit. Ausbildung, ist eine weitere unterstützende Maßnahme.

1992 wurden reale Wachstumsraten des BSP von 10,4% erwirtschaftet.³⁹ Die offizielle Arbeitslosigkeit wird mit etwa 6,5% angegeben. Durch eine restriktive Geldpolitik der unabhängigen Zentralbank konnte die Inflationsrate kontinuierlich gesenkt werden. Für 1997 wird eine Rate von unter 6% projiziert.

Die positiven gesamtwirtschaftlichen Daten dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es bisher nicht gelungen ist, die grundsätzliche Struktur der Weltmarktintegration zu verändern. Die Abhängigkeit der Exporteinnahmen von wenigen, gering verarbeiteten Produkten besteht weiterhin.⁴⁰ Obwohl der Anteil des Kupfers am Gesamtexport von 76% (1970) auf 40% (1991) vermindert werden konnte, basieren immer noch fast 90% der Exporte auf den natürlichen Ressourcen des Landes.⁴¹ Die wirtschaftsstrukturell dominierenden Sektoren Kupferbergbau, Obst- und Holzanbau zeichnen sich durch hohe Ressourcenabhängigkeit und relativ niedriges Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte aus.

1.6 Beschäftigungs- und Einkommensverhältnisse

Beschäftigung

1994 waren rund 69% der insgesamt 14,24 Mio. Chilenen über 15 Jahre alt. Die Statistik führt 5,35 Mio. Personen als ‚wirtschaftlich aktiv‘, was einer Erwerbsquote von 54,1% entspricht. Die Quote der Männer ist dabei mit 75,6% mehr als doppelt so hoch wie die der Frauen (34,4%).⁴²

38 Messner, Dirk 1992, S. 141.

39 El Mercurio 28.03.93: „Entre records y sorpresas“.

40 Vgl. Foxley, zit.nach Messner, Dirk 1991, S. 3.

41 Nohlen/ Nolte 1992, S. 299.

42 INE 1993: Ocupación y desocupación – Trimestre agosto-octubre 1992. Unveröffentlichtes Manuskript, Santiago de Chile; MIDEPLAN (1990): Indicadores de la situación educacional en Chile. (Serie de documentos de Trabajo CASEN 1990) Santiago.

Die Verteilung der Arbeitskräfte auf die Wirtschaftssektoren offenbart in den letzten Jahren eine deutliche Trendverlagerung hin zum Dienstleistungssektor. Ausschließlich dieser Bereich war dazu in der Lage, seinen Anteil an der Gesamtbeschäftigung zu erhöhen. Die Beschäftigung in der Land- und Forstwirtschaft nahm dagegen nach einer Phase der Stagnation in den vergangenen Jahren kontinuierlich ab.

Tab. 4 Verteilung der Erwerbstätigen nach Wirtschaftszweigen unter Berücksichtigung von Geschlecht und Einkommenshöhe, 1994 [in %]⁴³

Wirtschaftszweig	Anteil an Gesamtbeschäftigung	Verhältnis ♂:♀	Anteil Beschäftigte	
			I. Einkommens Fünftel	V. Einkommens Fünftel
Kommunikation, soziale/ persönliche Dienstleistungen	25,2	1 : 2,0	18,6 %	30,1 %
Handel und Gastgewerbe	18,8	1 : 1,3	13,0 %	21,0 %
Industrie	15,7	2,6 : 1,0	13,8 %	13,1 %
Land- und Forstwirtschaft	14,8	4,3 : 1,0	32,8 %	4,8 %
Baugewerbe	9,0	2,7 : 1,0	10,3 %	5,5 %
Transport, Kommunikation	7,3	7,9 : 1,0	7,4 %	8,2 %
Finanz- u. Versicherungswesen	5,7	1,5 : 1,0	1,4 %	12,7 %
Bergbau	1,7	22,2 : 1,0	1,5 %	2,1 %
Elektrizität, Gas, Wasser	0,7	9,4 : 1,0	0,5 %	0,8 %
nicht zuzuordnen	1,1	1,5 : 1,0	0,7 %	1,7 %
<i>Gesamt</i>	<i>100</i>	<i>4 : 1,0</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>

Von den insgesamt etwa 5 Mio. Erwerbstätigen entfallen fast 70% auf die Kategorie Arbeiter/Angestellte. Knapp ein Viertel (22%) gilt als *Arbeiter auf eigene Rechnung*, d.h. Personen, die ohne Anstellungsvertrag unregelmäßig Auftragsarbeiten durchführen. Gut 160 000 Personen oder 3,3% werden der Kategorie Arbeitgeber zugeordnet, rund 4% sind Hausangestellte – fast ausschließlich Frauen, die weit überdurchschnittlich dem untersten Einkommensfünftel zugeordnet werden – und etwa 1,3% sind unbezahlte, mithelfende Familienangehörige (Tab 5).⁴⁴

Knapp die Hälfte der Erwerbstätigen arbeitet in Kleinst- und Kleinbetrieben (1-9 Beschäftigte). Ein weiteres gutes Fünftel (22,7%) ist einem mittelständischen Unternehmen (10-49 Beschäftigte) zugehörig. Etwa 12% der Erwerbstätigen arbeiten in Unternehmen mit 50-199 und nur 13% in Großunternehmen mit mehr als 200 Beschäftigten.⁴⁵

Rund 20% der Erwerbstätigen üben nicht-formalisierte Tätigkeiten aus (abhängig Beschäftigte ohne Arbeitsvertrag, unabhängig Tätige ohne Gewerbeanmeldung). Die einem speziellen Arbeitsrecht unterliegenden Hausangestellten sowie Beschäftigte in der Landwirtschaft stellen weitere rund 20%. Die beträchtlichen Unterschiede beim Anteil

43 Quelle: Eigene Berechnungen nach Mideplan 1996, S. 69 f. und INE 1991, 1994, 1995, S. 141-02.

44 Vgl. Mideplan 1996, S. 42.

45 Vgl. Mideplan 1996, S. 238.

formalisierter Beschäftigung zwischen den einzelnen Regionen (Extremwerte: 70,5% in der II. und 39,6% in der VII. Region) steht in direktem Zusammenhang zum Anteil der in der Landwirtschaft Tätigen (Extremwerte: 1,0% in der II. und 37,3% in der VII. Region). So weisen alle landwirtschaftlich orientierten Regionen einen mit unter 50% unterdurchschnittlichen und die Regionen mit hohem Bergbau- bzw. Industrieanteil einen überdurchschnittlich hohen Formalisierungsgrad der Beschäftigungsverhältnisse auf.

Tab. 5 *Erwerbstätige und Berufsgruppen 1994 [Anteil an allen Erwerbstätigen in %]*⁴⁶

Berufsgruppe	Anteil	Berufsgruppe	Anteil
Ungelernte Arbeiter	24,1	Techniker, mittleres Management	6,7
Gesellen, Maschinenführer, Kunsthandwerker	16,3	Freie Berufe, Wissenschaftler, Intellektuelle	8,3
Dienstleistungsangestellte, Verkäufer	14,2	Beschäftigte in Exekutive und Legislative (öffentl. Dienst)	5,9
Angelernte Produktionsarbeiter	9,7	Landwirte und qualifiziertes Landwirtschaftspersonal	4,9
Büroangestellte	8,9	Streit- und Ordnungskräfte	0,8

Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung

Tab. 6 *Höchstes erreichtes Bildungsniveau der Beschäftigten 1994 [in %]*⁴⁷

Abschluß	♂+♀	♂	♀
ohne Grundschulabschluß*	20,2	22,4	15,3
Grundschulabschluß**	13,2	14,3	10,8
abgebrochene Sekundarschule	18,9	20,1	16,5
– humanistisch-wissenschaftlich	16,7	17,8	14,4
– berufsfachlich	2,2	2,3	2,1
Sekundarschulabschluß	27,8	26,1	31,3
– humanistisch-wissenschaftlich	21,7	20,7	23,9
– berufsfachlich	6,1	5,4	7,4
abgebrochene Hochschulbildung	4,9	4,8	5,0
Hochschulabschluß	14,9	11,1	19,9
ohne Angaben	1,1	1,1	1,1

* incl. Vorschule; ** incl. Sonderschule

Chilenische Arbeitnehmer haben durchschnittlich 8,58 Jahre die Schule besucht. Bei weiblichen Arbeitnehmern erhöht sich die Zahl der absolvierten Schuljahre sogar auf durchschnittlich 9,14, bei den 15-24jährigen auf über 10 Jahre. Die Bildungsexpansion der achtziger und neunziger Jahre hat sich allerdings auf die Qualifikationsstruktur der bereits Beschäftigten bislang kaum niedergeschlagen. Gut 20% der Beschäftigten verlie-

46 Quelle: Mideplan 1996, S. 98.

47 Quelle: eigene Berechnungen auf der Basis Mideplan 1996, S. 210.

ßen die Pflichtschule ohne Abschluß, aber fast die Hälfte hat die Sekundarschule beendet oder zusätzlich den tertiären Bildungsbereich besucht.⁴⁸

Formale berufliche Bildung spielt für den Übergang in das Berufsleben traditionell keine Rolle: nur 6,1% der Arbeitnehmer verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung in einer der berufsfachlichen Sekundarschulen. 14% der Beschäftigten verfügen über einen Hochschulabschluß. Auffällig ist das höhere Bildungsniveau der beschäftigten Frauen und der niedrigere Anteil von Frauen mit abgebrochenem Bildungsgang.

Arbeitsmarkt

Die Arbeitslosenquote, die nach der Wirtschaftskrise Anfang der achtziger Jahre zeitweise auf über 25% hochgeschwungen war, konnte bis 1997 auf unter 6% abgesenkt werden.⁴⁹ Begünstigt wurden von der Erholung des Arbeitsmarktes aber in erster Linie ältere und erfahrene Arbeitskräfte. Die Jugendarbeitslosigkeit (15 bis 24 Jahre) lag 1994 mit über 20% erheblich über dem Durchschnitt (6,9%) und stellt nach wie vor ein drängendes Problem dar. Hinzu kommt, daß im ärmsten Fünftel der Bevölkerung Jugendliche mehr als dreimal so häufig arbeitslos werden wie im reichsten Fünftel. Weniger ausgeprägt, aber dennoch auffällig ist die unterschiedliche Regionalverteilung der Arbeitslosigkeit. Mit Ausnahme der Hauptstadtregion liegt die Arbeitslosigkeit in den Zentralregionen über und die der Randregionen unter dem Durchschnittswert.⁵⁰ Frauen werden sowohl in Bezug auf den Zugang zu attraktiveren Beschäftigungen wie auch durch ungleiche Bezahlung für gleiche Tätigkeiten diskriminiert. Es läßt sich zeigen, daß Frauen, die eine Anstellung finden, seltener in höhere Beschäftigungsebenen aufsteigen und fast nie in die Selbständigkeit übergehen (in nur 0,6% der Fälle vs. 3,3% der Fälle bei Männern).⁵¹

Einkommensstruktur

Die Einkommensstruktur der Beschäftigten zeichnet sich durch große Unterschiede zwischen den einzelnen Beschäftigungsebenen aus. Techniker und mittleres Management verdienen im Schnitt nur ein Drittel dessen, was die Geschäftsführung (auch von kleinen und mittelständischen Unternehmen) erhält und die Hälfte dessen, was Freiberufler einnehmen.⁵² Dabei bleiben die sehr heterogenen Verdienstverhältnisse innerhalb der jeweiligen Kategorien noch unberücksichtigt, so daß im Einzelfall die Einkommensunterschiede noch wesentlich prononcierter ausfallen können. Das Durchschnittseinkommen

48 MinEduc (1990) S. 114.

49 Es gelten diejenigen Personen als *beschäftigt*, die während der Bezugswoche der Erhebung mindestens eine Stunde gegen Bezahlung (auch Naturalien oder andere Formen geldwerten Ausgleichs) gearbeitet haben. Ebenfalls als *beschäftigt* gelten Personen, die aufgrund von Krankheit, Urlaub, unbezahlter Freistellung oder vergleichbaren Gründen während der Bezugswoche nicht gegen Bezahlung gearbeitet haben (vgl. Mideplan 1996, S. 14, S. 28).

50 Vgl. Mideplan 1996, S. 1-14.

51 Infante / Klein 1992, S. 27

52 Noch gravierender ist der Unterschied zwischen Geschäftsführung (100%) und Büroangestellten (19%), qualifizierten Produktionsarbeitern (16%) und ungelerten Arbeitern (10%).

der Frauen liegt bei 70% des Durchschnittseinkommens der Männer, im mittleren Management sogar nur bei 46%.

Tab. 7 Durchschnittseinkommen nach Tätigkeitsbereich und Geschlecht
[in chil.\$* 11/94]⁵³

Tätigkeitsbereich	♂+♀	♂	♀
Gehobenes Management	702 083	788 581	512 620
Freie Berufe, Wissenschaftler/Intellektuelle	377 967	502 838	231 242
Streit- und Ordnungskräfte	213 186	216 549	131 867
Techniker und mittleres Management	210 063	244 453	161 174
Angelernte Produktionsarbeiter	141 919	147 806	90 460
Büroangestellte	136 756	156 524	120 660
Gesellen, Maschinenführer, Kunsthandwerker	129 878	134 700	99 555
Dienstleistungsangestellte und Verkäufer	119 606	140 072	102 027
Landwirte, qualifiziertes Landwirtschaftspersonal	113 278	115 000	79 924
Ungelernte Arbeiter	71 608	78 404	56 817
<i>landesweites Durchschnittseinkommen</i>	<i>175 588</i>	<i>193 579</i>	<i>137 597</i>

* 1000 chil.\$ = ca. 2,63 US\$ bzw. ca. 3,60 DM (1994).

Weniger signifikativ, aber nicht zu vernachlässigen sind die Unterschiede der Durchschnittsentlohnung zwischen den einzelnen Wirtschaftszweigen. Weit über der Durchschnittsentlohnung von ca. 175 600 chil.\$ liegen die Sektoren finanzielle Dienstleistungen (266 900 chil.\$), Bergbau (262 600 chil.\$) und Industrie (241 200 chil.\$).⁵⁴ Erheblich unter dem Schnitt liegen das Baugewerbe (156 600 chil.\$) sowie die kommunalen, sozialen und persönlichen Dienstleistungen (158 900 chil.\$). Das Schlusslicht bildet die Land- und Forstwirtschaft mit einem Durchschnittseinkommen von nur 100 400 chil.\$.⁵⁵

Die relativ geringen Einkommen aus abhängiger Beschäftigung dürften in erster Linie auf eine die Kapitalseite begünstigende Arbeitsgesetzgebung in Verbindung mit der latenten Unterbeschäftigung zurückzuführen sein. Deshalb werden auch zukünftige Bildungsoffensiven die in sie gesetzten sozialpolitischen Erwartungen verfehlen, wenn es nicht gelingt, gleichzeitig produktivere Arbeitsplätze einzurichten, ausgewogenere Mechanismen des Interessenausgleichs zwischen Arbeit und Kapital (Arbeitsrechtsreform) durchzusetzen und verbesserte Arbeitsmarktchancen für Jugendliche zu schaffen.

1.7 Soziale Sicherung

Chile verfügt über ein relativ umfassendes System sozialer Sicherung. Neben der gesetzlichen Kranken- und Rentenversicherung existieren eine gesetzliche Unfallversicherung für Arbeitnehmer und gesetzliche Regelungen für eine Art Übergangsgeld im Fall der

53 Quelle: Mideplan 1996 (c), S. 64.

54 Mit um 200 000 chil.\$ ebenfalls über dem Durchschnitt liegen die Zweige Transport und Kommunikation; Elektrizität, Gas und Wasser sowie Handel und Gaststätten.

55 Vgl. Mideplan 1996c, S. 78.

Arbeitslosigkeit. Als Teil des sozialen Sicherungssystems können weiterhin der gesetzlich verankerte Monatsmindestlohn, die Zahlung einer Familienzulage durch die Arbeitgeber, Programme des sozialen Wohnungsbaus und eine Reihe spezifischer Sozialprogramme für sozial marginalisierte Gruppen angesehen werden. Die Leistungsbreite des Systems darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Leistungsumfang keineswegs ausreicht, um Armut effektiv zu bekämpfen.⁵⁶

Im wirtschaftspolitischen Kontext der Deregulierung und konsequenten Marktorientierung wurde in den achtziger Jahren unter Pinochet damit begonnen, das Sozialversicherungssystem grundlegend umzugestalten. Neben dem Bildungswesen wurden auch das Gesundheits- und Sozialversicherungswesen privatisiert. Die Wahlfreiheit der Versicherten unter den verschiedenen Anbietern wurde gesetzlich festgelegt.⁵⁷

Die Regierungen Aylwin und Frei bemühten sich um eine mindestens teilweise Rücknahme der negativen sozialen Folgen dieser Reformen. Sie legten eine Erhöhung des monatlichen Mindestlohnes jeweils um die zu erwartende Inflationsrate zuzüglich des durchschnittlichen Produktivitätsanstiegs fest. Die staatlichen Sozialausgaben stiegen zwischen 1989 und 1991 von 867 Mio. US\$ auf 1,2 Mrd. US\$.

1992 wurde von der Regierung eine neue Schwerpunktsetzung in der Sozialpolitik verkündet. Die Ressourcen sollten verstärkt zur Unterstützung der Bevölkerungsgruppen verwendet werden, die am ‚stärksten verwundbar‘ seien, vor allem Jugendliche, Frauen und Familien. Die neue Strategie setzt auf den Versuch, gemeinsam mit den Betroffenen soziale Mißstände zu identifizieren und sie mit ihnen zusammen zu bekämpfen. Mit der administrativen Umsetzung der Mehrzahl der Programme ist der *FOSIS* (Fondo de Solidaridad e Inversión Social) beauftragt.⁵⁸

Rentensystem

Das System der staatlichen, umlagefinanzierten Rente wurde 1981 durch ein privat verwaltetes, auf Kapitalakkumulation basierendes System ersetzt. Zu diesem Zweck richteten die großen Versicherungsgesellschaften *Rentenfondos* [Administradoras de Fondos de Pensiones, AFP] ein. Die privaten Pensionsfonds sind Aktiengesellschaften auf Eigenkapitalbasis. Sie operieren nach dem Äquivalenzprinzip, d.h. die Höhe der Rente ist abhängig von der Höhe der geleisteten Beiträge, der Dauer der Mitgliedschaft und der Rentabilität des Fonds über die Jahre der Mitgliedschaft.⁵⁹

56 Trotz seiner kontinuierlichen realen Steigerung reicht das Monatsmindesteinkommen beispielsweise nicht aus, um als Alleinverdiener für eine dreiköpfige Familie ein Einkommen über der Armutsgrenze zu erwirtschaften.

57 Vgl. Dabrowski 1995, S. 140.

58 Vgl. Dabrowski 1995.

59 Liegt die so berechnete Rente unter dem gesetzlich festgelegten Mindestniveau – das seinerseits unter der Armutsgrenze liegt – so zahlt der Staat einen Zuschuß zur privaten Rentenversicherung. Um das Risiko für die Versicherten zu begrenzen, sind alle AFP verpflichtet, bei der Zentralbank eine Rücklage in Höhe von 1% des jeweiligen Fondsvermögens zu bilden.

Seit 1983 ist für alle neu in den Arbeitsmarkt eintretenden, rentenversicherungspflichtigen Personen der Beitritt zu einem Rentenfonds obligatorisch. Diese Zwangsmitgliedschaft im privaten System erklärt, daß 1992 – bei abnehmender Tendenz – nur noch 6% der Beschäftigten in der staatlichen Rentenversicherung versichert waren.⁶⁰ Um den Wettbewerb der privaten Anbieter sicherzustellen, steht es den Mitgliedern offen, nach Ablauf von mindestens 6 Monaten Mitgliedschaft den Pensionsfonds zu wechseln.

Das Urteil über das neue System ist gespalten. Befürworter heben hervor, daß das staatliche Rentensystem im Augenblick der Privatisierung am Rande eines Kollaps stand, während die AFP in den ersten 10 Jahren ihrer Existenz eine Realrendite von 14% erwirtschaftet haben. Kritiker führen an, das private System sei sozial unausgewogen. Die hohe Kapitalrendite in den ersten 10 Jahren sei vor allem auf die außergewöhnliche Entwicklung der Börse zurückzuführen und werde durch Negativrenditen in den Jahren 1995 und 1996 konterkariert.⁶¹

Gesundheitswesen

Auch das Gesundheitswesen wurde bis Ende der siebziger Jahre überwiegend staatlich durch den *SNS* (Servicio Nacional de Salud) verwaltet. Im Zuge der Deregulierung zu Beginn der achtziger Jahre wurden dann *private Versicherungsgesellschaften* [Institutos de Salud Previsional, ISAPRE] zugelassen. Die selbständig und abhängig Beschäftigten konnten nun wählen, ob sie im *staatlichen Gesundheitsdienst* [Fondo Nacional de Salud, FONASA] zum Pflichtbeitrag von heute 7% verbleiben oder privat Versicherungsschutz bei einer der ISAPREs zu je zu vereinbarenden Konditionen erlangen wollten.⁶²

Die Privatisierung der Gesundheitsversorgung ist noch heftiger umstritten als die der Altersversorgung. Kritiker unterstreichen zu Recht, daß mit der Zulassung privater Anbieter ein Zweiklassensystem geschaffen wurde. Sowohl der FONASA als auch die ISAPRE decken in der Regel nur einen Teil der Kosten für ambulante und stationäre Behandlungen und Eingriffe ab. Auslagen für Heilmittel und Medikamente werden meistens nicht erstattet. Das führt dazu, daß 1992 gerade einmal 18% der Versicherten einer ISAPRE angehörten, diese aber insgesamt 61% des Beitragsaufkommens auf sich konzentrierten. Während die privaten Versicherer mit den ‚guten Risiken‘ der gehobenen

60 Vgl. Elter, Doris (1994): El sistema previsional privado: Elementos para un diagnóstico de su situación actual. Santiago de Chile.

61 Zudem wird darauf hingewiesen, daß die AFP weltweit eines der Rentensysteme mit den höchsten Verwaltungskostenanteil darstellen. Dieses Phänomen ist u.a. auch darauf zurückzuführen, daß die Versicherungsvertreter auf Kommissionsbasis arbeiten und sich häufig nach Ablauf der 6-monatigen Mindestverbleibsdauer ihre Klienten gegenseitig wieder abwerben.

62 Über das Gesundheitsministerium und die staatliche Aufsichtsbehörde [Superintendencia de ISAPRE] kontrolliert der Staat sowohl den staatlichen als auch den privaten Sektor des Gesundheitswesens. Privat versicherte Patienten sind in ihrer Wahlfreiheit des behandelnden Arztes insoweit eingeschränkt, als dieser die *bonos* (Gutscheine) – und damit die Leistungsätze – der jeweiligen ISAPRE als Zahlungsmittel akzeptieren muß (ausführlich vgl. Dabrowski, Martin 1995, S. 141 f.)

Einkommensgruppen nicht unerhebliche Renditen erwirtschaften, steht das staatliche System, dessen administrative und operative Verantwortung zum größten Teil auf die Gemeinden verlagert wurde, als Auffangbecken der Personen mit hohen Risikofaktoren und der unteren Einkommensschichten trotz stetig steigender öffentlicher Zuschüsse ständig vor dem finanziellen Kollaps. Ein weiterer Kritikpunkt ist die unzureichende Markttransparenz, denn die Anbieter offerieren eine Vielzahl unterschiedlicher Pläne, die im Einzelfall kaum auf ihre tatsächlichen Vorteile überprüft werden können.

Versorgung im Falle der Arbeitslosigkeit

Eine spezielle Arbeitslosenversicherung besteht derzeit nicht. Chilenische Arbeitnehmer erwirtschaften dann einen Anspruch auf eine minimale, nicht zum Überleben ausreichende staatliche Arbeitslosenunterstützung,⁶³ wenn sie während der zwei Jahre vor der Arbeitslosigkeit mindestens 12 Monate bzw. 52 Wochen Beiträge in die Rentenversicherung eingezahlt haben. Zudem können die Empfänger von Arbeitslosenunterstützung von der Kommune zu gemeinnützigen Aufgaben herangezogen werden.⁶⁴

Die Arbeitsgesetzgebung verpflichtet die Arbeitgeber bei betriebsbedingten Kündigungen, ein Übergangsgeld in Höhe von einem Monatslohn je begunnenem Beschäftigungsjahr zu zahlen, vorausgesetzt, das Beschäftigungsverhältnis besteht seit über 6 Monaten.

Die erste demokratische Regierung unternahm Anfang der neunziger Jahre den Versuch, eine aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträgen finanzierte Pflichtversicherung gegen Arbeitslosigkeit aufzubauen. Das Thema löste eine politisch und ökonomisch motivierte Debatte aus, die die Ausarbeitung einer zwischen Opposition und Regierungsparteien abgestimmten Gesetzesvorlage bisher verhinderte. Der augenblickliche Diskussionsstand sieht einen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeitrag von jeweils 1,6% des Bruttolohns vor. Während der Arbeitnehmerseite die Höhe der Unterstützungsleistung als zu gering erscheint und sie eine ausschließliche Finanzierung durch die Arbeitgeber anstrebt, wird seitens der Arbeitgeber ins Feld geführt, daß die so entstehende Mehrbelastung durch steigende Lohnnebenkosten die Wettbewerbsfähigkeit gefährde und eine sozial abgefederte Arbeitslosigkeit die Arbeitsmoral der Beschäftigten untergraben würde.

1.8 Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände

Die bis 1973 starke Gewerkschaftsbewegung konnte sich bis heute nicht erholen. Das *Arbeitsgesetz* [plan laboral] im Rahmen der Sozialreformen 1981 regelte die Gründung und Arbeit der Gewerkschaften neu. Die obligatorische Gewerkschaftszugehörigkeit wurde aufgehoben und der Handlungsspielraum der Gewerkschaftsverbände wurde

63 Unabhängig vom vorhergehenden Einkommen beträgt die staatliche Arbeitslosenunterstützung während der ersten drei Monate nur etwa ein Drittel des Mindestlohns. Während der letzten 6 Monate des insgesamt einjährigen Anspruchszeitraums reduziert es sich bis auf etwa ein Sechstel des Mindestlohns.

64 Vgl. ebenda, S. 152 f.

durch das Verbot überbetrieblicher Tarifverhandlungen stark eingeschränkt. Die Arbeitsgesetzgebung schließt flächen- oder sektorbezogene Tarifverträge ausdrücklich aus. Aussperrungen wurden legalisiert, das Streikrecht eingeschränkt und durch die detaillierte Festlegung des Vorgehens bei Lohnverhandlungen in seiner Substanz ausgehöhlt.⁶⁵ Der jährlich zwischen Staat, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften ausgehandelte und per Gesetz verabschiedete Monatsmindestlohn bildet allerdings einen partiellen Ausgleich für die fehlende Verhandlungsmacht der Gewerkschaften.

Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden ist ein relativ hoher Politisierungsgrad und eine eingeschränkte Repräsentativität gemeinsam. Letztere ist bedingt durch einen relativ geringen Organisationsgrad, diffuse Organisationskriterien⁶⁶ und eine schwache Präsenz in den Regionen. In der Regel ist davon auszugehen, daß Vereinbarungen zwischen den Dachverbänden bzw. dem Staat und den Dachverbänden nur unverbindliche Erklärungen darstellen, deren Umsetzung im Einzelfall auf lokaler Ebene mit jedem der Einzelakteure abgestimmt werden muß.

Wird das Gespräch mit den Gewerkschaften gesucht, gilt gemeinhin die *Central Unitaria de Trabajadores* (CUT) als Ansprechpartner. Von der Zerschlagung ihrer Vorläuferorganisation durch das Militärregime hat sich die Gewerkschaftszentrale nur mühsam erholt und befindet sich noch auf der Suche nach einer neuen Identität. Der Kampf um Arbeitsplätze, verbesserte Arbeitsbedingungen und Einkommen genießt erste Priorität, während (Aus)Bildungsfragen bislang wenig Beachtung finden. Lediglich in Fragen der Weiterbildung von Arbeitnehmern wird Position bezogen, ohne daß ihr jedoch in der politischen Debatte großer Nachdruck verliehen würde.

Die CPC *Cámara de la Producción y del Comercio* (CPC) ist der Dachverband der chilenischen Arbeitgeberverbände. Im Gegensatz zur Gewerkschaftsbewegung sind in der Arbeitgeberorganisation die einzelnen Mitgliedsverbände politisch bedeutender und operativ handlungsfähiger als ihr Dachverband. Die Verbände verstehen sich in erster Linie als Interessenvertretungsorgan in Fragen von Steuern, Abgaben, Geldpolitik und Freihandelsabkommen. In Bildungsfragen hat – wie auch bei den Gewerkschaften – die Weiterbildung erste Priorität.

65 Bei Ausbleiben einer Einigung nach zweimonatigen Verhandlungen hatten die Arbeiter die Wahl zwischen automatischer Auflösung ihres Arbeitsverhältnisses oder einem Anschlußvertrag zu gleichen Konditionen zuzüglich eines Inflationsausgleiches (Edwards 1987, S. 104).

66 Die Organisation sowohl nach sektoralen als auch nach regionalen und politisch-ideologischen Kriterien hat zur Folge, daß seitens einzelner Gewerkschaften bzw. Arbeitgeberverbände zu einzelnen Themenfeldern z. T. widersprüchliche Positionen bezogen werden.

2 Zuständigkeiten und Träger im Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen

2.1 Rechtsgrundlagen

2.1.1 Bildungsrahmengesetz [LOCE]

Das im März 1990 nur einen Tag vor der Regierungsübergabe noch von den Militärs verabschiedete Bildungsrahmengesetz mit Verfassungsrang Ley Num 18.962 [Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE] regelt die Pflichten des Staates im gesamten Bildungswesen und die Mindeststandards der Grund- und Sekundarschulbildung. Damit ist es auch für die formale Berufsbildung auf Sekundarschulebene maßgeblich. Die an anderer Stelle ausführlich erläuterten Beschränkungen, die der Demokratie durch die Militärdiktatur auferlegt wurden, erschweren Modifikationen des als Teil der Verfassung formulierten Gesetzes, das u.a. wegen der hier als lediglich subsidiär festgeschriebenen Rolle des Staates heftig kritisiert wurde. Im einzelnen legt das LOCE fest:

„Art. 2. [...] Bildung ist ein Recht, auf das jede Person Anspruch erheben kann. Insbesondere haben Eltern das Recht und die Pflicht, ihren Kindern Bildung zukommen zu lassen, der Staat hat die Pflicht, die Ausübung dieses Rechtes zu schützen und die Gesellschaft die Aufgabe, zur Entwicklung und Verbesserung der Bildung beizutragen. [...]

Art. 3 [...] Es ist Aufgabe des Staates, kostenlose Bildung im Primärbereich anzubieten und den freien Zugang der Bevölkerung zu diesen Schulen zu garantieren [...]“

Das LOCE sichert die Freiheit der Lehre für alle Bildungsstufen. Die Entscheidung über die Art des Bildungsangebotes in Bezug auf Bildungsstufe, Fachrichtung und Trägerform, liegt bei den einzelnen Schulen.

„Der an den Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen erteilte Unterricht wird durch nichts als durch die Maßstäbe der Moral, der guten Sitten, der öffentlichen Ordnung und der nationalen Sicherheit beschränkt.“ (Artikel 6, LOCE)⁶⁷

Als allgemeine Ziele des Bildungssystems werden festgelegt, die Schüler sollen dazu befähigt werden:

- (a) durch die Entwicklung ihrer intellektuellen, affektiven und physischen Fähigkeiten auf der Basis geistiger, ethischer und bürgerlicher Werte, eine geistig und materiell verantwortliche Lebensführung zu entwickeln sowie lebenslang zu lernen;
- (b) frei zu denken, zu urteilen und Eigeninitiative zu entwickeln;
- (c) die Welt zu verstehen und sich in sie zu integrieren;
- (d) die geschichtlichen und kulturellen Wurzeln Chiles zu kennen und wertzuschätzen sowie die nationale und internationale Wirklichkeit kennen;

67 Original: „La enseñanza que se imparten en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.“

- (d) weiterführende Studien aufzunehmen oder andere Aktivitäten auszuüben, die ihren Eignungen und Erwartungen entsprechen.

Der Begriff *formale Bildung* umfaßt im LOCE die folgenden Bildungsangebote:

„die systematisch organisiert sind und deren Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage basiert. Sie setzt sich aus verschiedenen Bildungsstufen zusammen, die die Einheit des Bildungsprozesses sichern und lebenslanges Lernen ermöglichen [...]. Als *reguläre formale Bildung* gelten Erziehungsprozesse, bei denen die Schüler die jeweiligen Eingangsvoraussetzungen in Bezug auf Alter und formale Vorbildung erfüllen.“ (freie, auszugsweise Übersetzung Artikel 4 und 5 LOCE).

Für diejenigen Schulen, die eine öffentliche Anerkennung ihrer Abschlüsse anstreben und/oder Anspruch auf staatliche Subventionen erheben, etabliert das LOCE darüber hinaus eine Reihe von Mindeststandards in Bezug auf Infrastruktur, Ausstattung und Personal.

Das Mitte 1998 erlassene *Decreto Supremo de Educación N° 220*⁶⁸ gibt eine grobe Orientierung über dreizehn *Tätigkeitsfamilien bzw. Sektoren* und 44 Fachrichtungen mit gemeinsamen sozialen, methodischen und Fachkompetenzen, die zukünftig an den technischen Sekundarschulen angeboten werden sollen. Für jede Fachrichtung sind *Mindestkompetenzen der Absolventen* [Objetivos Fundamentales Terminales] vorgesehen.

2.1.2 Gesetzliche Grundlagen der Lehrertätigkeit

Während bis Ende der siebziger Jahre die Entlohnung und Beförderung von Lehrern durch das Verwaltungsstatut (DFL 338) und das *Decreto de Carrera Docente* (DFL 2327)⁶⁹ landesweit geregelt war, wurden deren Arbeitsbedingungen im Rahmen der Privatisierung der Schulverwaltungen von 1980/1981 von Sonderregelungen ausgenommen und dem im *Código de Trabajo* festgesetzten allgemeinen Arbeitsrecht unterstellt. Die Lehrer wurden in die *Escala Unica de Remuneraciones* (Einheitslohnlisten der öffentlichen Angestellten) eingeordnet; wodurch die maximale Arbeitszeit von 36 auf 44 Zeitstunden pro Woche stieg. Das Lohnniveau sank drastisch, eine Folge sowohl der unvorurteilhaften Zuordnung der Lehrer in den Einheitslohnlisten als auch der krisenhaften allgemeinen Wirtschaftslage.⁷⁰ Das Gros der Lehrerschaft konnte seinen Mittelschichtstatus nicht mehr halten, z.T. muß von einer regelrechten ‚Verelendung‘ gesprochen werden.⁷¹ Die Folge war eine spürbare Verschlechterung des Sozialprestiges der Lehrtätigkeit.

Die demokratische Regierung Aylwin ergriff schon 1991 Maßnahmen zur sukzessiven Stabilisierung und Verbesserung dieser Situation, u.a. durch die Verabschiedung des *Estaduto Docente* (Gesetz N. 19.070 vom 1. Juli 1991), das seither den gesetzlichen Be-

68 Erlassen am 18.05.1998. Publiziert und kommentiert in Mineduc: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago 1998.

69 Dekret zur Lehreraufbahn.

70 Vgl. Núñez 1982, S.18; Cerda/ Silva/ Nuñez 1991, S. 105 f.

71 Das nationale Mindesteinkommen, das auch für Lehrer Gültigkeit besaß, betrug 1991 33 000\$ bzw. 94,30 US\$.

zugraben für die Einstellung und Berufsausübung von Lehrern bildet. Nach dessen Artikel 16⁷² und dem *Estatuto de los Profesionales de la Educación* vom Juli 1991⁷³ wird den Lehrern die pädagogische Freiheit und professionelle Kompetenz zur Auswahl der jeweils geeigneten Methode für das Erreichen der Lernziele zugestanden. Die konkrete Unterrichtsgestaltung muß allerdings mit den Richtlinien der jeweiligen Trägerinstitution abgestimmt werden.

Unter dem *Estatuto Docente* können Lehrer sowohl fest angestellt [titulares] als auch lediglich zeitweise beschäftigt [contratados] sein. Stellen für *titulares* an kommunalen Schulen müssen öffentlich ausgeschrieben und durch den Entscheid einer Kommission aus Mitgliedern der Verwaltung und der Schulen der Kommune vergeben werden. Personalentscheidungen werden also weder ausschließlich durch den Schulträger noch durch die Bildungsinstitution selbst getroffen. An privat geführten Schulen werden Lehrerstellen nur durch den Schulträger ausgeschrieben. Eine öffentliche Ausschreibung ist nicht notwendig.

Das *Estatuto Docente* bedeutete für alle Lehrer an öffentlich subventionierten Schulen die Erhöhung des Monatsmindestlohns auf etwa drei allgemeinverbindliche Mindestmonatslöhne. Hinzu kommen Mindesteinkommen pro Unterrichtsstunde.⁷⁴ Für Lehrer an kommunalen Schulen wurden durch Zulagen für Weiterbildung, die Übernahme leitender Funktionen und Betriebszugehörigkeit weitere Anreize festgeschrieben.⁷⁵ Die Erhöhung des Lehrereinkommens für den Zeitraum 1991-1996 belief sich auf 70%⁷⁶ bis 81,4%.⁷⁷ Um weitere materielle Anreize zu schaffen, wurde es verwaltungstechnisch ermöglicht, über innerinstitutionelle Nebentätigkeiten z.B. in Schulen, die als Produktionsbetrieb o-

72 „Lehrer genießen, im Rahmen der gesetzlichen Verfügungen über das Bildungswesen, Autonomie in ihrer Unterrichtstätigkeit. Diese kann durch pädagogische Konzepte der jeweiligen Bildungsinstitution oder besondere Programme eingeschränkt werden. Die Autonomie bezieht sich auf a) die Planung von Lernprozessen, ihre Umsetzung und die dazu verwandten Methoden und Techniken, b) die Evaluierung dieser Lernprozesse im Rahmen der national und durch die einzelne Institution festgelegten Normen, c) den Einsatz von Unterrichtstexten und didaktischen Materialien. Dabei sind die jeweiligen geographischen und kontextualen Bedingungen zu berücksichtigen; d) die Beziehung mit Familien und Erziehungsberechtigten der Schüler unter Wahrung der durch die Institution gesetzten Normen.“

73 Veröffentlicht im Gesetz 19.070.

74 Laut Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (1994): *Sistemas Educativos Nacionales*. Chile, Madrid: 16) betrug dieses Mindesteinkommen pro Arbeitsstunde/Monat für Vorschul-, Primarschul- und Sonderschullehrer 5,42 US\$ und für Sekundarschullehrer 5,72 US\$.

75 Den einzelnen Kommunen und Schulverwaltungen ist freigestellt, zusätzlich leistungsbezogene Zuschläge auszuzahlen. 1993 wurde ein neuer, dienstalterbezogener Zuschlag eingeführt. Ein Ausgleichsfonds soll sicherstellen, daß kein Lehrer einen Bruttolohn von weniger als 100.000 chil.\$ (ca.400 DM) erhält (La Época vom 1.10.93, S. 19). Den privat-subventionierten Institutionen wird die Zahlung von Zuschüssen (Zuschlag für Weiterbildung, 13. Monatslohn) lediglich nahegelegt.

76 Vgl. MinEduc (1997c: La Reforma en Marcha. Un cambio sin precedentes para la vida de los estudiantes. Jornada Completa para Todos. Santiago de Chile.

77 Vgl. Miranda 1997.

der Aus- und Weiterbildungseinrichtung [OTE] vom SENCE anerkannte anerkannt sind, zusätzliche Einkommensquellen zu erschließen.

Lehrer verfügen damit über ein vergleichbares Einkommen wie z.B. Sozialarbeiter, Krankenschwestern oder Journalisten. Selbst angelehrte Kräfte in der privaten Wirtschaft erhalten z.T. deutlich höhere Bezahlung. Diese Ungleichgewichte bewirken eine hohe Fluktuation bei den Lehrern, die in vielen Fällen langfristig eine Beschäftigung in der Privatwirtschaft vorziehen. Der Schuldienst wird gerade bei Berufspädagogen in vielen Fällen als 'Einstiegs'-Job angesehen.

Die schrittweise – von der Lehrerschaft als unzureichend bezeichnete – Verbesserung der Einkommen und die gleichzeitige – häufig gegen den Widerstand der Lehrer durchgesetzte – Implementation von Anreizsystemen sind die wichtigsten Instrumente zur Einführung einer stärkeren Leistungsorientierung im Lehrerberuf.

Zwar beschreibt auch das *Estatuto Docente* keine geregelte Laufbahn für Lehrer, doch werden in den Artikeln 6, 7 und 8 die Positionen der Lehrer, Direktoren und pädagogisch-technischen Leiter definiert und als ‚höhere professionelle Tätigkeit‘ [de carácter profesional de nivel superior] eingestuft. Festangestellten Lehrern an kommunalen Schulen wird der Beamtenstatus zugesichert und potentielle Kündigungsgründe werden eingeschränkt und einzeln aufgeführt (Art.52).

Von den 44 Stunden Regelarbeitszeit der Lehrer an kommunalen Schulen sind 33 Unterrichtsstunden. Die Arbeitszeiten an privaten Schulen unterliegen dem Arbeitsrecht und betragen 48 Zeitstunden. Lehrer mit mehr als 30 Jahren Berufspraxis können einen Antrag auf Reduzierung der Unterrichtsstunden bis auf 24 Stunden stellen.

2.1.3 Non-formaler Ausbildungssektor

Non-formale Qualifikationsprogramme werden auf Grundlage des am 1. Dezember 1997 in Kraft getretenen *Neuen Statut für Qualifikation und Beschäftigung* [Nuevo Estatuto de Capacitación y Empleo], Ley No. 19.518] durchgeführt. Das Gesetz legt die Zielgruppe öffentlich geförderter non-formaler Ausbildungsmaßnahmen fest, umreißt die Aufgaben der zuständigen Institutionen bzw. Gremien und behandelt entsprechende Finanzierungsmechanismen.⁷⁸

Es ersetzt nach einer intensiven, mehrjährigen politischen Diskussion das – letztmalig im Jahr 1989 reformierte – bisherige Weiterbildungsgesetz. Bereits unter der Regierung Pinochet wurde der Weiterbildung Beschäftigter ein hoher Stellenwert beigemessen.

78 Es wird ausführlich in Kapitel 5.4 vorgestellt.

2.2 Institutionen mit Zuständigkeit für das Ausbildungswesen

2.2.1 Bildungsministerium [MinEduc]

Dem MinEduc obliegt es, die Rahmenbedingungen für die dezentralisierten Entscheidungsstrukturen im formalen Bildungswesen vorzugeben. Das MinEduc ist ein für die Verhältnisse des Landes relativ kleines Ministerium. Bis 1981 befanden sich alle öffentlichen Schulen in seiner Trägerschaft und waren ihm gegenüber weisungsgebunden. Im Zuge der Kommunalisierung unter Pinochet wurden aber Eigentum und Verwaltung aller Schulen schrittweise an die Kommunen übertragen.⁷⁹

Das Bildungsrahmengesetz LOCE zählt folgende Zuständigkeiten des MinEduc auf:

- Vorschlag und Evaluierung bildungs- und kulturpolitischer Maßnahmen;
- Zuweisung der für die Bildungs- und Kulturaktivitäten notwendigen Ressourcen;⁸⁰
- Evaluierung der Bildungsprozesse und Veröffentlichung der Evaluierungsergebnisse;
- Formulierung allgemeiner Rechtsnormen⁸¹ und Kontrolle ihrer Einhaltung;
- Anerkennung von Bildungseinrichtungen;
- Kontrolle der Aktivitäten nachgeordneter Behörden.

Die Organisationsstruktur des MinEduc wird durch das Gesetz 18.956 [Reestructuración del Ministerio de Educación Pública] vom 22.02.1990 geregelt. Der Bildungsminister ist direkt dem Staatspräsidenten unterstellt und nach ihm die höchste Autorität in allen Bildungs- und Kulturfragen. Ihm direkt rechenschaftspflichtig sind

- die Abteilungen *Allgemeine Bildung* [División de Educación General] (verantwortlich für alle technischen und normativen Fragen in den Bereichen Vor-, Grund- und Sekundarschule sowie für Aktionen, die auf die Verbesserung des Bildungsangebotes der genannten Bereiche abzielen); *Planung und Haushalt* (zuständig für Beratung, Studium und Vorschlag bildungspolitischer Maßnahmen, Pläne und Programme sowie die Zuweisung der benötigten materiellen und finanziellen Ressourcen) sowie *Hochschulbildung und Kultur*;
- die Abteilungen *Rechtsfragen* und *Allgemeine Verwaltung*;

79 Einzig Ausnahme bildeten die gut 70 EMTP, die heute von Bildungskörperschaften der Unternehmerverbände geführt werden. Formaler Eigentümer blieb bei diesen Schulen das Bildungsministerium. Explizite Intention der Dezentralisierungsreformen war die präzisere Orientierung der Unterrichtsinhalte und Lehrpläne an lokalen Bedingungen und Arbeitsmarktanforderungen. Lokale Analysen über Schülerpopulationen und Arbeitsmarktbedingungen sollten nun den Kontakt mit der Privatindustrie stärken und die Ausrichtung an regional gültigen technischen Standards fördern. Von der breiten Partizipation der *pädagogischen Gemeinschaft* aus Lehrern, Unternehmerverbänden und Schulträgern versprach man sich eine neue Dynamik für die Lehrplandiskussion (vgl. CIDE 1990, S. 64 f.; Urrutia 1987, S. 63).

80 Gesetzlich verpflichtend ist dabei lediglich das Sicherstellen eines kostenlosen Angebotes im Primärbereich.

81 Insbesondere: Festlegung von Dauer, Beginn und Ende des Schuljahres; Definition von Minimalinhalten und Leitzielen für jeden Jahrgang des Primar- und Sekundärbereichs; Ausarbeitung von Gesetzesvorlagen, die für die jeweilige Bildungsstufe Mindeststandards in Bezug auf Infrastruktur, Einrichtung und Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln setzen.

- das *Zentrum für pädagogische Weiterbildung, Erprobung und Forschung* [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, CPEIP].

Für den Hochschulsektor besitzt der *Hohe Bildungsrat* [Consejo Superior de Educación] als lediglich dem Präsidenten gegenüber rechenschaftspflichtiges, weitgehend autonomes Gremium sowohl die Kompetenz zur Überwachung der Universitäten und Privathochschulen, als auch zur Akkreditierung neuer Institutionen. Den Vorsitz in diesem Gremium hat das Bildungsministerium inne.⁸² Die Tätigkeit derjenigen Institutionen, die direkt staatlich subventioniert werden (20 Universitäten und 2 Privathochschulen), wird zusätzlich vom 1954 gegründeten *Rat der Universitätsdirektoren* [Consejo de Rectores de Universidades] koordiniert, dem die Direktoren aller dieser Institutionen angehören.

Wie die anderen Ministerien verfügt auch das MinEduc in jeder der 13 Regionen über Regionalsekretariate mit angegliederten Provinzabteilungen. Die Regionalsekretäre sind direkt dem Staatssekretär als Stellvertreter des Bildungsministers unterstellt. Die Sekretariate sind für die Umsetzung der nationalen Bildungspolitik und deren Anpassung an die jeweiligen regionalen Bedarfe und Bedingungen zuständig. In den Zuständigkeitsbereich der Provinzabteilungen als dezentrale Einheiten der Regionalsekretariate fällt die pädagogische Supervision und Beratung sowie die verwaltungstechnische und finanzielle Kontrolle der staatlich subventionierten Schulen.

Artikel 18 des Gesetzes 18.956 berechtigt den Bildungsminister dazu, die im Gesetz verankerten Zuständigkeiten auf Rechtspersonen des privaten oder öffentlichen Rechts zu übertragen, vorausgesetzt, diese verfügen über eine nicht näher definierte nachgewiesene fachliche Eignung. Zu diesen Aufgaben gehören insbesondere:

- Verwaltung der Schulen, die sich noch in Trägerschaft des MinEduc befinden;
- Durchführung von Studien sowie die Ausarbeitung von Programmen und Gesetzesvorlagen;
- reguläre Weiterbildungs- und Beratungsleistungen sowie Aufgaben im Rahmen von Sonderprogrammen.

Für operative Aufgaben wie z.B. den Entwurf von Rahmenrichtlinien, die Durchführung von Forschungsstudien usw. greift das Ministerium in der Regel auf Universitäten oder freie Forschungs- bzw. Entwicklungseinrichtungen zurück.

Alle Schulen sind autonom und zuständig für die Gestaltung, Planung, Durchführung und Ergebniskontrolle ihres Angebots. Die Erstellung eigener Lehrpläne soll den einzelnen Schulen Schwerpunktsetzungen erlauben und ihnen ein unverwechselbares Profil verleihen. Zu diesem Zweck gab das Ministerium ein *Rahmencurriculum* [marco curricular] vor, das letztendlich aber nicht mehr als eine Verfahrensvorgabe war.⁸³ Zusätzliche

82 Je eines seiner sieben weiteren Mitglieder wird von den staatlichen Universitäten, den privaten Universitäten, den Privathochschulen, von den akademischen Mitarbeitern des *Instituto de Chile*, dem Obersten Gerichtshof, dem Hohen Wissenschaftsrat [Consejo Superior de Ciencias] gemeinsam mit dem Hohen Rat für Wissenschaftliche Entwicklung [Consejo Superior de Desarrollo Científico] sowie von den Streitkräften ernannt.

83 Siehe auch Kapitel 4.2.1.4.

materielle und personelle Ressourcen wurden den Schulen für die Ausarbeitung der Lehrpläne nicht zur Verfügung gestellt.⁸⁴

Die Schulträger – Kommunen, gemeinnützige Träger wie Kirchen oder Bildungskörperschaften der Unternehmerverbände sowie gewinnorientierte ‚Bildungsunternehmer‘ – sind für die ordnungsgemäße Verwaltung der Schulen verantwortlich. Sie müssen die Kosten für Personal, Lehr- und Lernmittel, Gebäudenebenkosten, Ausstattung, Instandhaltung und – im Falle der privaten Träger – Infrastruktur über die öffentlichen Subventionen (zuzüglich eventueller Eigenmittel oder abzüglich ihrer Gewinnmarge) abdecken. Sonderprogramme, die über das Regelangebot hinausgehen oder auf qualitative Veränderungen abzielen, sind in der Regel mit der Anweisung von Fördermitteln zur Deckung der zusätzlich entstehenden Kosten gekoppelt.

2.2.2 *Institutionen der Weiterbildung und der non-formalen Ausbildung:* *SENCE, INACAP, DUOC*

SENCE

Der 1976 gegründete *Nationale Dienst für Ausbildung und Beschäftigung* [Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE] ist heute die zentrale Institution für die Verwaltung non-formaler Qualifikationsmaßnahmen. Er ist als dezentralisierte Institution öffentlichen Rechts dem *Arbeitsministerium* [Ministerio del Trabajo y Previsión Social, MinTrab] zugeordnet. Seine Aufgabe ist die administrative Abwicklung staatlicher Programme der Weiterbildung und der non-formalen Ausbildung – mit Ausnahme der Lehrerweiterbildung. Insbesondere vergibt er für die Durchführung von entsprechenden Maßnahmen öffentliche Mittel an staatlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen [Organismos Capacitadores, OC].

Die Arbeit des SENCE wird durch das 1997 verabschiedete *Neue Gesetz für Qualifikation und Beschäftigung* [Nuevo Estatuto de Capacitación y Empleo, Ley Num. 19.518 del 14 de octubre de 1997] bestimmt. Er soll einen Beitrag zur Vollbeschäftigung, zu verbesserten Einkommen und Arbeitsbedingungen sowie zur Organisationsförderung und Produktivitätsverbesserung der Unternehmen leisten. Im einzelnen hat der SENCE nach wie vor folgende operative Aufgaben:

- die Überwachung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen einer Steuerbefreiungsklausel;
- die verwaltungstechnische Abwicklung der Stipendienprogramme für die non-formale Aus- und Weiterbildung besonderer Zielgruppen;
- die Förderung und Koordination der Arbeitsmarktdaten;
- die technische Supervision der kommunalen Arbeitsvermittlungsbüros.

84 Für die Erledigung bestimmter Teilaufgaben, wie z.B. Beratungsleistungen oder Weiterbildungsmaßnahmen, die aus Eigenmitteln oder im Rahmen von Sonderprogrammen finanziert werden, können sie externe Dienstleister unter Vertrag nehmen.

Neben dem nationalen SENCE existiert in jeder Region eine Regionaldirektion, deren Direktoren dem Nationaldirektor direkt unterstellt sind. Die Regionaldirektionen beschränken sich auf eine Mittlerfunktion zwischen Angebot und Nachfrage in der Region einerseits und der nationalen Institution andererseits. Entscheidungen über die Gestaltung und Abwicklung von Programmen sowie die Genehmigung von Kursen werden ausschließlich auf nationaler Ebene getroffen.

INACAP

Die Entstehung des INACAP geht auf den Anfang der fünfziger Jahre von der öffentlichen Hand mit internationaler Unterstützung ins Leben gerufenen *Dienst für technische Zusammenarbeit* [Servicio de Cooperación Técnica] zurück, der durch Kredithilfen und Beratung die Produktivität chilenischer Betriebe verbessern sollte. Anfang der sechziger Jahre verfügte diese Institution bereits über sechs regionale Zentren zur Aus- und Weiterbildung und kooperierte darüber hinaus mit zahlreichen Schulen und Institutionen. 1966 wurde diese Abteilung in ein eigenständiges *Nationales Institut für berufliche Ausbildung* [Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP] umgewandelt.⁸⁵

Das INACAP wurde als privatrechtliche Körperschaft organisiert, stand aber weiterhin in engem Abhängigkeitsverhältnis zu staatlichen Institutionen der Wirtschaftsförderung. Das Fehlen einer handlungsstarken Unternehmerschaft, das kompensatorische Engagement des Staates im Wirtschaftssektor und die Eigendynamik einer erstarkenden bürokratischen Struktur mit ihren mannigfaltigen Eigeninteressen führten dazu, daß sich die eigentliche Entscheidungsmacht in der Person des Direktors der Exekutive konzentrierte, der seinerseits vom Vorsitzenden des Nationalen Rates und damit von der öffentlichen Institution zur Wirtschaftsförderung CORFO abhängig war.

Die Finanzierung des INACAP erfolgte zu 90% aus Mitteln des öffentlichen Haushaltes. Die Inanspruchnahme seiner Dienstleistungen mußte von den Unternehmen bezahlt werden. Gleichzeitig erhielt das INACAP umfangreiche Kredite internationaler Geldgeber für Infrastrukturmaßnahmen, die sich zwischen 1965 und 1967 auf insgesamt rund 1,6 Mio. US\$ beliefen.⁸⁶

Dem Grundsatz folgend, daß alle Aufgaben, die vom privaten Sektor übernommen werden können, diesem zu überlassen seien, wurde das INACAP 1981 im Rahmen allgemeiner Privatisierungsmaßnahmen unter der Militärregierung in die Trägerschaft des *Dachverbands der Arbeitgeberverbände* [Confederación de la Producción y del Comercio, CPC] übergeben. Dieser veranlasste die Verlagerung des Tätigkeitsschwerpunkts des INACAP hin zu nichtuniversitären hochschulischen Ausbildungsangeboten. Heute kontrolliert INACAP etwa 38% des gesamten Kurzstudienangebotes der *Centros de Formación Técnica*.⁸⁷

85 Echeverría 1989, S. 10 ff.

86 Dippel 1972, S. 138.

87 Vergara / Rodríguez 1986, S. 6.

DUOC

Auf Initiative der katholischen Universität wurde dort 1968 die *universitäre Fakultät für Arbeiter und Bauern* [Departamento Universitario Obrero Campesino, DUOC] eingerichtet. Ihre Arbeit unterlag ähnlichen Zielsetzungen wie die des INACAP; ihr Angebot war aber auf Maßnahmen für Schulabbrecher konzentriert. Heute muß sie sich wie das INACAP auf dem Markt behaupten und hat ihre kompensatorisch angelegten Programme massiv eingeschränkt.

2.3 Stellenwert der Sozialpartner und der Wirtschaftsbranchen für die Ausgestaltung von Berufsbildung

Charakteristisch für das chilenische Aus- und Weiterbildungsangebot ist die außerordentlich geringe Regelungstiefe. Anerkannte ‚Ausbildungsberufe‘ mit Ausbildungsordnungen im deutschen Sinne gibt es nicht. Die öffentlich geförderten non-formalen Ausbildungsgänge müssen zwar den verwaltungstechnischen Ausschreibungsbedingungen genügen, inhaltlich jedoch keine besonderen Vorgaben erfüllen.

Auf den insgesamt geringen Organisationsgrad der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände und den relativ geringen Stellenwert, den die berufliche Bildung innerhalb der Verbände einnimmt, wurde bereits verwiesen. Die Gewerkschaftsbewegung hat de facto keinen Einfluß auf die Angebotsgestaltung. Die Einflußnahme der Arbeitgeber konzentriert sich auf diejenigen Branchen, die einen überdurchschnittlich hohen Organisationsgrad aufweisen.⁸⁸ Im wesentlichen treten die Arbeitgeber in Erscheinung als:

- Träger beruflich-technischer Sekundarschulen;
- autonome Anbieter beruflicher Weiterbildung oder non-formaler Ausbildungsgänge;
- Unternehmenszusammenschlüsse, die eine Mittlerfunktion zwischen Angebot und Nachfrage übernehmen.

Erst im Kontext der Mitte der neunziger Jahre eingeleiteten Reform des Sekundarbereichs wurden erste Schritte einer systematischeren Einbindung der Arbeitnehmer-, und vor allem der Arbeitgeberverbände unternommen. Der Erstentwurf zur Neuordnung der beruflichen Fachrichtungen, erarbeitet unter der Federführung des MinEduc, basierte auf der Arbeit von ad-hoc-Kommissionen, die i.d.R. auch mit Vertretern der jeweiligen Fachverbände der Arbeitgeber und – dort wo es eine entsprechende Organisation gab – mit Vertretern der zuständigen gewerkschaftlichen Föderation oder Konföderation besetzt waren.

Zu den Mitgliedern des mit dem neuen *Statut für Qualifikation und Beschäftigung* aus dem Jahr 1997 ins Leben gerufenen *Nationalen Rat für Qualifikationsfragen* [Consejo Nacional de Capacitación] zählen jeweils vier Vertreter der Gewerkschaften und der Arbeitgeber neben den Repräsentanten von fünf Ministerien und einem Mitglied aus der Wirtschaftsförderung. Diesem Gremium kommt die Aufgabe zu, das MinTrab bei der

88 Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang das Bau- und das Druckgewerbe, die metallverarbeitenden Betriebe und die Land- und Forstwirtschaft.

Formulierung seiner Qualifikationspolitik zu unterstützen. Auch auf Ebene der Regionen sollen entsprechende Regionalräte gegründet werden.

2.4 Finanzierung

2.4.1 Umfang staatlicher Bildungsausgaben

Der Gesamtetat für das Bildungswesen hatte unter der Regierung Pinochet trotz nominaler Steigerungen erhebliche Realverluste zu verzeichnen, wuchs jedoch mit der Amtsübernahme der demokratischen Regierung seit 1990 wieder kontinuierlich an. Zwischen 1990 und 1993 stiegen die Ausgaben für Primarbildung um 32,5%, für allgemeinbildende Sekundarschulen um 12,2%, für berufsbildende Sekundarschulen um 27,1% und für Sonderschulen um 9,1%. 1994 wurden 56 572 Mio. chil.\$ an berufsfachliche und 57 456 Mio. chil.\$ an allgemeinbildende Sekundarschulen überwiesen.⁸⁹

Die im Haushalt 1997 für öffentliche Bildungsausgaben veranschlagten Mittel übersteigen die entsprechenden Beträge aus dem Haushalt 1990 um das Doppelte.⁹⁰ Die Gesamtbildungsausgaben stiegen im Zeitraum 1990-1996 von 2,5 auf 3,1% des Bruttoinlandsproduktes (BIP), der Anteil am Staatshaushalt stieg von 13,1 auf 15,6%. Ein Großteil dieser Mittel wurde für die Erhöhung der Subventionen für die Schulen verwandt. Diese stiegen für den genannten Zeitraum um real 50% von durchschnittlich 20 US\$ auf 35 US\$ je Schüler und Monat.⁹¹

Um dem Ziel, 7% des Bruttoinlandsproduktes für Bildungsinvestitionen zu verwenden,⁹² näher zu kommen, versucht die Regierung, auch das private Engagement zu stimulieren. So erlaubt das 1995 verabschiedete *Schenkungs-gesetz* [Ley de Donaciones, Gesetz Nr. 19.247] den Unternehmen, geldwerte Schenkungen an Bildungseinrichtungen bis zu 50% ihres Wertes von der Steuer abzusetzen. Einer Änderung des *Subventionsgesetzes* [Cofinanciamiento] ist es zu verdanken, daß heute auch den subventionierten Schulen die Gelegenheit eingeräumt wird, ein vom jeweiligen Elterneinkommen und vom Elternbeitrag verabschiedetes Schulgeld zu erheben.

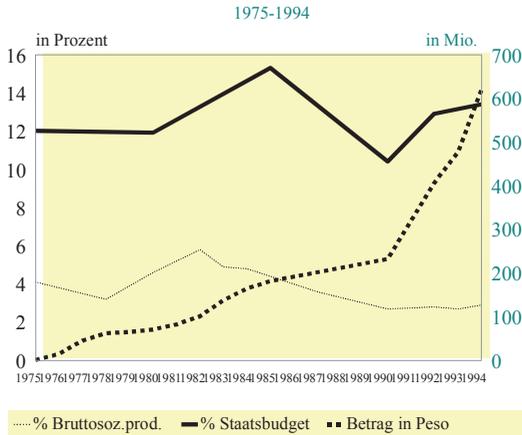
89 MinEduc 1994, S. 26 f.

90 Die steigenden öffentlichen Bildungsinvestitionen werden u.a. durch eine Erhöhung der Tabak- und Branntweinsteuer sowie durch einen Verzicht auf die zwischen Regierung und Opposition unter der Regierung Aylwin vereinbarte Absenkung des Mehrwertsteuersatzes finanziert.

91 Vgl. Miranda 1997, MinEduc 1997c.

92 Vgl. Arellano 1997, S. 26-29.

Tab. 8 Öffentliche Bildungsausgaben 1975-1994



UNESCO Yearbook Th. 4-1

Nach Schulformen und Bildungsstufen aufgeschlüsselt, ergibt sich ein Anteil der Primarstufe an den staatlichen Bildungssubventionen von ca. 50% seit Mitte der achtziger Jahre. An zweiter Stelle steht der tertiäre Bildungsbereich mit rund 20%. Trotz des noch relativ hohen Anteils der postsekundären Bildungsgänge, läßt sich im Zeitverlauf die von neoliberalen Bildungsökonomien empfohlene Zurückhaltung des staatlichen Engagements in solchen Bildungsbereichen, die vor allem auf den Erwerb arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen und damit auf individuelle Ertragssteigerung ausgelegt sind, ablesen.

Für den Sekundarschulbereich läßt sich keine eindeutige Tendenz in der Entwicklung der auf ihn entfallenden Bildungsausgaben ausmachen. 1980 wies er einen Anteil von 18% an den Bildungsausgaben auf, der nachfolgend bis 1988 auf 20% stieg, bis zum Ende der Militärdiktatur jedoch wieder auf 17% absank.⁹³ Im Jahr 1975 gab der Staat unter Pinochet noch 30 460 Mio. chil.\$ (Wert von 1995) für Sekundarschulen aus, 1990 waren es 77 573 Mio. chil.\$. Die demokratische Regierung investierte mit 114 028 Mio. chil.\$ jedoch rund 30% mehr in die Sekundarschulbildung.⁹⁴

93 Unesco Stat. Yearbook, versch. Jg. 4-3.

94 MinEduc 1994, S. 27.

2.4.2 Das chilenische Modell der Bildungsfinanzierung

Seit Ende der siebziger Jahre propagierte die Militärregierung Pinochet die Einführung von Wettbewerbsbedingungen im Schulwesen und zwar mit einer dreifachen Begründung:

- die private Beteiligung an Bildungsinvestitionen sollte staatliche Subventionen mindestens teilweise ersetzen;
- eine stärkere Verknüpfung insbesondere der technisch-beruflichen [EMTP] Ausbildung mit dem Privatsektor sollte die Marktkorrespondenz der Bildungsproduktion erhöhen;⁹⁵
- sollten verstärkte Impulse für eine Qualitätsverbesserung der Schulbildung ausgesandt werden.

Die Finanzierung des Schulsystems erfolgt – mit Ausnahme der an Bildungskörperschaften übertragenen technisch-beruflichen Sekundarschulen – pro anwesendem Schüler, d.h. nicht die Immatrikulation, sondern die reale Unterrichtsteilnahme ist ausschlaggebend.⁹⁶

1981 erließ die Militärjunta ein Dekret zur Steigerung privater Bildungsinvestitionen. Auch nicht-staatlich verwaltete Schulen konnten nun öffentliche Subventionen erhalten. Neben den bisherigen Finanzierungsformen *educación particular-pagada* (über Schulgelder finanzierte Schulen) und *educación pública* bzw. *municipalizada* (öffentliche bzw. kommunale Schulen) entstand im Primar- wie im Sekundarbereich die neue Kategorie *educación particular-subsencionada* (subventionierte Schulen in privater Trägerschaft).

Um subventionsfähig zu sein, müssen die Schulträger lediglich den Nachweis hinreichend ausgebildeter Lehrer und einer maximalen Klassengröße von 45 Schülern erbringen. Die staatlich geförderten aber gewinnorientierten Privatschulen zahlen ihren Lehrkräften z.T. weniger als die Hälfte des ohnehin niedrigen üblichen Lehrergehaltes.⁹⁷ Die privaten Träger verwenden einen hohen Anteil ihrer Mittel für Werbekampagnen, den Ausbau von Sportanlagen, Transportangebote, Essenszuschüsse oder sonstige werbewirksame, jedoch nur bedingt leistungsrelevante Randbedingungen. Der Nettogewinn dieser Schulen wird auf etwa 40% geschätzt.

95 Die mangelnde Anpassung der technisch-beruflichen Sekundarschulbildung an die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt wurden als hauptsächliche Ursache für die Arbeitslosigkeit unter Sekundarschulabsolventen benannt. (vgl. Labarca 1985, S. 105).

96 Mit einer Unterstützung von durchschnittlich 50 chil.\$ pro Schüler und Stunde (ca. 0,11 US\$) müssen alle operativen und Personalkosten sowie Investitionen bestritten werden (vgl. Mena/Lemaitre 1991, S. 72). Allgemein wird bemängelt, die öffentlichen Subventionen seien unzureichend. Die staatlichen Subventionen decken nur etwa 90% der tatsächlichen Kosten – und das, obwohl die Ausstattung der Schulen teilweise alarmierend schlecht ist (vgl. CPC 1996, S. 176). Kommunale Schulen erhalten daher zusätzliche zum Teil Zuwendungen von der Kommune selbst. Es ist mehrfach nachgewiesen worden, daß ärmere Kommunen in Stadtaußenbezirken oder auf dem Land nur in geringem Maße bereit und in der Lage sind, die Subventionen des Zentralstaates durch eigene Zuwendungen aufzustocken. Viele Schulen sind daher darauf angewiesen, weitere Finanzquellen zu erschließen (z.B. Produktion, Dienstleistungen).

97 Schiefelbein 1991, S. 25; vgl. dazu auch: Aedo-Richmond/Noguera 1989, S. 28.

1994 eröffnete der Gesetzgeber allen staatlich subventionierten Schulen über Steuererleichterungen bei Spenden für Bildungszwecke⁹⁸ und die Beteiligung der Bildungsnachfrager [financiamiento compartido = geteilte Finanzierung] neue Möglichkeiten der Finanzierung. Private Träger von Primar- und Sekundarschulen können sich selbst für diese Form der Finanzierung entscheiden, während dies in kommunalen Schulen nur mit Zustimmung der Elternschaft und lediglich im Sekundarbereich möglich ist. Schon 1995 hatte sich ein Drittel der privat-subventionierten Schulen für die Übernahme dieses neuen Finanzierungsschemas entschieden.⁹⁹ Allen Schulen steht es frei, Stipendien zu vergeben oder nach Einkommen differenzierte Schulbeiträge zu beschließen.

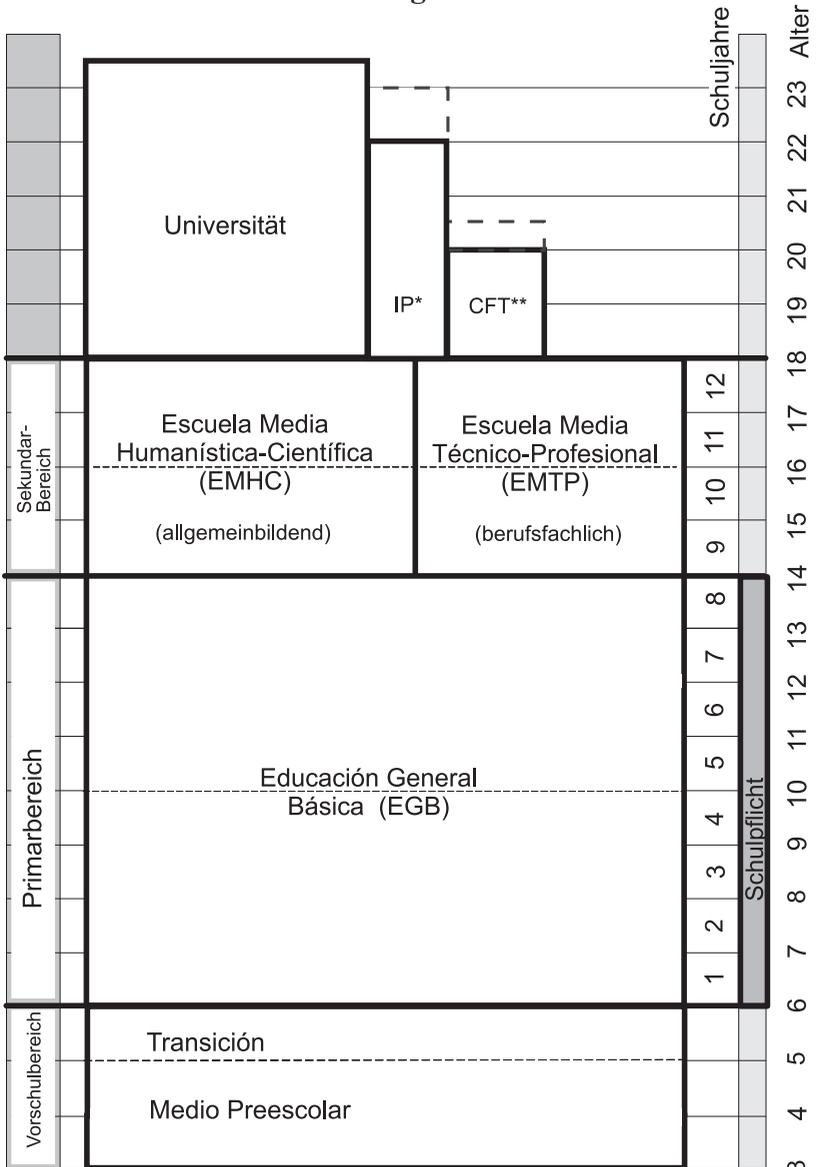
Für die non-formalen Ausbildungsangebote gibt es keinen Regelhaushalt. Die Mittel werden im Rahmen von Sonderprogrammen bereitgestellt und im Ausschreibungsverfahren an die Durchführungseinrichtungen vergeben. Der Durchschnittswert der Unterrichtsstunde je Schüler liegt dabei i.d.R. in etwa beim zehnfachen der für die EMTP veranschlagten Subvention.

Die Kosten für ordnungsgemäß angemeldete Weiterbildungskurse können die Einzelunternehmen bis zu einem Gesamtvolumen von 1% der jährlichen Bruttolohnsumme zu 100% im Rahmen einer *Steuerbefreiungsklausel* [franquicia tributaria] rückwirkend für das abgelaufene Jahr geltend machen. Die daraus entstehenden, insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe problematischen Liquiditätseinbußen werden durch eine Reihe von Sonderregelungen auszugleichen versucht.

98 Unternehmen erhalten einen Steuererlaß im Umfang von 50% der Spende insofern diese eine Höchstgrenze (2% des Betriebskapitals bzw. rund 728 000 US\$) nicht überschreitet.

99 ILADES 1996, S. 78.

3 Übersicht über das Bildungswesen



* Institutos Profesionales (Privathochschulen)
 ** Centros de Formación Técnica (Technische Institute)

Grunddaten¹⁰⁰*Tab. 9 Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen [in 1 000]*

	1980	1985	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Primarbereich	2 185	2 063	1 991	2 034	2 035	2 066	2 120	2 150	2 226
Sekundarbereich	538	668	720	699	675	653	664	679	710
davon berufl.									
Sek.schulen	(169)	(129)	(255)	(263)	(264)	(261)	(277)	(291)	(309)
Tertiärbereich	145	197	235	262	287	327	335	343	367
davon									
Universitäten	(120)	o.A.	(189)	(196)	(235)	(250)	(258)	(272)	(305)

Tab. 10 Schulbesuchsquote nach Bildungsbereichen [in % der jeweiligen Altersgruppe]

	1985/86	1990/91	1994/95	1996
Primarbereich	106	98	99	100
Sekundarbereich	67	74	68	72
Tertiärbereich	15,5	18,8 (1988/89)	26,7 (1993/94)	30,3

Tab. 11 Lehrer und Hochschullehrer nach Bildungsbereichen [absolut]

	1991	1994	1995
Primarschulen	81 742	78 813	80 155
Sekundarschulen	49 082	50 187	51 042

Tab. 12 Entwicklung der Studienplätze im tertiären Bereich [in 1 000]

	1983	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Uni	108	113	127	127	126	119	132	147	168	193	212	224
IP	25	32	29	30	34	34	40	37	43	38	38	41
CFT	-	50	58	68	74	77	78	76	74	82	77	73
Gesamt	173	196	214	224	233	230	249	250	285	312	327	337

Tab. 13 Bildungsausgaben nach Schulform [in % der gesamten Bildungsausgaben]

	1990	1993	1994	1995
Vorschulbereich	7,9	7,6	8,1	8,9
Primarschulen	52,2	48,6	50,3	53,8
Wissenschaftlich humanistische Sekundarschulen	10,1	7,7	8,7	8,7
Technisch-berufl. Sekundarschulen	7,2	5,7	8,5	7,4
tertiärer Bildungsbereich	20,3	21,0	19,7	18,1
andere	2,3	9,4	4,7	3,1
Gesamtbetrag [Mio. chil.\$]	225 620	468 452	595 399	726 920

100 UNESCO: Statistical Yearbook, versch. Jahrgänge, Paris Tab. 3-4 und 3-7.

3.1 Struktur, historische Entwicklung, aktuelle Reformansätze

3.1.1 Struktur, Übergänge, Kritik

Der organisatorische Aufbau des Schulsystems orientierte sich wie auch in anderen Ländern Lateinamerikas am ‚französischen Modell‘.¹⁰¹ 1965 wurde unter der christdemokratischen Regierung Frei eine Schulreform durchgeführt, die die Struktur des Bildungswesens bis heute prägt. Ihre Ziele waren insbesondere die rasche Expansion der Bildungschancen für möglichst alle und die qualitative Verbesserung der schulischen Bildung mit einer Schwerpunktverlagerung zugunsten solcher Qualifizierungsinhalte, die eine ‚Industrialisierung durch eigene Kompetenz‘ des Landes befördern würden.

Die Schulstruktur wurde neu gegliedert und umfaßt seit der Bildungsreform von 1965 vier Ebenen:

- *Vorschulen* [Prebásico];
- *allgemeine Pflichtschulen* [Básico], die die alten Grundschulen ersetzen und deren obligatorischer Besuch nun acht Jahre dauert;
- *Sekundarschulen* [Educación Media], deren Dauer von sechs auf vier Jahre verringert wurde. Sekundarschulen werden in den Modalitäten *wissenschaftlich-humanistisch* [Educación Media Humanística-Científica, EMHC] und *technisch-beruflich* [Educación Media Técnico-Profesional, EMTP] angeboten. Beide Richtungen sollen die Schüler zur Aufnahme des Hochschulstudiums befähigen.¹⁰² Die technisch-berufliche Variante weist doppeltqualifizierenden Charakter auf, sie vermittelt neben der allgemeinen Hochschulreife den Abschluß als *Techniker auf mittlerem Niveau* als beruflichen Abschluß. Die Aufnahmeprüfungen für den Sekundarbereich wurden abgeschafft. Übergänge zwischen beiden Formen sind zumindest theoretisch möglich.

Das Schuljahr beginnt am 1. März und endet am 31. Dezember jeden Jahres. Die Winterferien dauern zwei Wochen, zu den Nationalfeiertagen im September eine Woche. Die Anzahl der Schüler pro Klasse darf 45 nicht überschreiten. Ein staatlich organisiertes Transportsystem für die Schüler gibt es nicht. Allerdings werden kostenlose oder ermäßigte Schülerfahrtscheine zur Benutzung des öffentlichen Nahverkehrs vergeben.

Versetzungsbedingungen sind eine Teilnahme am Unterricht von mindestens 85% und eine Abschlußnote von mindestens 4,0 (auf einer Notenskala von 1 bis 7) in allen Unterrichtsfächern. Beträgt der Notendurchschnitt mindestens 4,5, so können Schüler der in einem Fach nachgeprüft werden.¹⁰³

101 Vgl. Olivera 1985, S. 27ff. Unabhängigkeitskämpfer wie Bolívar oder Bildungsphilosophen wie Manuel de Salas orientierten sich explizit an den Bildungsidealen der Französischen Revolution. Sie forderten eine realitätsbezogene Erziehung, die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und die Integration künstlerischer, naturwissenschaftlicher und gewerblich-produktiver Unterrichtsinhalte (Vgl. Dippel 1972, S. 49).

102 Das Bestehen der *Prueba de Aptitud Académica* (Akademischer Befähigungsnachweis) ist seit 1965 Bedingung für die Aufnahme an der Universität.

103 Bei EMTP sind die beruflichen Fächer von dieser Möglichkeit ausgenommen.

Die lange durchschnittliche Beschuldungsdauer von über elf Jahren für die unter Fünfundzwanzigjährigen und ein Deckungsgrad des Sekundarbereichs von fast 80% dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß immer noch einem Teil der Jugendlichen der Zugang zum Sekundarbereich gegen ihren Willen verschlossen bleibt.¹⁰⁴ Von den etwa 20% der 14-17-jährigen, die nicht die Sekundarschule besuchen, geben nur knapp 17% mangelndes Interesse als Grund an. Knapp 70% verweisen demgegenüber auf mittel- oder unmittelbare wirtschaftliche Gründe: knapp 30% arbeiten, knapp 20% können sich den Sekundarschulbesuch nicht leisten und weitere etwa 20% müssen zu Hause aushelfen. Bei 6% steht Schwanger- oder Mutterschaft dem weiterführenden Schulbesuch entgegen.¹⁰⁵

Deutliche Ungleichgewichte lassen sich bezüglich der Korrelation von Sekundarschulbesuch und Familieneinkommen aufzeigen. Während 1992 73,4% der Jugendlichen aus dem untersten Einkommensfünftel die Sekundarschule besuchten, taten dies 96,9% der obersten 20%. An diesem Verhältnis traten seit 1987 nur graduelle Verschiebungen auf.

Der insgesamt leichte Rückgang der Sekundarschülerzahlen zu Beginn der neunziger Jahre wird als Anzeichen für eine stärkere Arbeitsorientierung der Jugendlichen gewertet. Angesichts einer sich leicht entspannenden Arbeitsmarktlage vor die Alternative *Arbeiten* oder *Ausbildung beenden* gestellt, entscheiden sich Jugendliche, denen eine Arbeitsmöglichkeit geboten wird, für einen Abbruch ihres Schulbesuchs.¹⁰⁶ Nur noch jeder dritte Absolvent tritt ein Universitätsstudium an, ein weiteres Drittel verfolgt eine postsekundäre Techniker Ausbildung, ein Drittel versucht direkt einen Arbeitsplatz zu finden.

Als Teil einer auf ‚soziale Gerechtigkeit‘ abzielenden Entwicklungsstrategie hat die Bildungspolitik der demokratischen Regierungen zwei zentrale Problemfelder identifiziert:

- (a) Trotz eines befriedigenden Deckungsgrades leistet das Bildungswesen nur einen bescheidenen Beitrag zur Chancengleichheit und damit zur Überwindung der ungleichen Einkommensverteilung. Die erheblichen qualitativen Unterschiede insbesondere zwischen dem privat und dem öffentlich finanzierten Angebot beschränkt die Bildungschancen benachteiligter Gruppen.¹⁰⁷
- (b) Inhalte und Methoden der schulischen allgemeinen und beruflichen Bildung werden den Herausforderungen einer modernen Gesellschaft, die einer zunehmenden Globalisierung und immer schnellerem technologischen Wandel ausgesetzt ist, nicht mehr gerecht. Die allgemeinbildende Sekundarschule EMHC orientiert sich an dem Ideal der Elitebildung für die Universität. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß die Sekundarschule in den letzten Jahren stark expandierte und damit in Bezug auf Leistungsfähigkeit und Interessen der Zielgruppe heterogener wurde. Zudem haben die erworbenen Qualifikationen oft nur eine begrenzte unmittelbare Verwertbarkeit und eröffnen den Absolventen keine Perspektiven. Die Abbrecherquoten an den EMHC sind hoch. Statt wie bisher die additive Akkumulation von Wissen, soll in Zukunft die Entwick-

104 Vgl. MinEduc 1994, S. 34

105 Mideplan 1992, S. 77.

106 Vgl. MinEduc 1994, S. 16 f.

107 Vgl. MinEduc 1990, S. 6 f.

lung breiter Kompetenzen, insbesondere die Fähigkeit, sich selbst Wissen zu erschließen, im Mittelpunkt von Bildungsprozessen stehen.¹⁰⁸

Durch eine Kombination aus dezentraler Trägerschaft und Schulautonomie unter der Bedingung einheitlicher Rahmenrichtlinien und Kontrollfunktionen des demokratischen Staates wird versucht, eine Balance zwischen regionaler und lokaler Vielfalt einerseits sowie nationaler Identität und landesweiter Mindeststandards andererseits herzustellen.¹⁰⁹ Statt wie in der Vergangenheit einheitliche Bildungsziele und Lehrpläne zentral zu verordnen, soll es in Zukunft ein offenes, differenziertes, dezentralisiertes und zielgruppenorientiertes Angebot geben. Der Staat beschränkt seine Zuständigkeit auf die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen und Anreizsysteme. Die Schulen sind dann verantwortlich für die Gestaltung und Umsetzung der Reformen.

3.1.2 Historische Entwicklung

Die meisten Länder Südamerikas erlangten ihre Unabhängigkeit zwischen 1810 und 1824, d.h. in einer Zeit, in der flächendeckende Schulsysteme weder in den europäischen Mutterländern noch in den Kolonien existierten. Im Gegensatz zu anderen (etwa den afrikanischen) Nationalstaaten sind daher die Schulsysteme in Lateinamerika nicht als Erbe kolonialer Bildungsstrukturen oder in Abgrenzung von diesen entstanden.

In Chile wurde die allgemeine sechsjährige Schulpflicht schon 1929 im Rahmen des Programms *Erziehung für alle* [educación para todos] eingeführt. Im Rahmen der Bildungsexpansion der fünfziger Jahre stieg die Zahl der Sekundarschüler zwischen 1940 und 1956 von 44 055 auf 113 595.¹¹⁰ Das Schlüsselproblem des Bildungssystems waren jedoch die hohen Abbrecherquoten: 53% der Sekundarschulanfänger verließen diese Schulform noch vor Abschluß des dritten Jahres, nur 24% beendeten sie. Die dritte Jahrgangsstufe der Sekundarschule erreichten von denjenigen Kindern, die 1960 eingeschult worden waren, nur 18,1%.¹¹¹

Die Regierung Frei leitete im Rahmen der Schulreform Mitte der sechziger Jahre eine breit angelegte Offensive zur Durchsetzung der formalen Schulpflicht ein. Die Lehrpläne wurden überarbeitet, Schulspeisungen und Lehrmittelfreiheit für Bedürftige eingeführt. Zwischen 1965 und 1970 nahmen ca. 70 000 Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen teil. Auch die Mittel für Ausstattung sowie Lehrmittel wurden deutlich erhöht. Von 1964 bis 1969 wurden insgesamt 2 944 Schulen errichtet.¹¹²

Durch die Verlängerung der Grundschuldauer von sechs auf acht Jahre wurden in den Sekundarschulen Kapazitäten frei, die sich zu einer massiven Ausweitung der Beschu-

108 Vgl. MinEduc 1997, S. 6.

109 Vgl. Concertación de [...] 1992, S. 5, 9, 11, 17, 133 ff.; MinEduc 1990, S. 7 f., S. 12 f.

110 Blitz 1965, S. 99.

111 Navarro 1979, S. 108.

112 Vgl. Dippel 1972, S. 102.

lungsraten in dieser Schulform nutzen ließen.¹¹³ Die weiterführenden Schulen verloren damit ihren elitären Charakter.

1967 wurde die Koordination und Entwicklung von Curricula an das neu gegründete *Zentrum für Weiterbildung, Schulversuche und Forschung* [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación] übertragen. Diese Institution erstellte nicht nur zentrale Lehrpläne und methodische Leitfäden für jedes Fach des Sekundarbereichs, sondern führte begleitend dazu auch breit angelegte Lehrerfortbildungen durch. Die Reform der Lehrpläne von 1965 hatte zum einen die Verlängerung der Primarschulzeit von sechs auf acht Jahre curricular umzusetzen, gleichzeitig sollten die neuen Lehrpläne dem Ideal einer neu hervorzubringenden *wissenschaftlichen Mentalität* Rechnung tragen. Durch die planmäßige Integration technischer und allgemeinbildender Inhalte sollte fachliche Kompetenz gefördert werden, die für die Anforderungen der modernen Industrielwelt als notwendig erachtet wurden.¹¹⁴

Bildungspolitik in der Regierungszeit der Unidad Popular

Unter der Regierung Allende blieb die Ausrichtung der Frei'schen Bildungspolitik zwar nicht undiskutiert, jedoch faktisch weitgehend gültig. 1971 wurde das Projekt der *Nationalen Einheitsschule* [ENU] entwickelt. Mit Bezug auf die Schulreform unter Velasco in Peru wurde die Integration aller bestehenden Schulformen – der staatlichen und privaten Schulen – in eine einzige Schule sowie die Verlagerung der außerschulischen Bildung und Erwachsenenbildungsmaßnahmen an die Universitäten gefordert. Einen expliziten Schwerpunkt des Projektes bildete die Arbeiterbildung.¹¹⁵ Die Einheitsschule sollte polytechnisch ausgerichtet sein und obligatorische Betriebspraktika und Schulproduktion umfassen. Die tatsächliche Realisierung des Projektes scheiterte jedoch am breiten Widerstand der nicht-sozialistischen Opposition.

Bildungspolitik unter der Regierung Pinochet: Entstaatlichung und Dezentralisierung

Bildung, so wurde unter Pinochet argumentiert, sei nicht nur eine Investition in die Zukunft der Gesellschaft, sondern viel unmittelbarer eine gewinnträchtige Kapitalanlage für das Individuum. Da die Produzenten von Bildungsleistungen bei ausschließlich staatlicher Finanzierung Fehlentscheidungen nicht selbst ökonomisch zu verantworten hätten, würden sie zu Verbesserungen nicht veranlaßt. Der Wettbewerb unter Schulen führe dazu, daß die Institutionen

„bei Strafe des Untergangs und bei der Chance Profit zu machen“¹¹⁶

113 Vgl. Schiefelbein 1994, S. 4493.

114 Vgl. McGinn / Schiefelbein / Warwick 1979, S. 228 ff.

115 Vgl. Castro 1977, S. 140 f.

116 Timmermann 1985, S. 5.

gezwungen seien, ihre Effizienz und Qualität ständig zu kontrollieren, flexibel auf Marktsignale zu reagieren sowie sich durch Innovationen zu verbessern.¹¹⁷

Die Regierung Pinochet setzte zwar umfangreiche Reformen zur Förderung privater Schulträgerschaften durch, behielt jedoch die zentralstaatliche Finanzierung des überwiegenden Teils der Primar- und Sekundarschulbildung sowie eines großen Teils der tertiären Bildung bei.¹¹⁸ Subventionsfähig wurden nun auch Schulen unter privater Trägerschaft, die Höhe der Zuschüsse war dabei von der Zahl der Schüler abhängig.

Die Subventionierung privater Schulen ohne Schulgeldpflicht in Höhe der Zahlungen an kommunale Schulen bildete einen starken Anreiz für private Träger, ihr Angebot auszubauen. Zwischen 1980 und 1989 verdoppelte sich der Anteil von Primarschülern an privat-subventionierten Schulen auf 31,1%. Bei den Sekundarschülern verlief die Entwicklung noch sprunghafter: Hier hatten 1980 10,3% der Schüler nicht-schulgeldpflichtige Privatschulen besucht, 1989 waren es bereits 31,7%.¹¹⁹ Die Teilnehmezahlen an nicht-subventionierten Privatschulen veränderten sich im gleichen Zeitraum nur geringfügig.

Wie erwartet, setzte als Folge dieser Maßnahmen ein intensiver Wettbewerb zwischen den Schulen und Hochschulen ein. Sie lancieren seither jeweils zum Zeitpunkt der Einschreibung professionelle Werbekampagnen, die Stipendien und Freibeträge für die besten Absolventen der Akademischen Aufnahmeprüfung mit einschließen.

Im Dezember 1979 wurde die Übergabe der Schulträgerschaften an die Kommunen gesetzlich festgelegt. Das Ad-hoc-Dekret 1/3063 von 1981 regelte unter anderem die Schaffung eines Ausgleichsfonds zur Begünstigung ärmerer Gemeinden. Bereits am 1.4.1982 waren 84% der staatlichen Schulen an die Kommunen übertragen worden,¹²⁰ obgleich der mit der Reform verbundene administrative Aufwand nicht unerheblich war. Die Kommunen erhielten für den Unterhalt der Schulen Zuwendungen aus dem *Nationalen Entwicklungsfonds* [fondo nacional de desarrollo] sowie festgelegte Subventionen pro teilnehmendem Schüler.¹²¹ Dem MinEduc blieben lediglich Aufgaben im Bereich der allgemeinen Normgebung und der Schulaufsicht erhalten.

Der Machtdekonzentration auf der Seite des MinEduc entsprach eine Kontrollzunahme durch das Innenministerium auf der anderen: Die kommunalen Schulbehörden sind seit der Dezentralisierungsreform in ihren Entscheidungen vom Bürgermeister abhängig, der bis zu Beginn der neunziger Jahre von der Zentralregierung eingesetzt wurde.¹²² Die Militärregierung selbst interpretierte die Dezentralisierung der Schulverwaltungen freilich als Ausdruck ihrer Volksnähe und ihres Demokratiebewußtseins.

117 Vgl. auch Windham 1975, S. 198.

118 Siehe dazu auch Kapitel 3.2.

119 Schiefelbein 1991, S. 17-29; Vgl. auch: Aedo-Richmond / Noguera 1989, S. 28.

120 Aedo-Richmond, Ruth/Noguera, Ines 1989, S. 28.

121 Dekret mit Gesetzeskraft, DL 3476 und 3477, September 1980.

122 Schiefelbein 1991, S. 22.

3.1.3 Reformvorhaben der demokratischen Regierungen seit 1990 im Überblick

Die erste demokratische Regierung unter Präsident Aylwin (1990-1994) wies der Bildung eine strategische Schlüsselrolle zu.¹²³ Doch in der öffentlichen Diskussion erhielten während der ersten demokratischen Regierungsperiode nach sechzehnjähriger Diktatur andere Themen, wie z.B. die Aufarbeitung der Menschenrechtsverletzungen, mehr Aufmerksamkeit. Daneben dominierten wirtschaftspolitische Themen wie Konsolidierung des Wachstums und Geldwertstabilität die Schlagzeilen. Im sozialpolitischen Bereich ging es in erster Linie um unmittelbar und schnell wirksame Maßnahmen wie unter anderem die schrittweise Anhebung der Mindestlöhne.

Ohne auf die Instrumentarien zentralstaatlicher Bildungsplanung der fünfziger und sechziger Jahre zurückgreifen zu wollen, mißtraute die Regierung Aylwin dem Wirken eines sich selbst überlassenen Bildungsmarktes zu sehr, um auf bildungsplanerische Maßnahmen völlig zu verzichten. Das MinEduc erhob in einer ersten Phase Daten und Informationen zur Situation der Schulbildung und ermittelte Meinungsbilder zu verschiedenen Reformalternativen. An den Untersuchungen wurden zahlreiche Akteure aus dem Bildungswesen beteiligt, so daß die Reflexion der Situation selbst zu einem wichtigen Faktor der politischen Konsensbildung und Mobilisierung von Handlungsressourcen werden konnte. Konkrete Maßnahmen waren insbesondere:

- das MinEduc gab dreizehn umfassende Forschungsprojekte in den Bereichen Curriculum und Struktur, pädagogische Praxis, Lernergebniskontrolle, Effizienz und Lehrerausbildung in Auftrag;
- die Regierung initiierte eine öffentliche Befragung zum Bildungswesen, an der zwischen 1992 und 1994 ca. 3 000 Personen teilnahmen;¹²⁴
- eine vergleichende Studie über das Bildungswesen in drei südost-asiatischen Ländern;
- der Präsident setzte 1994 ein *Technisches Beratungskomitee* [Comité Técnico Asesor] renommierter Persönlichkeiten zur Beratung in Fragen der Bildungspolitik ein;
- vorbereitende Missionen der Weltbank unterstützten 1993 und 1994 den Aufbau des Programmes zur Verbesserung der Qualität und der Chancengleichheit im Sekundarbereich und die bildungsplanerischen Anstrengungen des Ministeriums.

Als zentrale Komponente einer Strategie mit mittelfristiger Reichweite baute die demokratische Regierung seit 1992 gemeinsam mit der Weltbank das *Programm zur Verbesserung der Qualität und Chancengleichheit in der Erziehung* [Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, MECE] auf. Ca. 70% der Projektmittel entfallen in der ersten Programmphase auf den Primarbereich.

123 Vgl. MinEduc 1990, S. 2.

124 Zu den Ergebnissen siehe MinEduc 1994, S. 57 ff. Generell wird festgehalten, daß die Befragten (vor allem Lehrer, Erziehungsberechtigte und Schüler) deutlich konservative Ansichten vertraten. Von zentraler Bedeutung waren für sie Themen wie Werteerziehung und Wertewandel, die soziale Situation der Jugendlichen und der soziale Status der Lehrer.

Seit 1994 wurde im Rahmen einer zweiten Projektphase das Programm *MECE-Media* aufgebaut, mit dem die Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung auch auf Sekundarschulen ausgeweitet werden sollen. Anliegen des Programms ist die Steigerung von Qualität und Chancengleichheit im Sekundarbereich durch die Ausarbeitung curricularer Rahmenrichtlinien, die Stärkung der professionellen Position der Lehrerschaft, die Reformierung der Arbeitsbedingungen für Lehrer im Rahmen des *Estatuto Docente* und der Subventionsbestimmungen sowie eine Reform der Finanzierungsmodalitäten.¹²⁵

Für den Zeitraum 1995-2000 ist geplant, 26,3 Mio. US\$ für die Ausstattung von Schulbibliotheken, 24,9 Mio. US\$ für Schulbücher und 9,3 Mio. US\$ für didaktisches Material zur Verfügung zu stellen.¹²⁶ Hinzu kommt die Ausstattung von 50% aller *Pflichtschulen* bis zur Jahrtausendwende und 100% aller Sekundarschulen bis zum Jahresende 1998 mit Computern. Zwischen 1992 und 1996 wurden 30 Mio. US\$ in dieses Programm investiert, für die Zeit bis 2000 sind weitere 90 Mio. US\$ bereitgestellt. Angestrebt wird die Vernetzung der Schulen untereinander und mit unterstützenden Organisationen.¹²⁷

Nach dem zweiten Wahlsieg der Konzentration der demokratischen Parteien 1994 knüpfte die neue Regierung unter Präsident Frei nahtlos an die Politik ihrer Vorgänger an, wobei die Reformprioritäten für den Bildungssektor nun auch von der Öffentlichkeit wahrgenommenen wurden.¹²⁸ Ende 1994 veröffentlichte die *Nationale Kommission zur Modernisierung der Erziehung* [Comisión Nacional para la Modernización de la Educación] ihren Abschlußbericht.¹²⁹

Flächendeckende Einführung der Ganztageschule

Als ein Grund für das defizitäre Ausbildungsniveau auf allen Stufen wird die im Vergleich zu den Industrienationen und den asiatischen *Tigerstaaten* kurze jährliche Beschuldungsdauer ins Feld geführt. Als erste Reaktion auf diesen Umstand wurde ab 1995 das Schuljahr von 37 auf 40 Unterrichtswochen ausgeweitet. In seiner Regierungserklärung vom 21. 5. 1996 verkündete Präsident Frei den Plan der Regierung, flächendeckend die Ganztagesbeschulung einzuführen.¹³⁰

Die Ganztagesbeschulung wurde 1997 zunächst in 2 750 Schulen umgesetzt, die bereits über die notwendige Infrastruktur verfügen.¹³¹ Ab 1997 sollen binnen sechs Jahren stufenweise Grund- und Sekundarschulen von im Durchschnitt sechs auf acht bis neun

125 EL MERCURIO, 07.03.1995.

126 FLACSO 1996, S. 33.

127 An dieses *ed Enlaces* (Netz der Verbindung) waren bis zum Jahresende 1995 200 Bildungsinstitutionen angeschlossen, bis zum Jahre 2000 soll diese Zahl auf 5.000 Institutionen anwachsen (FLACSO 1996, S. 45).

128 Vgl. Concertación 1992, S. 50 ff., 111; Frei 1993; MinEduc 1996, S. 1; MinEduc 1997b, S. 4 f.

129 Er besteht aus einem ausführlichen Bericht des *Comité Técnico Asesor* (Technisches Beratungskomitee) und einem Resümee der Ergebnisse der *Consulta Nacional*.

130 Die wöchentliche Mindeststundenzahl für den Primarbereich steigt demnach von 30 auf 38, die für den Sekundarbereich von 33 auf 42 Unterrichtsstunden (vgl. MinEduc 1997b, S. 14 f.)

131 Vgl. Arellano 1997, S. 26-29.

Schulstunden täglich umgestellt werden. Die für diesen Zeitraum angesetzten Mehraufwendungen von 1,4 Mrd. sollen durch Verzicht auf die 1994 für 1998 vereinbarte Abenkung der Mehrwertsteuer kompensiert werden.¹³² Begonnen werden soll mit denjenigen Schulen, die aufgrund der Merkmale ihrer Schülerpopulation den höchsten sozialen und erzieherischen Bedarf aufweisen. Die ausgewählten Schulen kommen in den Genuß einer der Stundenausweitung entsprechenden Erhöhung der Subvention.

3.2 Schulpflicht und Analphabetentum

Bis 1960 war trotz der allgemeinen Schulpflicht an zahlreichen Grundschulen nur ein vier- oder sogar nur zweijähriger Besuch möglich, so daß bis 1960 nur 4,7% der ländlichen und 26,7% der städtischen Schülerpopulation die vorgeschriebenen sechs Jahre besucht wurden.¹³³ Die Bildungsexpansion setzte dann in den fünfziger Jahren ein. Inzwischen hat Chile einen vollständigen Deckungsgrad für die *Pflichtschule* erreicht: 1993 besuchten 99% der gesamten Altersgruppe die achtjährige Pflichtschule.¹³⁴

1940 hatte der Anteil der Analphabeten an der Gesamtbevölkerung ca. 30% betragen, bis 1966 ging er auf 13%¹³⁵ und bis Anfang der neunziger Jahre auf 5,36% zurück.¹³⁶ Im ländlichen Raum liegt diese Zahl mit 13,7% höher als in der Stadt, wo nur 3,3% der Bevölkerung des Lesens und Schreibens unkundig sind. Auf dem Land ist auch die Analphabetenrate von Frauen leicht höher als die der Männer, während im Landesdurchschnitt keine gravierenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen sind.

3.3 Kindergarten und Vorschule [Prebásico]

Vorschulische Betreuung und Erziehung wird für Kinder bis sechs Jahren angeboten. In den ersten beiden Lebensjahren können sie *salas de cuna* (Krabbelstuben) in Fabriken, öffentlichen Institutionen oder Kindergärten besuchen. Kinder vom dritten bis fünften Lebensjahr nehmen am *medio preescolar* (mittlere Stufe) teil. Die anschließende Stufe der *transición* (Übergang) bereitet die Kinder auf den Schulbesuch vor.

Während der Bildungsexpansion erfuhr die vorschulische Betreuung bzw. Erziehung die höchsten Steigerungsraten von allen Bildungszweigen. Zwischen 1960 und 1990 stieg die Zahl der unter fünfjährigen, die eine pädagogische Einrichtung besuchten, von 2% auf 21%.¹³⁷ Im letzten Jahr vor Schuleintritt besuchen rund 90% der Kinder die Vorschule.¹³⁸ Die zunehmende Erwerbsarbeit der Frauen mag zu diesem Anstieg ebenso beigetragen haben wie das wachsende Bewußtsein für die Bedeutung der kognitiven Entwicklung in den ersten Lebensjahren und der Wunsch der Eltern, diese zu fördern.

132 Vgl. MinEduc 1997c.

133 Ormeño Ortiz 1983, S. 49 f.

134 Unesco Statistical Yearbook 3-4.

135 Dippel 1972, S. 25.

136 Mideplan 1992, S. 56.

137 Queisser / Larrañaga / Panadeiros 1993, S. 173.

138 Unesco Statistical Yearbook 1996: 3-2.

Die Mehrzahl der Einrichtungen im vorschulischen Bereich befinden sich in der Trägerschaft des *Nationalen Zusammenschlusses der Kindergärten* [Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI]. Zahlreiche private, häufig kirchliche oder andere gemeinnützige Träger arbeiten ebenfalls mit Kindern zwischen zwei und sechs Jahren. Sie werden unter bestimmten Bedingungen staatlich unterstützt. Schließlich gibt es noch eine Vielzahl von privaten, gewinnorientiert arbeitenden Anbietern.

Über den auf den Vorschulbereich bezogenen Teil des umfassenden Bildungsreformprojekts MECE der demokratischen Regierung [MECE-Prebásica] soll durch die Einbindung kommunaler Schulen, die konsequente Nutzung brachliegender Kapazitäten, die Neugründung von Kindergärten und die systematische Integration ehrenamtlicher Elternarbeit in den Betreuungsprozeß eine schrittweise Erhöhung des Deckungsgrades der Vorschulerziehung erreicht werden. Auf eine Verbesserung der Qualitätsstandards zielen ein nationales Fortbildungsprogramm für alle Erzieherinnen und Hilfspersonal in öffentlich subventionierten Kindergärten sowie die Ausstattung derselben mit didaktischem Material für Eltern und Erzieherinnen.

3.4 Primarschule (Primarbereich und Sekundarbereich I) [Básico]

3.4.1 Strukturdaten

Die obligatorische *Grundstufe* [Educación General Básica] dauert acht Jahre und ist in zwei Zyklen von je vier Jahren gegliedert. Zugang zur *Pflichtschule* hat jedes Kind, das spätestens am 1. März des laufenden Jahres sechs Jahre alt wird. Kinder mit Leistungsschwächen können in besonderen Klassen unterrichtet werden. Ab dem zweiten Schuljahr ist die Versetzung Voraussetzung für den Besuch der jeweils nachfolgenden Stufe. Erfolgreiche Absolventen sind zum Besuch der Sekundarschule berechtigt.

1993 besuchten rund 2,07 Mio. Kinder – 49% davon Mädchen – die Pflichtschule.¹³⁹ 78 813 Lehrer unterrichteten dort, so daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis bei 1:26 lag. Von den insgesamt 8 450 Pflichtschulen befanden sich 1990 67,5% in kommunaler Trägerschaft, 26,5% waren privat geführte, jedoch staatlich finanzierte und 6% private, ausschließlich über Schulgelder finanzierte Pflichtschulen.¹⁴⁰ Fast 100% der Familien mit mittlerem Einkommen und mehr als 60% der Familien mit hohem Einkommen schicken ihre Kinder auf subventionierte Pflichtschulen.¹⁴¹

Vorgeschrieben sind für die ersten vier Grundschuljahre wöchentlich mindestens 30 Schulstunden. Während des zweiten Grundschulzyklus sind mindestens sechs WS Spanisch, vier WS Geschichte und Geographie sowie fünf WS Mathematik bei einer Mindeststundenzahl von ebenfalls 30 WS obligatorisch, im siebten und achten Schuljahr kommen je zwei WS Fremdsprache hinzu. Es steht den Schulen frei, den Unterricht in

139 Unesco Statistical Yearbook 3-4.

140 OEI 1994, S. 8-12.

141 Comisión Nacional 1994, S. 25.

den Kernfächern Spanisch und Mathematik auszuweiten und dafür auf bis zu zwei andere Fächer zu verzichten.¹⁴²

In den ersten vier Grundschuljahren wird in der Regel nach dem Klassenlehrerprinzip unterrichtet. Nur die Fächer Religion, Kunsterziehung, Sport, Technik und Gartenbau sowie Fremdsprachen werden von anderen Lehrern erteilt. Der zweite Grundschulzyklus in den Schuljahren 5 bis 8 wird nach dem Fachlehrersystem organisiert.

Als außerschulische Programme werden für besonders bedürftige Schüler Schulernährungsprogramme, Vorsorgeprogramme im Gesundheitsbereich, die Verteilung kostenloser Schuluniformen sowie eine allgemeine Lebensberatung angeboten.

Zur Förderung derjenigen Jugendlichen, die nach Abschluß der Primarschule Arbeit suchen und (zunächst) keinen weiteren Bildungsabschluß anstreben, wird in vielen Primarschulen versucht, den Schülern eine Art Arbeitslehre anzubieten. Dazu bieten sich insbesondere technische und landwirtschaftliche Fächer an, deren spezifische Lehr-/Lerninhalte von jeder Schule mit Blick auf die lokalen Gegebenheiten definiert werden sollten. Der Stundenanteil der arbeitsvorbereitenden Fächer kann bis zu 30% umfassen.¹⁴³

Die allgemeinen Prüfungsregelungen sind im Dekret N. 146 aus dem Jahr 1988 festgelegt. Danach ist jede Bildungseinrichtung zur eigenständigen Planung und Durchführung von Prüfungen und Lernergebniskontrollen berechtigt. In den Schuljahren 7 und 8 sind jährliche Abschlußprüfungen durchzuführen.

Über die schulinterne Prüfung hinaus wird seit 1988 der landesweite *Schulleistungstest* SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Educación] in den Fächern Spanisch, Mathematik, Sozial- und Naturwissenschaften durchgeführt. Dabei werden alle Schüler der Schuljahre 4 bis 8 in Spanisch und Mathematik und eine signifikante Anzahl von ihnen in Sozial- und Naturwissenschaften geprüft. Zusätzlich werden Fragen zur Selbsteinschätzung der Schüler, zum Elternhaus und der Schule gestellt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgt je Schule, Kommune und Region sowie für die Nation. Ziel des SIMCE-Tests ist neben der kontinuierliche Evaluierung des gesamten Bildungssystems auch eine größere Transparenz der Erfolge einzelner Einrichtungen.

3.4.2 Reformprogramme der demokratischen Regierungen: *MECE Básica und Rural*

Im Grundschulbereich konzentrieren sich die Maßnahmen des Bildungsreformprojekts MECE darauf, die qualitativen Unterschiede der verschiedenen Trägerformen, insbesondere zwischen den privat bezahlten und den kommunalen Schulen durch gezielte Interventionen im subventionierten Bereich auf höherem Niveau anzugleichen. Das Programm leistet Unterstützung bei der dezentralen Lehrplanentwicklung und zwar insbesondere durch die Bereitstellung von Mitteln für 5 000 öffentlich finanzierte, aber von der jeweiligen Schule selbst initiierte und ausgearbeitete *pädagogische Innovationspro-*

142 OEI 1994, S. 8-21.

143 Gesetzesdekret 15 aus dem Jahr 1988.

jekte [Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME]. Ein weiterer Schwerpunkt liegt bei der Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln.¹⁴⁴ Darüber hinaus beinhaltet das Programm

- (a) Infrastrukturmaßnahmen wie Aus- und Umbau bzw. Reparatur der Unterrichts- und Freizeitinfrasturktur;
- (b) Pilotprojekte zur Integration neuer Technologien in den Unterricht durch den Aufbau eines PC-Netzwerkes von zunächst 100 Schulen, inklusive Einrichtung von PC-Labors, Fachberatung und Weiterbildungsprogrammen für Anwender;
- (c) Maßnahmen zur verbesserten Gesundheitsversorgung.

Um die Lernerfolge der besonders schlecht abschneidenden Schulen an die nationalen Standards anzugleichen, werden diese Schulen bei Subventionen z.B. zur Verbesserung der Infrastruktur, der Gesundheitsversorgung sowie der Ausstattung mit didaktischem Material und Medien systematisch bevorzugt.

Für ländliche Schulen wurde eine eigenständige Programmkomponente [MECE Rural] geschaffen, um ihre besonderen Probleme und Anforderungen berücksichtigen zu können. MECE Rural umfaßt u.a. die Anpassung der Lerninhalte und Methoden an den besonderen Kontext, die Bereitstellung speziell ausgearbeiteter Lehrbücher und didaktischer Leitfäden, Lehrerweiterbildungsmaßnahmen für deren Anwendung, den Bau von etwa 400 Klassenräumen als Ergänzung für die bisher nur bis zum sechsten Grundschuljahr unterrichtenden Schulen und die Einrichtung von fünf Modellschulen.

3.5 Sekundarschule (Sekundarbereich II) [Educación Media]

3.5.1 Strukturdaten

Seit der Schulreform unter der Regierung Frei von 1965 dauert der Besuch der Sekundarschule vier Jahre, die in zwei Zyklen von je zwei Jahren untergliedert sind. Gewählt werden kann zwischen der *Humanistisch-Wissenschaftlichen Sekundarschule* [Educación Media Humanística-Científica, EMHC], die vor allem auf die Hochschule vorbereiten soll, und der *technisch-beruflichen Sekundarschule* [Educación Media Técnico-Profesional, EMTP], die neben der Sekundarschulreife auch einen beruflichen Abschluß als *Techniker mittleren Niveaus* vermittelt. Anfang der neunziger Jahre besuchten rund 40% der Sekundarschüler den beruflichen Zweig.

Zugang zum Sekundarbereich haben erfolgreiche Absolventen der Primarschule [Educación General Básica] unter 18 Jahren. 1993 wurden 652 815 Jugendliche zwischen 14 u. 18 Jahren an Sekundarschulen unterrichtet. 51% davon waren Mädchen. Der Anteil der Sekundarschüler an der entsprechenden Altersgruppe stieg zwischen 1975 und 1989 kon-

144 Kostenlose Ausgabe von 20 Mio. Lehrbüchern für alle Schüler und 80 000 didaktischen Leitfäden für die Lehrer *subventionierter Pflichtschulen* in den Fächern Spanisch, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften; Bereitstellung von didaktischem Material für Schüler mit Lernbehinderung; Durchführung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen für die Verwendung von Lehrbüchern; Einrichtung von etwa 25 000 Klassenzimmerbibliotheken.

tinuierlich an, sinkt seither jedoch wieder leicht ab.¹⁴⁵ Eine plausible Erklärung für den leichten Rückgang des Schulbesuchs an Sekundarschulen scheint in der aktuell hohen Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes zu liegen, die die Attraktivität des weiterführenden Schulbesuchs für viele Jugendliche mindestens kurzfristig deutlich mindert. Die Lehrer/Schüler-Relation beträgt 14,86 Schüler pro Lehrer, bezieht man die Lehrer in leitenden Funktionen mit ein, ergibt sich sogar ein Verhältnis von 13 Schülern pro Lehrer.

Tab. 14 Sekundarbereich 1975-1994¹⁴⁶

Jahr	Eingeschriebene Schüler	Bruttobeschulungsrate [in %]	Lehrpersonal
1975	448 911	48	29 567
1980	538 309	53	k.A.
1982	565 745	k.A.	k.A.
1983	613 546	k.A.	k.A.
1985	667 797	67	k.A.
1987	695 893	k.A.	41 657
1988	735 701	74	k.A.
1989	742 010	75	k.A.
1990	719 819	73	k.A.
1991	699 455	72	49 082
1992	675 073	69	k.A.
1993	k.A.	67	k.A.
1994	k.A.	68	k.A.

Je nach Rechenmethode und zugrunde gelegten Annahmen liegt die jährliche Abbrecherquote im Sekundarbereich für die Alterskohorte 1985-1991 zwischen 7,9 und 11,7%, die jährlich Wiederholerquote für den gleichen Zeitraum beläuft sich auf durchschnittlich 12,3%.¹⁴⁷ Das System verliert im Zuge der vierjährigen Ausbildung fast ein Drittel seiner Schüler. Diejenigen, die verbleiben, benötigen im Schnitt 5,4 Jahre, um ihre Ausbildung zu beenden. Nach Berechnungen des Dachverbandes der chilenischen Arbeitgeberverbände CPC lag für den Zeitraum 1990-95 die Verbleibsrate bis zum vierten Sekundarschuljahr bei 72,9%. Für die EMTP weist die Verbleibsrate in den achtziger Jahren große Schwankungen auf. Die Abschlußquote liegt nochmals um etwa 6% unter der Verbleibsrate. Signifikante Unterschiede ergeben sich unter Berücksichtigung der Trägerform. Die privaten subventionierten Schulen schneiden besser ab als die kommunalen Schulen.¹⁴⁸

145 Das MinEduc 1994, S. 17 errechnete leicht abweichende Zahlen, die Entwicklungstendenz ist jedoch dieselbe.

146 Ebenda.

147 Vgl. Jarufe, T. et al. (1993).

148 Vgl. Confederación (CPC) 1996, S. 145 ff.

Tab. 15 Verbleibsrate und -dauer nach Trägerform (1990-1995)¹⁴⁹

	kommunal	privat-subventioniert	Landesdurchschnitt
Verbleibsrate	63,7 %	81,9 %	72,9 %
Verbleibsdauer	5,9 Jahre	4,9 Jahre	5,3 Jahre

Curriculare und methodische Aspekte, Evaluierung

Das Bildungsrahmengesetz LOCE legte 1990 für den Sekundarbereich fest:

- Der Unterricht muß auf wissenschaftlichen Grundsätzen basieren, systematisch erfolgen, mindestens vier Jahre dauern, auf die Integration in Familie, Gemeinschaft, Kultur und nationale Entwicklung abzielen, auf Höhere Studien oder den Einstieg in das Arbeitsleben vorbereiten;
- die Stundentafeln und Lehrprogramme müssen von den Schulen so gestaltet werden, daß die gesetzlich für jede Bildungsstufe und Jahrgang festzulegenden *Mindestinhalte* [Contenidos Mínimos] berücksichtigt und die *grundlegenden Bildungsziele* [Objetivos Fundamentales] erreicht werden können.¹⁵⁰

Bei einer Mindestzahl der WS von 36 (1. Zyklus) bzw. 38 (2. Zyklus) sehen die meisten Lehrpläne in der EMTP 38 bis 42 WS vor. Für die EMHC gibt es von der Exekutive ausgearbeitete Lehrpläne (Dekret 300), die für diejenigen Schulen obligatorisch sind, die keine eigenen Pläne vorlegen. Im Gegensatz zur EMTP werden in der EMHC grundsätzlich keine spezifischen, auf einen bestimmten Beruf ausgerichtete Fächer unterrichtet. Allerdings ermöglicht es das *Decreto Extento de Educación N. 15* aus dem Jahr 1988 auch der EMHC, im ersten Zyklus berufsvorbereitende Kurse im Umfang von bis zu 30% der wöchentlichen Unterrichtszeit (10 WS) anzubieten. Diese Möglichkeit wird besonders von ländlichen Schulen genutzt, bei denen die Abbrecherquoten nach den ersten beiden Jahren der Sekundarschule z.T. extrem hoch sind. Im zweiten Zyklus der EMHC können die Schüler Schwerpunkte durch die Wahl von zwei Fächern aus den Bereichen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Kunst oder Technologie setzen.¹⁵¹

Die Zeugnisvergabe kann je Trimester oder je Semester erfolgen. Am Ende des 1. bis 3. Sekundarschuljahres finden Jahresabschlußprüfungen in den Fächern Spanisch und Mathematik statt, die in die Abschlußnote miteinfließen. Die Möglichkeit des Fernunterrichtes existiert im Sekundarschulbereich nicht.

149 Quelle: MinEduc (1995). Zahlen der EMHC, entsprechende Erhebungen für die EMTP gibt es nicht. Die Abweichungen im Falle der EMTP dürften angesichts der ähnlichen Abbrecher- und Wiederholerquoten aber kaum signifikant sein. Für die privaten, über Schulgelder finanzierten Schulen ermittelte das MinEduc, daß fast 90% der im ersten Jahr eingeschriebenen Schüler mit einem erfolgreichen Abschluß ihre Sekundarschulbildung beenden (MinEduc 1994, S. 35).

150 Entgegen der im Gesetz festgelegten Fristen wurden die Leitziele und Mindestinhalte der Grundstufe erst 1996 verabschiedet. Die Leitziele und Mindestinhalte der Mittelstufe befanden sich zum Zeitpunkt der Redaktion der Chilestudie in einem nationalen Konsultationsprozeß.

151 Außerschulisch werden für bedürftige Schüler Schulernährungsprogramme, Stipendienprogramme und schulpyschologische Beratung angeboten.

Seit 1991 wird der zunächst nur für den Primarbereich entwickelte national einheitliche SIMCE-Test auch in einem Teil der Sekundarschulen angewandt. Geprüft werden Kenntnisse in den Fächern Spanisch, Mathematik, Sozial- und Naturwissenschaften. Außerdem sollen Einschätzungen der Schüler zu den von ihnen besuchten Einrichtungen ermittelt werden.¹⁵² Bei der 1994 durchgeführten Evaluierung wiesen beide Fachrichtungen nur bescheidene Lernerfolge auf. Im Fach Spanisch lagen die Werte bei 57% der möglichen richtigen Antworten in der EMTP bzw. 64,6% in der EMHC. Noch schlechter schnitten die Schüler im Fach Mathematik ab (40,7 bzw. 51,2%). Auch hier treten markante Unterschiede zwischen den Trägerformen auf. Die privaten, subventionierten Schulen lagen mit ihren Ergebnissen um durchschnittlich neun Prozentpunkte über denen der kommunalen Schule (Spanisch: 52 zu 43%; Mathematik: 67 zu 58%). Unter den technisch-beruflichen Sekundarschulen verzeichnen die Schulen der Bildungskörperschaften der Unternehmerverbände leicht bessere Ergebnisse als die Schulen anderer Träger.¹⁵³

Lehrpersonal

Bedingung für die Zulassung zum Lehrerberuf für die Sekundarschulen ist der erfolgreiche Abschluß eines Lehramtsstudiums an einer Universität oder einer Privathochschule. Die zuständigen Regionalsekretariate können bei über zehnjähriger Berufspraxis ohne formale Lehramtsqualifikationen die Zulassung zur Lehrtätigkeit erteilen. Ausnahmeregelungen gelten auch für Personen, die in besonders abgelegenen Regionen unterrichten, und Techniker u. Ingenieure, die als Werkstatt- oder Laborlehrer in der EMTP tätig sind.

Verwaltung und Finanzierung

Im Sekundarbereich dominieren die privat getragenen Schulen, wobei die überwiegende Mehrzahl von ihnen staatliche Subventionen erhalten. Deutliche Unterschiede bestehen zwischen den beiden Schulzweigen humanistisch-wissenschaftlich und technisch-beruflich: während der erste zu immerhin knapp 30% über Schulgelder finanziert wird, werden im technisch-beruflichen Bereich 99,3% der Einrichtungen staatlich finanziert.

1993 besuchte rund die Hälfte der Sekundarschüler kommunal verwaltete Schulen, 31% privat-subventionierte und 10% privat-finanzierte Einrichtungen. Etwa 8% gingen auf Schulen der Unternehmenskörperschaften.¹⁵⁴ Allerdings weisen diese Verteilungen er-

152 Die Aussagekraft des SIMCE zur Messung des Lernerfolges muß dabei stark relativiert werden. Das Verfahren wird im zweiten Sekundarschuljahr periodisch eingesetzt und ermöglicht dadurch Zeitreihenmessungen. Allerdings werden die vom Ministerium empfohlenen, aber nicht verpflichtenden Lehrpläne der Bewertung zugrundegelegt. Über berufsspezifische Lernerfolge werden keine Aussagen gemacht. Da die EMTP eine Doppelqualifikation anstrebt und schon aus diesem Grund den Anteil der allgemeinbildenden Fächer reduzieren muß, erscheint der übliche Effizienzvergleich zwischen EMTP und EMHC als wenig aussagekräftig.

153 Vgl. Confederación de la Producción y del Comercio (CPC) 1996, S. 151 f.

154 MinEduc 1994, S. 14.

hebliche regionale Unterschiede auf: während in der Hauptstadtregion die Zahl der Schüler an privat-subventionierten Sekundarschulen mit 43% diejenige der kommunalen Einrichtungen (33%) weit übersteigt, besuchen auf dem Land 60-70% der Sekundarschüler kommunal verwaltete Schulen. Etwa 70% der Sekundarschulen konzentrieren sich auf die Hauptstadtregion.¹⁵⁵

Tab. 16 Sekundarschulen nach Schulzweig und Trägerschaft 1993¹⁵⁶

Trägerschaft	EMHC	EMTP	Gesamt
Kommunal	448	357	805
privat-subventioniert	420	286	706
privat-bezahlt	360	5	365
Körperschaften	12	74	86
<i>Gesamt</i>	<i>1 240</i>	<i>722</i>	<i>1 962</i>

Die Arbeit der Schulen wird besonders bei den administrativen Aspekten von *supervisores* überwacht, die den Provinzbehörden des MinEduc zugeordnet sind. 1992 arbeiteten 163 *supervisores* im Sekundarbereich, von denen 43 für EMTP zuständig waren. Nach Auskunft der *División de Educación General* des MinEduc besuchten die Supervisoren über 95% der Einrichtungen mindestens einmal jährlich.¹⁵⁷ Allerdings räumt das Min-

Educ ein, dieser hohe Deckungsgrad lasse keine Aussage über die Qualität der Supervision zu. In vielen Fällen handele es sich um eine rein administrative Kontrolle der Richtigkeit der Angaben über die Zahl der am Unterricht teilnehmenden Schüler.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die traditionelle Benachteiligung von Mädchen bei der Dauer des Schulbesuchs fällt gegenwärtig nicht mehr ins Gewicht. Mädchen aus armen und mittleren Bevölkerungsschichten gehen im Durchschnitt sogar länger zur Schule als Jungen, Mädchen höherer Einkommensklassen jedoch kürzer. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen wird darin gesehen, daß Mädchen vor allem Qualifikationen erwerben um zu arbeiten, weil sie finanziell zum Familienunterhalt beitragen müssen. In Bevölkerungsschichten, wo dies nicht ‚notwendig‘ ist, verliert die Ausbildung von Mädchen tendenziell an Bedeutung.

Tab. 17 Sekundarschulbesuchsquote nach Einkommen und Geschlecht [in %]¹⁵⁸

Pro-Kopf-Einkommen	Jungen	Mädchen
untere 30%	70,1	72,3
mittlere 40%	79,8	83,6
obere 30%	93,3	91,8

155 CIDE 1990 S. 65.

156 MinEduc 1994, S. 13

157 MinEduc 1994, S. 24.

158 Zahlen aus: Mideplan 1990, S. 42.

Während 1991 nur 10,4% der Männer über 14 Jahren einen Abschluß einer EMTP oder eines der großen Aus- und Weiterbildungsinstitute DUOC oder INACAP nachweisen konnte, waren es bei den Frauen 11,2%. Für den Hochschulbereich gilt die Gleichheit der Bildungschancen allerdings nicht mehr: hier steht ein Anteil von 17,6% Studenten an der männlichen Bevölkerung 11,6% Studentinnen an der weiblichen Bevölkerung gegenüber.¹⁵⁹

Verbleib der Sekundarschulabsolventen

Unabhängig vom Schulzweig plant die Mehrheit der Sekundarschulabsolventen, ihre Bildungskarriere mit einem Hochschulstudium – vorzugsweise an der Universität – fortzusetzen. Dennoch beginnen nur knapp 28% unter ihnen ein Studium im tertiären Bildungssektor. Weitere 14% besuchen Kurzurse oder Maßnahmen des SENCE. Die Korrelation zwischen Bildungslaufbahn und Einkommen der Eltern ist sehr deutlich. Nur 28% der Absolventen aus unteren, dagegen 60% aus der mittleren und 83% aus der oberen Einkommenschicht besuchen weiterführende Bildungsmaßnahmen. Zielgruppe der Kurzurse und SENCE-Maßnahmen sind dagegen vornehmlich Jugendliche aus den unteren Einkommenschichten.¹⁶⁰

Etwa 40% der Jugendlichen, die einen erfolgreichen Sekundarschulabschluß vorzuweisen haben und kein Studium aufnehmen oder an einer Fortbildungsmaßnahme teilnehmen können, finden auch keine Beschäftigung. In diesem Fall schließt die EMTP besser ab als die EMHC. Nach AZOLA sind 43,6% der nicht studierenden Absolventen der EMHC und ‚nur‘ 36,6% der EMTP ohne Beschäftigung.¹⁶¹

Die Mehrzahl aller Sekundarschulabsolventen, die eine Beschäftigung gefunden hat, ist mit ihrem Einkommen unzufrieden. Die Ergebnisse der *Encuesta CASEN 1990* besagen, daß das Monatseinkommen von knapp 8% aller Sekundarschulabsolventen weniger als einen *Monatsmindestlohn* [Ingreso Mínimo Mensual, IMM] beträgt, etwa die Hälfte zwischen einem und zwei IMM, knapp 20% zwischen zwei und drei IMM und nur etwa über 17% mehr als drei IMM verdienen. Im Vergleich der Schulzweige konstatiert Azola einen komparativen Vorteil für die EMTP.¹⁶²

3.5.2 Reformvorhaben für den Sekundarbereich

Neuer Rahmenlehrplan

Herzstück der Reform des Sekundarbereichs, auf das alle nationalen Programme und internationalen Kooperationsprojekte abzustimmen sind, bildet die Erarbeitung eines neuen

159 Boletín Mensual del Banco Central de Chile 1992, S. 3426.

160 Vgl. MinEduc 1994, S. 39.

161 Vgl. MinEduc 1994, S. 39.

162 MinEduc 1994, S. 40.

Rahmenlehrplanes auf der Grundlage des Bildungsgesetzes LOCE. Der neue Rahmenlehrplan stellt eine Absage an die bisher übliche Praxis dar,

- (a) neue Richtlinien ‚von oben‘ zu verordnen, und
- (b) (Aus-)Bildung als die Akkumulation von Wissen und die Vermittlung arbeitsplatzspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten zu verstehen.

Unter Bezug auf die im Rahmen des MECE-Media und vom *Comité Asesor* des Präsidenten erarbeiteten Studien wurde unter aktiver Beteiligung von Fachlehrern, Universitäten und Unternehmerverbänden ein umfassender Entwurf ausgearbeitet und im Juli 1997 – in einem für Chile einmaligen Verfahren¹⁶³ – sowohl den Schülern und Lehrern aller Sekundarschulen als auch den Schulträgern, den Unternehmerverbänden und anderen interessierten Gruppen für die Diskussion zur Verfügung gestellt.

Der Sekundarbereich wird als *Übergangsphase* definiert, die die anschließenden Studien- oder Arbeitsmöglichkeiten nicht frühzeitig determinieren soll. Dazu ist es notwendig, Bildungsinhalte und -methoden neu zu definieren und die strikte Trennung zwischen humanistisch-wissenschaftlicher und technisch-beruflicher Bildung zu entschärfen.

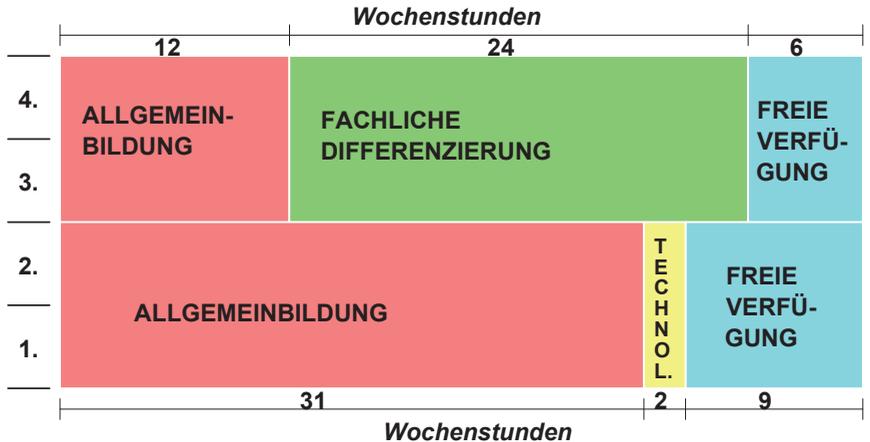
Die Richtlinien beschränken sich darauf, durch die *Festlegung allgemeiner Bildungsziele und Mindestinhalte* [Objetivos Fundamentales und Contenidos Mínimos] nationale Mindeststandards einzuführen. Das Bildungsziel des Sekundarbereichs soll dadurch auf die Entwicklung bestimmter Handlungskompetenzen festgelegt werden. Die Möglichkeit der Schulen, eigene Lehrpläne und Programme zu erarbeiten, bleibt unberührt.

Das neue Strukturmodell (vgl. Tab. 18) verändert die innere Ablaufstruktur der Sekundarschulbildung. Die ersten beiden Jahre sind der Allgemeinbildung gewidmet und relativ stark vorstrukturiert. Der zweite Zyklus verbindet allgemeinbildende Inhalte mit ‚Differenzierter Ausbildung‘ und Freiräumen für eigene Schwerpunkte. Der Entwurf sieht für das erste und zweite Sekundarschuljahr 31, für das dritte und vierte Sekundarschuljahr 12 WS für allgemeinbildende Fächer vor. Hinzu kommen für den ersten Zyklus 2 WS für das neu eingeführte Fach Technologie. Die weiteren, zur freien Verfügung ausgewiesenen Stunden sind als Möglichkeit zur inneren Ausdifferenzierung der landesweit obligatorischen Standards entsprechend der jeweiligen regionalen und lokalen Besonderheiten gedacht. Im dritten und vierten Sekundarschuljahr stehen darüber hinaus 26 WS für eine Differenzierung nach Schulzweig und jeweiliger Fachrichtung¹⁶⁴ offen.

163 Die Regierung verfolgt eine Strategie der breiten gesellschaftlichen und politischen Konsensbildung da die Reform als soziopolitischer Prozeß verstanden wird, der Zeithorizonte verlangt, die über eine Legislaturperiode hinausgehen und daher einen nationalen Konsens voraussetzen, um Kontinuität und damit den Erfolg der Reformbemühungen zu gewährleisten (vgl. MinEduc 1990, S. 4; Arrellano 1997b, S. 28).

164 Der im Juli 1997 zur Diskussion gestellte Entwurf sieht eine Differenzierung nach humanistisch-wissenschaftlichem Propedeuticum und beruflich-technischer Ausbildung vor. Für den EMTP-Zweig schlägt der Entwurf eine Systematisierung in 13 Berufsfamilien mit insgesamt knapp 40 Fachrichtungen vor. Zu den Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb des humanistisch-wissenschaftlichen Zweigs unterbreitet der Entwurf keine detaillierten Vorschläge. Nach Aussagen des Beauftragten für Curriculum und Evaluierung des Bildungsministeriums wird für

Tab. 18 Curricularreform: Strukturmodell Sekundarbereich



Die mit der Präsentation und Erläuterung des Reformentwurfs beauftragten Experten des MinEduc unterstreichen besonders, daß

- sich das *Bildungsverständnis* des im Zuge der Reform als Allgemeinbildung ausgewiesenen Teils von der traditionellen Ausrichtung dem bisher gültigen humanistisch-wissenschaftlich begründeten Bildungsbegriff grundlegend unterscheidet. Das neue Verständnis von Allgemeinbildung bezieht sich auf die Vermittlung bzw. den Erwerb der sogenannten Grundkompetenzen (Leseverständnis, mündlicher und schriftlicher Ausdruck; Grundrechenarten, Grundlagen der Naturwissenschaften), Sozialkompetenzen verstanden als Werte und Tugenden sowie Methodenkompetenzen im Sinne von Arbeitsmethoden und -gebräuchen. Die traditionellen Fächerbezeichnungen werden abgelöst und durch die Definition von neun Wissensbereichen (Sprache und Kommunikation; Mathematik; Geschichte und Sozialwissenschaften; Philosophie u. Psychologie; Naturwissenschaften; Technologie; Künstlerischer Ausdruck; Sport; Religion) ersetzt.
- es sich bei der *Stundenverteilung* um flexible Zeitrichtwerte handelt. Entsprechend der Zielgruppe und Methoden kann sich die für das Erreichen benötigte Zeit verschieben und können sich die Möglichkeiten einer Differenzierung innerhalb der Rahmenrichtlinien erweitern oder beschränken;

Die von der bereits erwähnten Expertenkommission überarbeitete Fassung des Rahmenlehrplans wurde im März 1998 dem *Consejo Superior de Educación* zur Verabschiedung vorgelegt. Über die Formulierung von Oberzielen und allgemeinen Mindestinhalten hinausgehende inhaltliche Vorgaben werden nicht gemacht. Für diejenigen Schulen allerdings, die keine eigenen Lehrpläne entwickeln, werden vom Ministerium in Auftrag ge-

den wissenschaftlich-humanistischen Zweig an eine Schwerpunktbildung mit Varianten wie Naturwissenschaften, Sprachen, Kunst und Musik oder Sport gedacht.

gebene Lehrpläne bereitgestellt. Die etappenweise Umsetzung des Rahmenlehrplans in schulische bzw. optionale Musterlehrpläne des Ministeriums ist für 1998 geplant. Die Anwendung der neuen Pläne soll schrittweise ab 1999 erfolgen.

MECE-Media

Eine erste, auf zwei Jahre ausgelegte und mit 2,5 Mio. US\$ ausgestattete Vorbereitungsphase des von der Weltbank unterstützten Aufbauprogrammes der demokratischen Regierung für den Sekundarbereich MECE-Media hatte 1992-1994 zum Ziel, eine Politik der Erneuerung des Sekundarbereichs zu formulieren. Um mehr Informationen zur Ausgangslage und mögliche Alternativen zu erhalten, wurden zunächst Studien zu folgenden Themenkomplexen in Auftrag gegeben:

- (a) Curriculum und Struktur des Sekundarbereichs;
- (b) Arbeitsalltag in den Schulen;
- (c) Innovation.

Die Ergebnisse der Studien hatten nicht nur entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung des MECE-Media. Sie prägten auch die inhaltliche und konzeptionelle Orientierung des neuen *Rahmenlehrplans* [Marco Curricular]. Darüber hinaus wurde versucht, über die Massenmedien und Veranstaltungen mit den verschiedenen sozialen Akteuren und Erziehungsfachleuten die für grundlegende Reformen notwendige Sensibilisierung der betroffenen Sektoren sicherzustellen.

Das Finanzvolumen für die zweite Phase des MECE-Media (1995-2000) wird auf 206 Mio. US\$ mit nur geringem Weltbankkreditanteil veranschlagt.¹⁶⁵ Im Verlaufe des Jahres 1997 konnten die letzten der insgesamt 1 600 Sekundarschulen in das Programm integriert werden. Die zweite Programmphase umfaßt folgende Aktionslinien mit ihren jeweiligen Unterprogrammen.¹⁶⁶

(a) Direktinterventionen auf Schulebene:

- Die *Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln* ist mit 68% des Gesamtvolumens (138,5 Mio.) das bedeutendste Unterprogramm. Die Ausstattungsbeihilfen verteilen sich auf die Einrichtung (a) von PC-Labors mit jeweils 9-15 Terminals, und (b) die – gegebenenfalls durch begleitende Infrastrukturmaßnahmen wie Renovierung, Aus- oder Umbau ergänzte – Ausstattung von Schulbibliotheken mit ca. 300 Titeln und Videofilmen sowie 1 200 Buchtiteln und Zeitschriftenabonnements, die von der Schule selbst ausgewählt werden können. Die Vernetzung [red enlace] aller Sekundarschulen untereinander mit den Primarschulen und dem Internet runden das Ausstattungsprogramm ab.
- *Pädagogisches Management*: Im Rahmen der durch den Rahmenlehrplan [Marco curricular] festgeschriebenen Neudefinition von Bildungszielen und Mindeststandards bilden Lehrer aller Schulformen *pädagogische Arbeitsgruppen* [Grupos Profes-

165 Vgl. MinEduc 1995, S. 24.

166 Vgl. Cox 1994; MinEduc 1995, S. 25 ff.

- ionales de Trabajo, GPT], die – angeregt durch externe Inputs – in kollektiven Reflexionsprozessen die bisherige Unterrichtspraxis in Frage stellen, alternative Unterrichtsmethoden analysieren und gegebenenfalls implementieren sollen.
- *Jugendkultur*: Für die Durchführung zusätzlicher Aktivitäten wie Umwelt- und Kunstworkshops, Sportveranstaltungen und kommunikationsfördernde Maßnahmen an Samstagen und während der Ferien können von interessierten Schulen Sondermittel aus einem außerordentlichen Fonds abgerufen werden.
 - (b) Netzwerk unterstützender Forschungsinstitutionen:
Ausgehend von einer Aktionslinie *Fachberatung* [Asistencia Técnica], die den interessierten Schulen die Möglichkeit bietet, externe Berater unter Vertrag zu nehmen, sollen die einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Institutionen angeregt werden, sich aktueller Probleme des Bildungswesens anzunehmen.
 - (c) Innovationsprojekte:
Wie schon den Pflichtschulen wird, auch den Sekundarschulen Gelegenheit gegeben, selbstgestaltete Innovationsprojekte [Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME] einzureichen, die im Rahmen jährlicher Ausschreibungen aus einem Sonderfonds finanziert werden können.¹⁶⁷

Dualprojekt FOPROD

In der zweiten Phase des deutsch-chilenischen Kooperationsprojekts *Duale Berufsbildung* [Formación Profesional Dual, FOPROD] wurde die im non-formalen Ausbildungsbereich seit 1991 erfolgreich praktizierte Zusammenarbeit mit dem MinTrab auf das formale Bildungswesen ausgedehnt. Multiplikation und Fortentwicklung des Modells konnten 1996 als eine der Aktionslinien der Komponente ‚Stärkung der EMTP‘ des Programms MECE-Media definiert und entsprechend (teil-) finanziert werden. In der formalen Bildung etablierte sich das Duale Modell als *eine* unter verschiedenen technisch-pädagogischen Alternativen für die Umsetzung der mit der Sekundarschulreform angestrebten Ziele in den EMTP oder polyvalenten Sekundarschulen.

Da die Entscheidung über die Umwandlung des traditionellen Ausbildungsangebots in eine Duale Variante allein bei der Schule bzw. dem Schulträger liegt und – im Gegensatz zu der Aktionslinie Alternierende Ausbildung des SENCE im Rahmen des Sonderprogramms *Chile Joven* – die Subventionen im formalen Bereich unabhängig von der gewählten pädagogischen Variante nur von der Fachrichtung und der Schülerzahl abhängen, mußte sowohl beim Modelldesign als auch während des Implementationsprozesses

167 Eine Besonderheit stellt das Projekt *Montegrande* dar. Im Rahmen eines außerordentlichen Ausschreibungsverfahrens können Schulen, die die Grundvoraussetzungen erfüllen, Sondermittel für die Durchführung von umfassenden Innovationsprojekten beantragen. Auf diese Weise sollen ab 1997 – in enger Zusammenarbeit mit Trägern und Lehrern – in etwa 50 Schulen in einem Zeitraum von nur 5 Jahren die für den gesamten Sektor mittel- bis langfristig angestrebten Qualitätsstandards erreicht werden.

besonderer Wert auf einen angemessenen Interessenausgleich zwischen den beteiligten Akteuren gelegt werden.

Als besondere Merkmale dieser Modellvariante des Dualprojekts sind zu nennen:

- Die Alternanz zwischen Schule und Betrieb während des dritten und vierten Ausbildungsjahres.¹⁶⁸ Die gängigen Zeitverteilungsmodelle sind drei Tage/Woche Schule und zwei Tage/Woche Betrieb bzw. eine Woche Schule und eine Woche Betrieb.
- Das ausbildende Unternehmen benennt einen betrieblichen Ausbildungsbeauftragten und verpflichtet sich,
 - (a) die Auszubildenden nach dem Modell der rotierenden Beistellehre in den Produktionsprozeß zu integrieren, und
 - (b) ihnen neben der gegebenenfalls üblichen Arbeitskleidung und persönlichen Sicherheitsausstattung mindestens einen Bonus für Fahrtkosten und Verpflegung zu bezahlen.

Wird der betriebliche Aufenthalt durch einen Ausbildungsvertrag legalisiert, sind die arbeitsplatzbezogenen Risiken der Jugendlichen über die betriebliche Unfallversicherung abgedeckt. Optiert das Unternehmen für die rechtliche Alternative der Praktikumsvereinbarung, wird der Versicherungsschutz der schulischen Unfallversicherung auch auf den betrieblichen Teil der Ausbildung ausgedehnt. Besondere steuerliche oder sonstige finanzielle Anreize für Betriebe sieht die formale im Gegensatz zur non-formalen Variante¹⁶⁹ nicht vor.

- Die Schule bleibt gesamtverantwortliche Instanz und erhält für den gesamten Schulungsverlauf (sowohl für die betriebliche als auch für die schulische Aufenthaltsdauer) die für die jeweilige Fachrichtung übliche Subvention. Die so freigesetzten materiellen Ressourcen können für eine Verbesserung der komplementären schulischen Ausbildung eingesetzt werden. Die durch die Teilverlagerung auf die Betriebe freigesetzten personellen Ressourcen werden für die im Rahmen des dualen Modells neugeschaffene Funktion der Tutoren eingesetzt. Die Tutoren zeichnen für das Unterrichtsfach ‚betriebliche Ausbildung‘ verantwortlich, stehen sowohl den Auszubildenden als auch den betrieblichen Ausbildungsbeauftragten als Ansprechpartner zur Verfügung, fassen mindestens zweimal pro Semester die betrieblichen Evaluierungen in einer Schulnote zusammen und überprüfen wöchentlich die Berichtshefte der Auszubildenden, um bei Unregelmäßigkeiten gegebenenfalls intervenieren zu können.

Die Einführung des Modells ist in drei Schritte gegliedert. Im *ersten*, als *Induktion* bezeichneten Schritt wird das Modell auf regionaler Ebene zunächst den Direktoren, den Fach- und pädagogischen Leitern sowie den Vertretern der Schulträger vorgestellt. Diejenigen Einrichtungen, deren Leitung sich für das Modell interessiert und sich verpflichtet, die operativen Kosten der Einführung zu tragen, können einen auf zwei Tage ausgelegten Workshop für den gesamten Lehrkörper beantragen. Nach diesem Workshop wird

168 Erstes und zweites Sekundarschuljahr sind in allen Fällen rein schulisch organisiert.

169 Vgl. Kap. 5.5.3 zum Programm *Chile Joven*.

der Lehrerkonferenz eine Frist von drei Wochen eingeräumt, um (a) darüber zu entscheiden, ob sie das Modell experimentell einführen wollen, und (b), um die Lehrer zu benennen, die die mit der Koordination der mit der Implementation einhergehenden Aufgaben betraute Arbeitskommission bilden.

Der *zweite Schritt* besteht in der Weiterbildung der mit der Projektgestaltung und –einführung beauftragten Arbeitskommissionen, ist auf ein Jahr ausgelegt¹⁷⁰ und gliedert sich in die Etappen:

- (1) Erarbeitung eines an den regionalen und lokalen Bedarf angepaßten funktionalen Berufsbildes;
- (2) Modifikation der bestehenden Lehr- und Unterrichtspläne im Sinne des ermittelten Berufsbildes unter besonderer Berücksichtigung von Handlungskompetenz und Lernortkooperation, und
- (3) Akquisition von Ausbildungsplätzen und Vorbereitung der betrieblichen Ausbildungsbeauftragten.

Periodische Regionaltreffen dienen im *dritten Schritt* dazu, im regionalen und interregionalen Erfahrungsaustausch eventuell auftretende Anlaufschwierigkeiten zu überwinden sowie Projektdesign und –ablauf zu optimieren.

Die Koordination der Regionalprogramme sowie die Supervision der Projekte fallen in den Zuständigkeitsbereich der Regionalsekretariate. Die Durchführung der Induktionen, Regionalworkshops und Monitoringtreffen des ersten Regionaldurchlaufs übernahm Personal des in Santiago ansässigen deutsch-chilenischen Kooperationsprojektes FOPROD. Die weiteren Durchläufe werden durch ausgewählte implementationserfahrene und *speziell weitergebildete Lehrer* [Relatores Regionales] in Form einer Nebentätigkeit für das Regionalsekretariat durchgeführt.

Verbesserung der Schulverwaltung

MECE-Media sieht eine Aktionslinie vor, die auf eine effizientere Organisation und eine Stärkung der operativen Funktionen des MinEduc und seiner regionalen Behörden und den Aufbau eines funktionalen Informations- und Kommunikationssystems¹⁷¹ abzielt. Um die Fachkompetenz der dezentralen Ebene zu stärken, werden:

- Weiterbildungsseminare für Schulleiter und Lehrer in leitender Funktion angeboten;
- die Kommunen gesetzlich verpflichtet, jährlich und mit aktiver Beteiligung der kommunalen Bildungseinrichtungen einen kommunalen Bildungsentwicklungsplan (*PADEM*) aufzustellen;
- Verordnungen erlassen, die den Schulen etwa durch die Möglichkeit, Drittmittel einzuwerben, einen höheren Autonomiegrad im Verhältnis zum Schulträger einräumen.

170 Der erste Workshop findet in der Regel im April eines Jahres statt. Ziel ist es, daß im April des darauffolgenden Jahres in jeder an der Weiterbildung teilnehmenden Schule ein Kurs des dritten Sekundarschuljahres einer Fachrichtung mit der alternierenden Ausbildung beginnt.

171 Vgl. MinEduc 1991, S. 32 ff.

3.6 Tertiärer Bildungssektor

3.6.1 Struktur

Mit den Gesetzesdekreten N.1 und N. 3.541 vom Dezember 1980 schuf die Militärregierung die Grundlage für eine Reform der institutionellen Struktur im Hochschulbereich. Nicht nur die traditionellen Universitäten (d.h. die acht Hochschulen, die bis zu diesem Zeitpunkt existierten), sondern auch private Universitäten sowie neue Institutionen im tertiären Bildungssektor sollten in Zukunft miteinander konkurrieren. Seither existieren drei Formen postsekundärer, formaler Bildungseinrichtungen:

- die *Universitäten* bieten ein akademisch orientiertes Angebot an Diplom- und Magisterstudiengängen an und eröffnen darüber hinaus die Möglichkeit zu promovieren;
- die *Privathochschulen* [Institutos Profesionales, IP] weisen mit Ausnahme einiger per Gesetz den Universitäten vorbehaltenen Diplomstudiengängen ein den Universitäten ähnliches Angebot auf;
- die *Technischen Institute* [Centros de Formación Técnica, CFT] ermöglichen den Erwerb des postsekundären Technikertitels.

Tab. 19 Studierendenzahlen nach Einrichtungen und Anteil an einem Altersjahrgang 1980-1996¹⁷²

	Anzahl der Studierenden nach Bildungseinrichtung		Relativer Anteil der Studierenden an einem Altersjahrgang	
	Universitäten	Andere Einrichtungen		[in %]
1980	120 168	25 329	1981	12,3
1990	189 371	65 987	1985	15,5
1991	195 813	75 904	1991	23,2
1992	234 633	83 095	1992	25,8
1993	250 291	77 144	1993	26,7
1994	257 664	77 144	1994	27,4
1995	271 899	70 889	1995	28,2
1996	305 193	61 418	1996	30,3

Den heute gültigen rechtlichen Bezugsrahmen für die Arbeit dieser Institutionen bildet der Artikel 29 des *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE) von 1990.

Sowohl die absoluten Studierendenzahlen als auch deren relativer Anteil an der Altersgruppe der 20- bis 24jährigen sind in den letzten beiden Jahrzehnten kontinuierlich angewachsen. Besuchten 1975 noch 15,6% der Altersgruppe eine Universität, so nahmen 1993 schon 26,7% an einer Ausbildung des tertiären Bildungssektors teil.¹⁷³ Dieser Anstieg erklärt sich einerseits aus der Tatsache, daß seit den achtziger Jahren auch nicht-universitäre Institutionen Ausbildungsgänge im tertiären Bildungsbereich anbieten können, ist jedoch gleichzeitig auch dem kontinuierlichen Anwachsen der absoluten Studierendenzahlen an Universitäten selbst geschuldet. Die relative Verteilung der Studieren-

172 Unesco Statistical Yearbook 3-11; Unesco Statistical Yearbook 3-2.

173 Unesco Statistical Yearbook 3-2.

den auf Universitäten und nicht-universitäre Bildungsinstitutionen blieb seit Mitte der achtziger Jahre konstant und liegt bei einem Anteil der Universitäten von rund 75%.¹⁷⁴

Universitäten

Seit den Bildungsreformen von 1981 wird universitäre Bildung durch unterschiedlich finanzierte Typen von Hochschulen vermittelt:

- staatliche Universitäten, die nur mittels eines Gesetzes gegründet werden können und direkt staatlich gefördert werden. Es existieren 14 staatliche Universitäten, die über ganz Chile verteilt sind;
- privat geführte staatlich unterstützte Universitäten z.B. in kirchlicher Trägerschaft;
- private Universitäten ohne direkte staatliche Finanzierung. 1990 gab es 40 private Universitäten, die sich vor allem im Großraum Santiago konzentrieren.¹⁷⁵

Die Universitäten sind autonom in Hinblick auf die Gestaltung der Curricula und Studienpläne. Die Studiendauer variiert – je nach Universität, Studiengang und Abschluß (Diplom oder Magister) – zwischen 10 und 16 Semestern.

Zugangsvoraussetzung ist der Abschluß einer Sekundarschule und das Bestehen des *Akademischen Hochschultests* [Prueba de Aptitud Académica, PAA] sowie – je nach Studienfach – ein Test über spezifische Kenntnisse [Prueba de Conocimientos Específicos]. Die PAA besteht aus drei Teilen und prüft sprachliche, mathematische, historische und geographische Kenntnisse. Aus dem Testergebnis und den gewichteten Zensuren der letzten beiden Schuljahre wird ein Punktwert ermittelt, über den die Zulassung an die Universität erfolgt. Den Universitäten ist es freigestellt, für die Aufnahme zu einzelnen Studienfächern eine bestimmte Punktzahl in der akademischen Aufnahmeprüfung zu verlangen sowie mündliche Prüfungsgespräche oder weitere Tests durchzuführen.

Die Zahl der Studienplätze im tertiären Sektor übersteigt die Nachfrage. Daß dennoch nicht alle Studierwilligen ein Hochschulstudium aufnehmen, liegt einerseits daran, daß die Anforderungen der traditionellen Universitäten, deren Kapazitäten in aller Regel ausgelastet sind, sehr hoch sind – vorausgesetzt werden vor allem Mindestpunktzahlen in der PAA – andererseits die Kosten einer universitären Ausbildung an privaten Hochschulen die finanzielle Leistungsfähigkeit vieler Studieninteressierter übersteigt und die derzeitige Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes vergleichsweise hoch ist.

Universitäten können Studiengebühren erheben. Die Erhöhung bereits üblicher Gebühren wurde in den achtziger Jahren als Investition in die Qualität der Hochschulbildung begrüßt. Die daraus entstehenden sozialen Ungleichgewichte sollten durch Bildungskredite für Studenten aus den unteren Einkommensschichten und Stipendien für besonders gute Absolventen des *Akademischen Aufnahmetests* abgemildert werden.

174 Unesco Statistical Yearbook 3-10.

175 OEI 1994, 10.2.

Privathochschulen [Instituto Profesional, IP]

Das Dekret 5/81 aus dem Jahr 1981 ermöglichte die Gründung privater, nicht-akademischer Institute im tertiären Bildungssektor. An diesen Instituten können alle Ausbildungsgänge angeboten werden, die nicht explizit per Gesetz den Universitäten vorbehalten bleiben. Angeboten werden insbesondere Studiengänge aus den Bereichen Technologie, Kunst und Architektur, Sozialwissenschaften, Pädagogik sowie Verwaltung und kaufmännische Berufe. Die Ausbildung an einem *Instituto Profesional* dauert acht bis zehn Semester und schließt in der Regel ein Berufspraktikum mit ein. Für den Zugang wird immer häufiger das Bestehen der akademischen Aufnahmeprüfung gefordert.

1991 gab es 121 *Institutos Profesionales* in Chile.¹⁷⁶ Die Akkreditierung als Institution erfolgt durch den *Consejo Superior de Educación*. Die Anerkennung der Abschlüsse liegt in den Händen anerkannter Institutionen des tertiären Bildungssektors, in der Regel erfolgt sie durch die traditionellen Universitäten.

Technische Institute [Centros de Formación Técnica, CFT]

Als dritte Form postsekundärer formaler Bildung bieten rund 250 *Technische Institute* [Centros de Formación Técnica, CFT] Studiengänge von vier bis fünf Semestern Dauer an. Neben einer Mindeststundenzahl von 1 600 leisten die Teilnehmer auch ein sechsmonatiges Betriebspraktikum ab. Die meisten Studiengänge überschreiten die vorgesehene Mindeststundenzahl und umfassen vier Semester mit jeweils 18 SWS und 23 SWS.¹⁷⁷

Die gesetzliche Grundlage der CFT ist das Dekret Nr. 24 v. 28.4.1981, das den Universitäten bzw. den Privathochschulen die Ausbildung in gesetzlich definierten ‚akademischen‘ Studiengängen zuweist und die seit Anfang der siebziger Jahre stark nachgefragten Kurzstudiengänge auf Technikerniveau an privatwirtschaftlich organisierte und finanzierte Institute auslagerte. Die CFT tragen sich ausschließlich über Studiengebühren.

Die akademische Aufnahmeprüfung spielt für den Zugang zu den CFT keine Rolle. Zielgruppe der CFT sind daher diejenigen Jugendlichen zwischen 18 und 22 Jahren, die i.d.R. eine humanistisch-wissenschaftliche Sekundarschule erfolgreich absolviert haben, der (zahlungsfähigen) oberen Mittel- und Oberschicht angehören und die akademische Aufnahmeprüfung nicht abgelegt haben bzw. eine zu geringe Punktzahl erreicht haben, um einen Studienplatz in einer der Universitäten oder Privathochschulen zu erhalten.¹⁷⁸

176 Servicio de Consultores Asociados (SERCAL) (1993) S. 9.

177 Persico/Persico 1994, S. 89, zu den CTF siehe auch Kapitel 4.2.

178 Geschätzten 130 000 erfolgreichen Sekundarschulabsolventen standen 1995 125 000 abgelegte akademische Aufnahmeprüfungen gegenüber, von denen allerdings nur gut 80 000 auf den Absolventenjahrgang 1995 entfielen. Gut ein Drittel der Jugendlichen blieben damit ohne Studienberechtigung. Unter Berücksichtigung auch der Wieder- und Zweitbewerber reicht selbst das Angebot an Plätzen für Studienanfänger der Universitäten (65 000) und Privathochschulen (22 500) zusammengenommen nicht aus, um allen Studienberechtigten einen Studienplatz zu sichern (Vgl. Vergara / Rodriguez 1986, S. 87 ff.

Trotz ihrer formalen Zugehörigkeit zum tertiären Bildungssektor sind CFT nicht dem *Consejo Superior de Educación*, sondern direkt dem MinEduc unterstellt. Seit 1990 ist das Ministerium für die zu diesem Zeitpunkt neu eingeführte Akkreditierung der CFT zuständig. Statt der bisherigen quantitativen und qualitativen Steuerung des Angebotes der CFT ausschließlich über den Markt, müssen die Institutionen nun bestimmte wirtschaftliche, akademische und infrastrukturelle Kriterien erfüllen.¹⁷⁹ Auch die Dozenten sollten in der Regel über einen anerkannten Hochschulabschluß in dem Fach, das sie unterrichten, verfügen. Es obliegt den Studienplatzbewerbern selbst, sich vor ihrer Einschreibung über die ordnungsgemäße Anerkennung der jeweiligen Institution zu informieren. Zu diesem Zweck gibt das MinEduc jährlich ein Verzeichnis der eingeschriebenen CFT und ihrer genehmigten Studiengänge heraus.

CFTs können von jeder natürlichen oder Rechtsperson gegründet werden. Die Anerkennung darf bei Erfüllung der formalen Anforderungen nicht verweigert werden.¹⁸⁰ Das MinEduc kontrolliert mittels Stichproben, die von den zuständigen Regionalsekretariaten durchgeführt werden, die Einhaltung der eingegangenen Verpflichtungen. Nach sechs Jahren befriedigender Durchführung erlangen die CFT Autonomie und wechseln vom ‚Supervisionsmodell‘ in das ‚Akkreditierungsmodell‘. Akkreditierte CFT können neue Studiengänge ohne vorherige Genehmigung durch das MinEduc anzubieten.¹⁸¹

3.6.2 Finanzierung

Die Hochschulen finanzieren sich vornehmlich über Studiengebühren und Forschungsprojekte. Staatliche Unterstützung erhalten nach den geltenden Finanzierungsregelungen i.d.R. nur die traditionellen Universitäten, d.h. diejenigen Einrichtungen, die auf der Rechtsgrundlage eines Gesetzes gegründet wurden. Als Anreiz dafür, ein attraktives Lehrangebot zu unterbreiten, erhalten die Universitäten und Privathochschulen Sonderzuwendungen für Einschreibungen aus dem Anteil an den 20 000 besten Absolventen des *Akademischen Aufnahmetestes*.

Wie erwartet, setzte als Folge dieser Maßnahmen von 1981 ein intensiver Wettbewerb zwischen den Hochschulen um möglichst viele Studenten mit guten Ergebnissen im *Akademischen Aufnahmetest* ein. Besonders die traditionellen Universitäten bauten die regelmäßig von diesen Studenten nachgefragten Studiengänge wie Medizin, Ingenieur-

179 Vgl. Erberich 1997, S. 63.

180 Vgl. LOCE Artikel 64 ff. Vorzulegen sind unter anderem Lehrpläne und -programme (Berufsbild und -feld, allgemeine und spezifische Lernziele) der vorgesehenen Studiengänge sowie eine Aufstellung der dafür vorhandenen Infrastruktur. Diese Bedingungen werden von externen Prüfern kontrolliert. Weder für die betriebswirtschaftliche noch die akademische Evaluierung gibt es formalisierte, allgemeinverbindliche Kriterien. Die Gutachter orientieren sich in der Regel an den vom *Consejo Superior de Educación* formulierten Kriterien für die Anerkennung von Universitäten und Privathochschulen.

181 Vgl. Persico / Persico 1994, S. 86 f.

wesen und Ökonomie aus. Im ersten Jahr der Reform kam es zu einer Verdoppelung der Einschreibungen an Universitäten.¹⁸²

Die Erkenntnis, daß eine solche Ausweitung kostspieliger tertiärer Bildungsgänge letztlich zu einer Akademikerschwemme führen würde, veranlaßte die Regierung im November 1981 dazu, die Gewährung von Zuschüssen für besonders hohe Leistungen und Bildungskredite wieder auf die traditionellen Universitäten zu beschränken.

Tab. 20 *Durch öffentliche Subventionen begünstigte Institutionen im tertiären Bereich 1995*¹⁸³

	Universitäten	Inst. Prof.	CFT
– direkte Fördermittel	25	-	-
– indirekte Fördermittel	60	34	22
– ohne öffentliche Förderung	8	39	105
<i>Gesamt</i>	<i>93</i>	<i>73</i>	<i>127</i>

Als Ergebnis der Einführung von Wettbewerbsbedingungen in den Hochschulbereich ist dennoch eine erhebliche Ausweitung des Studienangebotes und eine lebhafte Konkurrenz zwischen den Hochschulen festzustellen. Die Motivation der Universitäten, in die Qualität von Forschung und Lehre zu investieren, weniger populäre Studiengänge anzubieten oder hohe Prüfungsanforderungen zu stellen, geht allerdings unweigerlich zurück.

Alle traditionellen und einige der neu gegründeten privaten Universitäten, nicht so jedoch die Privathochschulen und Technischen Institute, bieten ihren Studenten einen *Bildungskredit* [Crédito Universitario] an, der 1995 von insgesamt 36,98 % der an Universitäten eingeschriebenen Studenten in Anspruch genommen wurde.¹⁸⁴ Der Anspruch auf den Kredit richtet sich nach dem Familieneinkommen der Studierenden und befreit ganz oder teilweise von der Zahlung der Studiengebühren. Die erlassenen Zahlungen werden auf einem individuellen Kreditkonto akkumuliert und sind – inflationsbereinigt und verzinst – nach Abschluß des Studiums in monatlichen Raten zurückzuzahlen.

182 Schiefelbein 1991, S. 23.

183 Nach MinEduc 1996, 14.01.

184 Vgl. MinEduc (1996) 343.03.

4 Berufliches Bildungswesen

4.1 Einführender Überblick und geschichtlicher Hintergrund

4.1.1 Struktur und Stellenwert

Berufliche Bildung (im Sinne von zweckorientierten Lehr-/Lernprozessen zur Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die potentiell auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind) findet überwiegend in EMTP statt, daneben jedoch auch in Bildungseinrichtungen außerhalb des Schulwesens.

Die schulischen Ausbildungsangebote in *berufsfachlichen Sekundarschulen* [Escuela Media Técnico-Profesional, EMTP] und den *Technischen Instituten* [Centros de Formación Técnica, CFT]¹⁸⁵ des tertiären Sektors werden als *formale* Ausbildung bezeichnet. Sie fallen in den Verantwortungsbereich des MinEduc. Die Zugangsvoraussetzungen zu diesen Einrichtungen ergeben sich aus der Struktur des Schulsystems, d.h. für den Eintritt in die EMTP ist der Abschluß der Pflichtschule [Básico] und für die Aufnahme in ein CFT der Abschluß des Sekundarbereichs erforderlich.

Die Verantwortung für die Entwicklung *non-formaler* Qualifikationsprogramme außerhalb des Schulsystems¹⁸⁶ liegt beim MinTrab. Der diesem zugeordnete SENCE übernimmt die operative Abwicklung der non-formalen Programme, während ihre Durchführung den zugelassenen Ausbildungsanbietern obliegt. Für die Teilnahme an diesen Maßnahmen bestehen keine überinstitutionellen Zulassungsbedingungen.

Als Teil des Sekundarbereichs führen die *EMTP* zu einer Doppelqualifikation: Sie vergeben nach Abschluß eines Berufspraktikums den Titel des *Technikers mittleren Niveaus* [Técnico de Nivel Medio] ihrer jeweiligen Fachrichtung, vermitteln gleichzeitig aber auch die Lehrinhalte, die für die akademische Hochschulaufnahmeprüfung relevant sind. Die erfolgreichen Absolventen der EMTP erhalten das *Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife* [Licencia Única de Educación Media].

Eine Besonderheit der Finanzierungsbedingungen *EMTP* ist die 1981 unter Pinochet geschaffene Möglichkeit einer privaten Trägerschaft durch Unternehmenskörperschaften.¹⁸⁷ Anders als bei den kommunalisierten Schulen blieben Gebäude und Ausstattung der Schulen Eigentum des MinEduc, den Verbänden wurde lediglich Verwaltungsautonomie eingeräumt. Darüber hinaus erhalten diese Schulen eine Subvention, die sich an den für den Zeitpunkt der Übergabe tatsächlich entstandenen operativen Kosten orientiert und nicht – wie an die anderen subventionierten Schulen – eine Pauschale je durch-

185 Siehe Kapitel 3.

186 Siehe Kapitel 5.

187 Schon 1977 legte die Nationale Planungsbehörde ODEPLAN eine langfristige Planung vor, die in den *Zusammenschlüssen von Produzenten oder Unternehmen* die geeigneten Träger für EMPT identifizierten. Als erste Versuchsschule wurde die Agrarschule San Fernando der Nationalen Gesellschaft für Landwirtschaft überschrieben, 1978 folgte die Übernahme dreier weiterer Schulen durch die SOFOFA.

schnittlich anwesendem Schüler.¹⁸⁸ Trotz dieser günstigen Bedingungen zeigten die Verbände allerdings nur in wenigen Fällen Interesse an einer solchen Übernahme. Sie begründeten ihre Zurückhaltung vor allem mit dem mangelhaften Zustand der Schulgebäude und -ausstattung, der Investitionen in erheblichem Ausmaße notwendig mache und mit Zweifeln an der Kontinuität der staatlichen Subventionspolitik.¹⁸⁹ Schulen, für die eine Übernahme durch Unternehmerverbände nicht erreicht werden konnte, wurden 1986 den Kommunen übergeben.

Deckungsgrad und Schülerströme

Bis Anfang der sechziger Jahre besuchten nur 25% der Sekundarschüler den *EMTP*-Zweig. Erst mit der formalen Aufwertung dieser Ausbildungsvariante in den sechziger Jahren kam es zu einer Verschiebung der Schülerströme. Unter den Präsidenten Frei und Allende stieg die Teilnahme an Berufsbildung im Sekundarbereich um 10%. In den achtziger Jahren waren die beruflichen Sekundarschulen dann harscher Kritik ausgesetzt. Sie galten als ineffizient, teuer, bedarfsfern und diskriminierende Alternative für die weniger gut situierten Bevölkerungsschichten. Die Prestigeverluste spiegeln sich in einem kontinuierlichen Rückgang der Schülerzahlen bis 1988 wider. In diesem Jahr besuchten nur 18% der Sekundarschüler den technisch-beruflichen Zweig.¹⁹⁰

Als Antwort auf eine zunehmende Nachfrage nach arbeitsmarktorientierten Ausbildungsgängen legte die erste demokratische Regierung Aylwin zu Beginn der neunziger Jahre ein Programm zur Umwandlung allgemeinbildender in berufsbildende Sekundarschulen auf. Die Veränderungen des Unterrichtsprogrammes, die Zusammensetzung der Lehrerschaft und die Ausstattungen blieben zwar teilweise weit hinter den Erwartungen zurück, doch nominell konnte so der Anteil der *EMTP*-Sekundarschüler bis 1993 auf über 40% gesteigert werden. In diesem Jahr besuchten 391 457 Schüler die EMHC und 261 358 die EMTP.¹⁹¹

Zwischen der EMHC und der EMTP bestehen keine wesentlichen Unterschiede in Bezug auf Wiederholer und Abbrecher. Die jährliche Abbrecherquote in der EMTP lag in den vergangenen 15 Jahren zwischen 6 und 8% und entsprach damit in etwa der Quote der EMHC. Mit einer jährlichen Wiederholerquote zwischen 11 und 13% im gleichen Zeitraum liegt die EMTP leicht über den Vergleichswerten der EMHC. Dabei ist im Falle der EMTP eine tendenzielle Verbesserung, im Falle der EMHC eine tendenzielle Verschlechterung zu verzeichnen.

188 Siehe auch Kapitel 4.2.2.

189 Corvalán, Reformas. 1990, S. 103.

190 Unesco Statistical Yearbook: 3-7. Zum Teil ist dieser Rückgang auf die Zuordnung der Schüler des nicht beruflich ausgerichteten ersten und zweiten Jahrs an beruflich-technischen Sekundarschulen zum allgemeinbildenden Sekundarbereich zurückzuführen.

191 UNESCO (versch. Jahrgänge): Statistical Yearbook. Annuaire Statistique. Anuario Estadístico, Paris Statistical Yearbook 3-7.

Kritik

Die Expertenkommission, die das im September 1994 vorgelegte *Programm zur Modernisierung der Sekundarschulbildung 1995-2000* [Programa de Modernización de la Educación Media 1995-2000] vorbereitet hat, kommt zu dem Schluß, die gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen der letzten dreißig Jahre seien bislang am Sekundarbereich relativ spurlos vorbeigegangen. Seine Bildungsziele, Struktur, Inhalte und Methoden orientierten sich immer noch an den Anforderungen der sechziger Jahre.¹⁹²

Trotz der bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre, die darauf abzielten, den EMTP mehr Gewicht zu verleihen, bleibt dieser Schulform doch gesamthaft gesehen das Stigma der ‚zweiten Wahl‘. Lediglich die von Unternehmenskörperschaften geführten sowie einige Modellschulen¹⁹³ haben dieses Vorurteil überwinden können. Die realen Schwierigkeiten, auf die Absolventen der EMTP bei dem Versuch, in den tertiären Bildungsbereich vorzudringen, stoßen, sowie deren geringe gesellschaftliche Reputation (white-collar-syndrom) haben bislang trotz relativ günstiger Übergangsquoten in den Arbeitsmarkt dazu beigetragen, das Ungleichgewicht zugunsten der allgemeinbildenden Schulformen zu verfestigen.

Die Ausbildung an *EMTP* geht nach Aussage der Expertenkommission am Bedarf vorbei. Sie finde bei den Unternehmen keine Anerkennung und sei durch eine spürbare Unterfinanzierung gekennzeichnet. Als Hauptdefizite des beruflichen Sekundarbereichs werden drei Problemkomplexe identifiziert:¹⁹⁴

- (a) *mangelnde Relevanz der Bildungsziele*: Die EMTP hat den Anspruch, auf spezifische Arbeitsplätze vorzubereiten. Dabei bleibt unberücksichtigt, daß der sich immer schneller vollziehende technologische Wandel Arbeitsplatzanforderungen laufend verändert und Schlüsselqualifikationen zunehmend an Bedeutung gewinnen.¹⁹⁵
- (b) *mangelnde Relevanz der Bildungsinhalte*: Die praktischen Anteile der *EMTP*-Ausbildung konstituieren zwar ein motivierendes Element, können aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch hier die Inhalte häufig obsolet sind.
- (c) *Defizite im Methodenbereich*: Es dominiert der Frontalunterricht, geprägt durch das Diktat im Klassenzimmer und das Prinzip des Vor- und Nachmachens in den Schulwerkstätten und -laboren.

192 Vgl. MinEduc (1994), S. 12.

193 Vgl. dazu auch: das deutsch-chilenische Kooperationsprojekt *Duale Berufsbildung* [Formación Profesional Dual, FOPROD] in Kapitel 7.3.2.

194 Vgl. Comité Técnico 1994; MinEduc 1997; Allgemeinbild. Sekundarbereich vgl. Kap. 3.1.1.

195 „La organización curricular vigente de la Educación Media Humanístico-Científica es heredera, sin modificaciones sustantivas en sus conceptos y orientaciones básicas, de un sistema de educación secundaria de élite que formaba para el ingreso a la universidad [...] la modalidad Técnico-Profesional organiza su currículum orientándolo tempranamente a una preparación para puestos laborales específicos, ignorando tanto la velocidad con que el cambio tecnológico afecta la definición de tales puestos, como la demnada crecientemente clara del ámbito productivo por competencias comunicativas, de cálculo y aprendizaje, entre otras, propias de una formación general.“ (MinEduc (1997), S. 16).

Darüber hinaus wird auf hohe finanzielle Defizite verwiesen, da sich die Zuweisungen nicht an den tatsächlichen Kosten orientieren. Die Ausstattung der Schulen ist quantitativ meist unzureichend und qualitativ i.d.R. obsolet, da sich Investitionsentscheidungen stärker an Produktions- als an didaktischen Kriterien orientieren. Vorhandene Ausstattungen werden häufig nicht eingesetzt, da kaum Mittel für die Beschaffung der notwendigen Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe bereitgestellt werden.¹⁹⁶ Als Folge dieser Situation richten sich die Stundenpläne und Inhalte der EMTP in der Praxis stärker nach den gerade zur Verfügung stehenden Lehrern, Maschinen und Materialien als nach den aus einem Berufsbild abgeleiteten Qualifikationsbedürfnissen.¹⁹⁷

4.1.2 Historische Entwicklung der technisch-beruflichen Sekundarschulen [EMTP]

Als Antwort auf einen sich zögerlich entwickelnden industriellen Sektor, die zunehmende Bedeutung des Bergbaus und eine sich langsam mechanisierende Landwirtschaft wurde bereits ab Mitte des 19. Jahrhunderts damit begonnen, *Schulen für Handwerk und Beruf* [Escuelas de Artes y Oficios] einzurichten. Die Erstgründung datiert aus dem Jahr 1849 in Santiago und war als sich selbst finanzierende Produktionsschule konzipiert. In Talca wurde 1855 die erste mit öffentlichen Mitteln geförderte Berufsschule ins Leben gerufen. 1857 und 1859 wurden die ersten Bergbauschulen in Copiapó und La Serena, 1877 die erste Werkstattschule für Mädchen, 1885 die erste Landwirtschaftsschule und 1898 die erste Handelsschule gegründet. Der 1902 vom Präsidenten Barros Borgoña einberufene Bildungskongress schrieb die formale Trennung zwischen humanistischer und technischer Ausbildung fest. In der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts kam es zu einem Boom an Neugründungen von EMTP.¹⁹⁸

1912 löste der Pädagoge Francisco Encina mit seiner Kritik am ‚intellektualisierenden‘ Charakter der Sekundarschulen und der Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Sekundarschulunterrichtes an wirtschaftlichen Erfordernissen und der Verwertung des Erlernten auf dem Arbeitsmarkt eine polemische Diskussion aus. Der ‚humanistischen Opposition‘, angeführt von Dario Salas, gelang es zunächst, die Aufweichung der Trennlinie zwischen humanistischer und technischer Bildung zu verhindern.¹⁹⁹

Die Bildungsreform von 1928 zielte auf eine stärker polytechnische Ausrichtung des Sekundarbereichs. Die Reform kam jedoch über vereinzelte Modellversuche nicht hinaus. Die Einrichtung technisch-handwerklicher Sektionen in allen humanistischen Sekundarschulen scheiterte nicht zuletzt am Geld- und Personalmangel. Als langfristige Wirkung der Reform ist letztlich nur die Einführung des Zweistufensystems unter der Ägide des MinEduc zu verzeichnen: Aufbauend auf einem gemeinsamen allgemeinbildenden Teil differenzierte sich die zweite Stufe in einen technischen, einen humanistischen und einen handwerklichen Zweig aus. 1934 wurde die Dauer der technischen Schulbildung von

196 Vgl. CIDE 1990, S. 50; Macari 1991, S. 26.

197 Vgl. MinEduc 1994, S. 46.

198 Vgl. Corvalán 1989, S. 88; Corvalán / Santibañez 1990, S. 20 ff.

199 Vgl. MinEduc 1994, S. 11.

sechs auf fünf Jahre reduziert. Damit wurden neben den Schülern des handwerklichen Zweigs auch diejenigen des technischen Zweigs vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen.

Unter der Präsidentschaft des Pädagogen Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) expandierte das berufliche Schulwesen stark. 1942 wurden – mit Ausnahme der Landwirtschaftsschulen – alle EMTP der Generaldirektion für berufliche Bildung unterstellt. Zwei Jahre später entstand das *Lehrerseminar für technische Lehrer* [Instituto Pedagógico Técnico], das später in der *Technischen Universität* [Universidad Técnica del Estado, UTE], heute *Universidad de Santiago de Chile, USACH*, zur Ausbildung von Technikern und Ingenieuren aufging. Ebenfalls in den vierziger Jahren wurden die Berufsschullehrerverbände *Verband der Lehrer an gewerblichen und Bergbau-Schulen* [Asociación de la Enseñanza Industrial y Minera, ASEIM] und der Verband der Lehrer an kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Schulen [Asociación de la Enseñanza Comercial y Técnica Feminina, ASTECO] gegründet.

1953 wurden alle Bereiche des beruflichen Sekundarschulwesens der administrativen Koordination einer Zentralstelle für Berufserziehung im MinEduc unterstellt. Lehrplanelentwicklung, Lehrmittelerstellung, Lehrerweiterbildung, Schulbauplanung, Informationswesen und Ressourcenverteilung für die beruflichen Sekundarschulen wurden im *Technischen Sekretariat für Berufserziehung* [Secretaría Técnica de la Enseñanza Profesional] zentral zusammengefaßt.²⁰⁰ 1954 wurde die Durchlässigkeit des Sekundarbereichs durch die Wechselmöglichkeit zwischen EMTP und humanistischem Zweig erhöht.

Im Rahmen der Bildungsreform von 1965 wurden die beruflichen Sekundarschulen u.a. durch die Einführung der einheitlichen Sekundarschulreife stark aufgewertet. Man verband mit ihnen die Hoffnung, eine leistungsstarke Industriearbeiterschaft aufbauen zu können. Berufliche Sekundarschulbildung sollte

„eine persönliche und soziale Verantwortung gegenüber dem Berufsstand, der Arbeit und ihrer Bedeutung für Kultur und Wirtschaft des Landes entwickeln, zu einer gerechten gesellschaftlichen Bewertung aller Aktivitäten und Berufe beitragen und die Identifikation des Einzelnen mit dem von ihm gewählten Beruf fördern sowie die Initiative und Kreativität zur Entdeckung, Perfektionierung und Umsetzung innovativer Arbeitsmethoden und neuer wissenschaftlicher und technologischer Prozesse anregen.“²⁰¹

Die institutionelle Trennung des allgemeinbildenden und des beruflichen Schulwesens wurde erst 1967 endgültig beschlossen. Die vom MinEduc mit der Entwicklung von Lehrplänen beauftragte Kommission hatte zunächst drei Alternativen vorgeschlagen: a) Zusammenfassung beider Schulvarianten in einer Gesamtschule, b) integrative Variante mit Binnendifferenzierung in je einen naturwissenschaftlichen, sprachlichen oder berufsbildenden Zweig, c) institutionelle und räumliche Trennung der beiden Schulformen. Der nationale Bildungsrat entschied sich am 31.10.1967 für die letztgenannte Möglichkeit.

200 Vgl. Dippel 1972, S. 118.

201 MinEduc 1964a, S. 12.

Schon zwischen 1940 und 1956 waren die Schülerzahlen für berufliche Bildung um 144% von 32 360 (1940) auf 78 936 (1956) angestiegen.²⁰² Während der Bildungsexpansion bis 1970 wuchsen die Schülerzahlen noch einmal überproportional stark an. Der Anteil der Schüler an EMTP hatte 1950 noch 26,1% betragen, 1965 lag er bei 36,1%. Die Bildungspolitik der Regierung Allende favorisierte ebenfalls den EMTP-Zweig.²⁰³

Auf der Nachfrageseite haftete der EMTP trotz aller Reformen das Stigma der *Schule zweiter Wahl* an. Sie fungiert vor allem als Auffangbecken für Schüler aus ärmeren Bevölkerungsschichten, deren nunmehr gewachsene Bildungsaspirationen mit den realen Bedingungen und Kosten des Bildungssystems in Konflikt gerieten. Vor allem Schüler aus *bildungsfernen* Bevölkerungskreisen waren die Klientel der EMTP.²⁰⁴ Noch zum Ende der achtziger Jahre hatten 42% der EMTP-Schüler Väter mit unvollständiger Grundschulbildung oder ohne jede Schulbildung.²⁰⁵

Das Dekret 300 (1981) gab die Lehrpläne u. -programme für den allgemeinbildenden Teil vor. Es legte den Beginn der Differenzierung zwischen humanistisch-wissenschaftlichem und EMTP-Zweig auf das dritte Sekundarschuljahr fest. Um eine höhere Bedarfsorientierung der Ausbildung zu ermöglichen, wurde den EMTP durch ein *Marco Curricular* (Gesetzesdekret 600) bereits ab 1983 Lehrplanautonomie zugestanden. Bis 1987 arbeitete die Mehrzahl der EMTP – im Gegensatz zu den humanistisch-wissenschaftlichen Schulen – mit einem fünfjährigen Lehrplan, bei dem die ersten beiden Jahre vornehmlich allgemeinbildungsorientiert waren und für die Jahre drei bis fünf den Schwerpunkt auf die fachliche Ausbildung legten. Durch das Haushaltsgesetz Nr.18.681 (1987) wurde die Subventionsdauer für Sekundarschulen jedoch auf maximal vier Jahre begrenzt und auf diese Weise das fünfte Sekundarschuljahr de facto abgeschafft. Im Juli 1988 wurde das bis heute gültige Dekret 130 erlassen, das die zeitliche und in Ansätzen inhaltliche Gliederung des Unterrichtes an den EMTP regelt und es ihnen wieder ermöglichte, bereits ab dem ersten Sekundarschuljahr mit der Fachausbildung zu beginnen.

4.2 Berufsfachliche (technisch-berufliche) Sekundarschulen [Educación Media Técnico-Profesional, EMTP]

4.2.1 Trägerschaft, Ausbildungsorganisation und -teilnahme

Heute befindet sich fast die Hälfte der EMTP in kommunaler Trägerschaft, knapp 40% sind private aber öffentlich subventionierte Schulen, und gut 10% (mit ca. 16% der eingeschriebenen Schüler) werden von Bildungskörperschaften der Unternehmerverbände verwaltet. Nur fünf – und damit weniger als 1% der Schulen – sind private, über Schulgelder finanzierte Einrichtungen.

202 Blitz 1965, S. 97.

203 Castro 1977, S. 129 ff.

204 Vgl. Corvalán 1989, S. 34.

205 González 1990, S. 76.

Tab. 21 Verteilung der EMTP-Schulen nach Trägerform, 1993²⁰⁶

	absolut	in %
Kommunale Schulen	357	49,4
Private, subventionierte Schulen	286	39,6
Private, nicht subventionierte Schulen	5	0,7
Körperschaftsschulen	74	10,3

Tab. 22 Schülerzahlen nach Schulträgern²⁰⁷

Jahr	Schüler	öffentliche Träger* [in %]	private Träger** [in %]
1945	9 200	87	13
1955	16 600	90	10
1965	41 200	77	23
1975	163 100	89	11
1985	128 600	51	49
1990	255 400	38	62
1995	286 800	47	53

* Bis 1975 staatliche, ab 1985 kommunale Schulen.

** Über öffentliche Subventionen oder Schulgelder finanzierte, privat getragene Schulen sowie Schulen des MinEduc, die von privaten Bildungskörperschaften verwaltet werden.

Der Anteil der in Schulen privater Träger eingeschriebenen Schüler an beruflichen Schulen ist seit 1945 erheblich gestiegen. Dabei ist dieses Wachstum als Spiegel der jeweiligen bildungspolitischen Orientierung diskontinuierlich. Als Nachwirkung der Politik der *Unidad Popular* ist der Anteil der Schüler, die 1975 Einrichtungen öffentlicher Träger besuchen, besonders hoch. Durch den Anfang der achtziger Jahre geschaffenen Anspruch privater Anbieter auf öffentliche Subventionen ging diese Zahl bis 1990 deutlich zurück. Der Anteil der Schüler, die privat-subventionierte EMTP besuchte, stieg von 1980 bis 1989 von 28,1% auf 62,8%.²⁰⁸ Die erneute Zunahme des Anteils öffentlicher Träger seit Beginn der neunziger Jahre ist auf das bereits erwähnte Konvertierungsprogramm des MinEduc zur Umwandlung kommunaler, humanistisch-wissenschaftlicher in EMTP bzw. polyvalente Schulen zurückzuführen.

Ausbildungsangebot

Die Schüler der EMTP können zwischen fünf Fachrichtungen wählen, denen jeweils unterschiedliche Berufsgruppen zugeordnet sind. Die Existenz der Fachrichtungen ‚weibliche Techniken‘ weist auf eine historisch gewachsene und kaum gebrochene Tradition der inhaltlichen Trennung weiblicher und männlicher Arbeitsbereiche hin. Frauen werden vorwiegend in ‚frauentypischen‘ Berufen mit einem mittleren Anspruchsniveau ausgebildet. Über drei Viertel der Schüler wählen eine kaufmännische oder gewerbliche

206 Quelle: MinEduc, División de Planificación y Presupuesto, 1994. In: MinEduc, S. 13.

207 Nach: Confederación de la Producción y del Comercio (CPC) 1996, S. 137.

208 Schiefelbein 1991, S. 25.

Ausbildung. Die Zahl der in Landwirtschafts- und Fischereiberufen eingetragenen Schüler ist dagegen gering.²⁰⁹ Entsprechend der regionalen wirtschaftlichen Schwerpunkte ergeben sich Varianten in der Verteilung, z.B. ist das Angebot an landwirtschaftlichen und Berufen der Seewirtschaft in bestimmten Regionen konzentriert.

Tab. 23 *Ausbildungsgänge an EMTP*

<i>kaufmännisch</i> [comercial]	<i>landwirtschaftlich</i> [agrícola]	<i>gewerblich</i> [industrial]	<i>Seewirtschaft</i> [marítima]	<i>weibl. Techniken</i> ⁴
Sekretariat	Landwirtschaft	Mechanik	Seefahrt	Ernährung
Buchhaltung	Viehwirtschaft	Elektrotechnik	Elektrotechnik	Kinderbetreuung
Informatik	Forstwirtschaft	Forstwirtschaft	Fischerei	Sozialwesen
Verwaltung	u.a.	Baugewerbe	Fischzucht	Körperpflege
Verkauf und Marketing		Bergbau	Schiffsbau	Bekleidung
		Graphik	Bordpersonal	
u.a.		Textil		u.a.
		Lederverarbeitung		
		Chemie, u.a.		

Tab. 24 *Schüler nach Fachrichtungen an EMTP 1994 [in %]*²¹⁰

kaufmännisch	gewerblich	„Weibliche Techniken“	Landwirtschaft	Seewirtschaft
44	33	16	5	2

Curriculare und methodische Aspekte

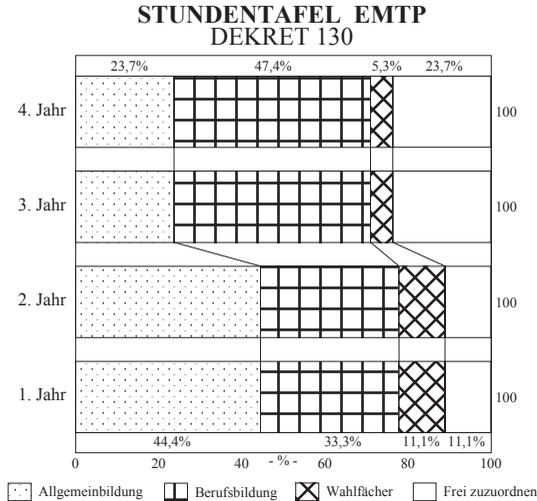
Wie bereits erwähnt, genießen auch die EMTP Autonomie in Bezug auf ihr Angebot an Fachrichtungen, deren Benennung und die Gestaltung der Lehrpläne. Der Staat beschränkt sich auf die Vorgabe der Rahmenrichtlinien. Die aktuelle Rechtsgrundlage sind die Dekrete 600 (1983) und 130 (Juli 1988). Das Dekret 130 ordnet den Lehrplan der EMTP in drei Fächergruppen, weist diesen jeweils einen prozentualen Mindestanteil an der Gesamtstundenzahl zu. Es gibt eine Mindestzahl von WS für Kernfächer Spanisch, Mathematik, Geschichte und Geographie Chiles vor. Für die in den einzelnen Fächern zu erreichenden Ziele, zu behandelnden Inhalte oder anzuwendenden Methoden werden seitens des Staates keine Vorgaben gemacht. Die drei angesprochenen Bereiche sind:

- *Asignaturas Básicas* (allgemeinbildende Fächer) wie Spanisch, Mathematik, Geschichte und Geographie Chiles, naturwissenschaftliche Fächer und Fremdsprachen;
- *Asignaturas Profesionales* (berufsbildende Fächer), die berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln sollen, und
- *Asignaturas Complementarias* (Ergänzungsfächer) wie Kunst, Sport, Umwelt- oder Ethikerziehung.

209 Vgl. MinEduc (1994), S. 13.

210 CPC 1996, S. 138.

Tab. 25 Studentafel EMTP, Dekret 130



Bezogen auf die jeweilige Mindeststundenzahl, ergibt sich folgende Stundenverteilung:

Tab. 26 Staatliche Vorgaben über Mindeststundenzahlen von Fächergruppen an EMTP²¹¹

Fächergruppen	Mindeststundenzahl der Fächergruppe im			
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
Allgemeinbildende Fächer	16	16	9	9
Berufsbildende Fächer	12	12	18	18
Ergänzungsfächer	4	4	2	2
<i>Zwischensumme</i>	32	32	29	29
Von der Schule zu verteilende Stunden	4	4	9	9
<i>Gesamtwochenstunden</i>	36	36	38	38

Das als *Marco Curricular* (Curricularer Referenzrahmen) bezeichnete Dekret 600 gibt neben allgemeinen Leitideen und Normen, methodische Hilfen zur Identifizierung der Zielgruppe, Analyse des regionalen Arbeitsmarktes und Identifizierung des Berufsbildes. Die ermittelten Qualifikationsbedarfe sollen dann, in einem zweiten Schritt, mit den in der Institution vorhandenen Ressourcen abgeglichen und in curriculare Entscheidungen umgewandelt werden.²¹² Studentafeln und Programme sind dem jeweiligen Regionalsekretariat zur Genehmigung vorzulegen. Das Sekretariat hat die Übereinstimmung der Vorlagen mit der geltenden Rechtslage zu prüfen und kann bezüglich Stundenzahlen o-

211 Vgl. MinEduc 1994, S. 23.

212 Vgl. Urrutia 1987, S. 66.

der Fächerverteilung Veränderungen vorschlagen. Es steht beruflichen Sekundarschulen frei, nach ermitteltem Bedarf neue *Fachrichtungen* [especialidades]²¹³ einzurichten.

Nach dem Erlaß des Dekretes 600 (1983) entwarf innerhalb kürzester Zeit praktisch jede EMTP ihren eigenen Lehrplan. Eine 1986 erstellte Studie²¹⁴ zeigte allerdings, daß die Schulen von den ihnen angebotenen Spielräumen in der Lehrplangestaltung dabei kaum Gebrauch machen. Die überwiegende Zahl der Schulen richtet die Gestaltung ihrer Unterrichtspläne eng an den zentralstaatlichen Entwürfen aus und nimmt Modifikationen vor allem dann vor, wenn die vorhandenen Ressourcen nicht mehr ausreichen, um ein bestimmtes Bildungsangebot aufrechtzuerhalten.²¹⁵ Auch die Möglichkeit, neue Fachrichtungen anzubieten, wird kaum genutzt. Von 25 untersuchten Schulen hatten nur drei neue Zweige eingerichtet, weil sie einen regionalen Bedarf dafür ermittelt hatten. Nach Aussage der Lehrer fanden indes die Absolventen dieser neuen Berufsrichtungen dennoch nur schwer eine Anstellung.²¹⁶

4.2.2 Finanzierung

Die Verteilung der Subventionen auf die beiden Zweige der Sekundarbildung im Verlauf der letzten Jahrzehnte sind Ausdruck der bildungspolitischen Wertung beider Schulformen. Die hohe Bedeutung, die der staatlich gesteuerten Ausbildung von Humankapital während der Phase der importsubstituierenden Entwicklung beigemessen worden war, hatte dazu geführt, daß die Subventionen für die EMTP bis zu Beginn der siebziger Jahre kaum geringer waren als diejenigen für die allgemeinbildenden Bildungsgänge,²¹⁷ obgleich nur rund 30% der Sekundarschüler berufsbildende Schulen besuchten.²¹⁸ Mit der Kritik am *Bildungsstaat* wurden jedoch starke Zweifel an der Effektivität und Effizienz dieser Bildungsform laut. Die Krise der beruflichen Sekundarschulen drückte sich in einer drastischen Kürzung der staatlichen Unterstützung aus.²¹⁹ Die Spanne zwischen den Zuwendungen für diese beiden Sekundarschulzweige weitete sich zusehends und nähert sich erst mit den neunziger Jahren bzw. mit der Regierungsübernahme der *Concertación por la Democracia* wieder an.

213 Der Abschluß einer bestimmten *especialidad* ist durch kein übergeordnetes Zertifikat bescheinigt. Da die Bezeichnung nur von der jeweiligen Bildungsinstitution festgelegt wird, können *especialidades* gleichen Inhaltes unterschiedliche Bezeichnungen tragen und umgekehrt. Zur Zeit existieren in Chile 176 verschiedene *especialidades*, für deren Unterrichtung 742 Lehrprogramme offiziell zugelassen sind. (Mena / Lemaitre 1991, S. 75).

214 Corvalán 1986.

215 Mündliche Information von Miranda, Martín (1997): Experiencia y situación del sistema educativo en Chile. Vortrag im Rahmen des Seminars Experiencias y Perspectivas de la Privatización de la Formación Profesional en America Latina. Mannheim 17.-25.9. 1997, Verantwortlicher für Lehrplangestaltung des Projektes MECE innerhalb des MinEduc.

216 Corvalán 1990, S. 111.

217 Unesco Stat. Yearbook, versch. Jg. 4-3.

218 Unesco Stat. Yearbook, versch. Jg. 3-7.

219 Unesco Stat. Yearbook, versch. Jg. 4-3. Auf eine Auswertung der Daten von 1975 wird verzichtet, da der sehr hohe Anteil der ungeklärten Ausgaben auf Ungenauigkeiten der Datenerstellung hinzuweisen scheint.

Ohne Berücksichtigung der 1995 bereits ausgelaufenen Infrastruktur- und Ausstattungsprogramme summierten sich in diesem Jahr die durchschnittlichen öffentlichen Aufwendungen je Schüler in der EMTP-(Aus-)Bildung auf 222 907 chil.\$ im Vergleich zu 175 043 chil.\$ im humanistisch-wissenschaftlichen Zweig.²²⁰

Die Finanzierung der EMTP ist nach Dekret Nr. 8.144 (1980) geregelt. 1989 investierte der Staat etwa 8,6 Mrd. chil.\$ (ca. 20 Mio. US\$) in diese Schulen. Die öffentlichen Mittel für die EMTP-(Aus-)Bildung werden über drei Kanäle verteilt.

(1) Subvention für kommunale und private, subventionierte Schulen

Tab. 27 Monatliche Subvention für kommunale und private, subventionierte Schulen nach Schulzweig und Fachrichtung im Dezember 1993 [in chil.\$]²²¹

Schulzweig/Fachrichtung	chil.\$
Humanistisch-wissenschaftlich	8 397
Landwirtschafts- und Meeresberufe	13 287
Industrieberufe	9 982
Kaufmännische und Frauenberufe	8 768

(2) Jährliche Subvention für von Bildungskörperschaften der Unternehmerverbände verwaltete Schulen

(3) Außerordentliche Förderprogramme für die EMTP-(Aus-)Bildung

Die sektorspezifischen Förderprogramme umfassen vornehmlich die Weiterbildung von Fach- und Werkstattlehrern sowie technisch-pädagogische Beratung. Hinzu kommen Sonderprogramme für Ausstattungs- und Infrastrukturmaßnahmen.²²²

Auffällig ist, daß für Schulen der Unternehmerverbände mehr direkte Subventionen zur Verfügung stehen als für kommunale und privat-subventionierte Schulen zusammengenommen, obwohl an letzteren nur ca. 23% der Schüler des technisch-beruflichen Zweiges unterrichtet werden.²²³ Diese höheren Zuschüsse erklären sich einerseits daraus, daß Körperschaftsschulen häufiger die i.d.R. kostenintensiveren und daher auch besser bezuschußten Ausbildungsgänge aus dem Produktivsektor anbieten, während private und kommunale Träger sich auf billigere Ausbildungsgänge (z.B. im Dienstleistungssektor) beschränken. Gleichzeitig wurde mit dem Dekret Nr. 8.144 (1980) jedoch auch eine zusätzliche sehr günstige Sonderregelung für die Finanzierung von Körperschaftsschulen geschaffen. Als Folge dieser Regelung senkten die Verbandsschulen ihre Schülerzahlen stark ab und erhalten heute – im Vergleich zu den kommunalen und privat-subventionierten Schulen – ein Vielfaches der Zuwendungen pro Schüler.²²⁴

220 Vgl. Confederación de la Producción y del Comercio (CPC) 1996, S. 142.

221 Gesetzesdekret Nr. 5 des MinEduc und der Zentralbank, Kurs 1993: 1000 chil.\$ ≈ 4 DM.

222 Vgl. Confederación de la Producción y del Comercio (CPC) 1996, S. 143.

223 Servicio de Consultores Asociados (SERCAL) 1993, S. 3.

224 Zusätzlich haben die Bildungskörperschaften – im Gegensatz zu öffentlichen Schulen, bei denen die Zuweisungen monatlich erfolgen – die Möglichkeit, die Subventionen auf dem Kapitalmarkt anzulegen, da diese jährlich im Voraus überwiesen werden (Corvalán 1990, S. 104).

4.2.3 Anmerkungen zur externen Effizienz (Verbleib der Absolventen) und Qualität

Zum Erfolg der Absolventen der EMTP auf dem tertiären Bildungssektor und auf dem Arbeitsmarkt lassen sich kaum repräsentative Daten auffinden. Dennoch können aus einer Anzahl kleinerer Studien, die seit Mitte der achtziger Jahre von verschiedenen Institutionen durchgeführt wurden, erste Schlüsse gezogen werden.²²⁵

Im ersten Trimester 1995 erhoben verschiedene Bildungskörperschaften Daten zum Verbleib der Absolventenjahrgänge 1991-93.²²⁶ 80% der ehemaligen Schüler hatten Arbeit (72% arbeiteten in ihrer Fachrichtung), 9% verfolgten ein Hochschulstudium, 3% gingen anderen Tätigkeiten nach und nur 4% waren arbeitslos. Für weitere 4% konnte der Verbleib nicht ermittelt werden. Von den Absolventen der Fachrichtung Landwirtschaft hatte über 53% der Beschäftigten Aufgaben der Mitarbeiterführung übernommen, von den Absolventen der Fachrichtung Industrie lag dieser Anteil bei unter 5%. Auch in Bezug auf die Einkommen schnitten die Absolventen der Landwirtschaftsschulen besser ab.

Tab. 28 Einkommen der Absolventen einer berufl.-techn. Sekundarschule 1995²²⁷

	< 250 US\$	250-375 US\$	> 376 US\$
Landwirtschaft	30%	45%	25%
Industrie	45%	45%	10%

Eine 1992 für drei Absolventenjahrgänge (1987-1989) in Schulen aller Trägerschaften durchgeführte Verbleibsstudie kommt dagegen zu dem Ergebnis, daß nur 48% der Absolventen ein Praktikum absolviert und im Anschluß den ‚Technikertitel‘ erworben haben. Zwei Drittel waren beschäftigt, ca. 20% allerdings ohne Arbeitsvertrag. Etwa ein Drittel hatte ein Monatseinkommen, das unter dem gesetzlichen Monatsmindestlohn (etwa 140 US\$/Monat) lag. Das Einkommen von über der Hälfte der Absolventen betrug zwischen einem und zwei Monatsmindestlöhnen, nur 18% verdienten mehr als zwei Monatsmindestlöhne. Mehr als ein Drittel der Abgänger erklärte, die im Verlauf der Sekundarschulzeit erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten seien im Arbeitsalltag nicht oder kaum verwertbar.²²⁸

Im Rahmen der MECE-Media Studien wurde eine repräsentative²²⁹ Untersuchung zum Verbleib der Sekundarschulabsolventen beider Schulzweige durchgeführt, die Rückschlüsse auch auf die Situation der technisch-beruflichen Schulen zuläßt.²³⁰

225 Vgl. Confederación 1996, S. 153. In jüngster Zeit wurde vom MinEduc eine neue Absolventenstudie in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse allerdings derzeit noch nicht verfügbar sind.

226 Ebenda, S. 156.

227 Confederación 1996, S. 153.

228 Confederación 1996, S. 154 ff.

229 Die Studie bezieht sich auf die Absolventen des Jahrgangs 1989 aus 5 Regionen und berücksichtigt den Zeitraum vom Abschluß bis August 1992. Basierend auf den soziodemografischen Daten des INE wurde eine repräsentative Auswahl von insgesamt 4 000 Jugendlichen herangezogen, von denen 3 972 tatsächlich erfaßt werden konnten. 62% der Absolventen entfallen auf Absolventen der EMHC, der Rest verteilt sich wie folgt auf die Fachrichtungen der EMTP: jeweils 14% kaufmännische und gewerbliche Berufe, 8% typische Frauenberufe und 2% Land-

Unmittelbar nach Abschluß finden durchschnittlich 35% aller Absolventen einen Arbeitsplatz. Nach zwei Jahren steigt der Anteil auf 58%. Die Unterschiede zwischen den allgemeinbildenden [EMHC] und den beruflichen Sekundarschulen [EMTP] sind markant: Während der Anfangswert der EMTP bei 54% liegt und im Verlaufe der Jahre auf 66% steigt, liegen die Werte der EMHC bei 24 bzw. 28%. Weniger signifikant, aber dennoch erwähnenswert sind die Unterschiede nach Trägerform. Die Absolventen der Körperschaftsschulen haben mit 60% bessere Einstiegschancen als diejenigen der privat-subventionierten (54%) und der kommunalen (48%) Schulen. Von den Jugendlichen, die einen Arbeitsplatz finden, arbeiten von Beginn an 59% (EMTP: 65%; EMHC: 53%) mit Arbeitsvertrag; dieser Wert steigt im Verlaufe von zwei Jahren auf 72% (EMTP: 79%; EMHC: 63%). Auch die monatlichen Durchschnittseinkommen der Berufsanfänger liegen im Falle der EMTP-Absolventen über denen der EMHC-Absolventen.²³¹

4.2.4 Reformmaßnahmen der demokratischen Regierungen seit 1990

Eine der ersten (berufs-)bildungspolitischen Maßnahmen der Regierung Aylwin war das Programm zur Einführung von EMTP an bis dahin ausschließlich humanistisch-wissenschaftlichen Sekundarschulen. Gedacht als Antwort auf eine kontinuierlich zunehmende Nachfrage nach Bildungsgängen, die auf einen unmittelbaren Einstieg in die Arbeitswelt vorbereiten, wurden bis Ende 1993 mit einem Gesamtaufwand von 4 500 Mio. chil.\$ an insgesamt 85 humanistisch-wissenschaftlichen Schulen EMTP eingerichtet (1992: 52, 1993: 35 Schulen) und Weiterbildungsmaßnahmen für ca. 800 Lehrer, Fachbereichsleiter und Direktoren durchgeführt.²³²

Parallel zum Konvertierungsprogramm humanistisch-wissenschaftlicher in EMTP bzw. polivalente Sekundarschulen wurden von 1990-1993 insgesamt 5,4 Mio. US\$ für Erneuerung der Sachmittelausstattung von 43 polivalenten, 34 gewerblichen, 27 kaufmännischen und neun Schulen für weibliche Techniken aufgewandt.²³³

Um in den Genuß der Fördermittel zu kommen, war von der jeweiligen Schule in eigener Regie und in Zusammenarbeit mit den lokalen Autoritäten und Betrieben ein *Ausbildungsprojekt* [proyecto educativo] entsprechend der lokalen Qualifikationsbedarfe und unter Berücksichtigung der Schülerinteressen auszuarbeiten. Die Förderung umfaßte Inf-

wirtschaft. Ebenfalls berücksichtigt wurden die vier Trägerformen (kommunal: 53%; privat, subventioniert 27%; Unternehmerkörperschaften 11% und privat, bezahlt 10%. 55% der Auswahl sind der Gruppe der unteren Familieneinkommen, 36% der der mittleren zuzuordnen. Entsprechend ihrer Verteilung variiert das Verhältnis nach sozioökonomischen Zuordnungskriterien nach Schulzweig: EMTP: 78% / 23%; EMCH: 42% / 44%.

230 Vgl. Azola 1993.

231 Vgl. Confederación 1996, S. 157 ff.

232 Vgl. MinEduc 1994, S. 30 ff.

233 Vgl. MinEduc 1994, S. 30 ff.

rastruktur-, Ausstattungs- und Weiterbildungsmaßnahmen.²³⁴ Der Umfang der Infrastrukturmaßnahmen variierte je nach Ausgangslage und vorgelegtem Projekt:

- *Basisprogramm*: Umbau von zwei bestehenden Werkstatträumen und Renovierung der Schulinfrastruktur;
- *Normalprogramm*: Umbau eines bestehenden und Neubau von zwei neuen Werkstatträumen (einer für die Berufsorientierung, der andere für die Fachbildung) sowie Renovierung der Schulinfrastruktur;
- *Maximalprogramm*: Umbau eines bestehenden und Neubau von zwei neuen Werkstatträumen (einer für die Berufsorientierung, der andere für die Fachbildung), Verstärkung der elektrischen und anderer Versorgungsleitungen sowie Renovierung der Schulinfrastruktur

In allen begünstigten Schulen wurde eine multifunktionale Werkstatt, die vornehmlich der Berufsorientierung dienen soll, sowie eine Werkstatt für die Fachausbildung mit Werkzeugen und Maschinen ausgestattet. Für Führungskräfte und Fachlehrer wurden Kurse in Verwaltung und Curriculumentwicklung angeboten. Kurse zur Handhabung von Werkzeugen und Maschinen richteten sich an Fachlehrer und pädagogische Hilfskräfte. Kurse zur Werkzeug- und Maschinenwartung für pädagogische Hilfskräfte rundeten das Weiterbildungsprogramm ab.

Im Zuge der Entwicklung des neuen Rahmenlehrplans für den Sekundarbereich²³⁵ hat sich aktuell das *Ausbildungsziel* der EMTP Sekundarschulvariante verändert. Der EMTP-Zweig soll in Zukunft nicht mehr auf die spezialisierte Fachkraft für einen bestimmten Arbeitsplatz abzielen, sondern die Ausbildung breit qualifizierter Fachkräfte anstreben, die in der Lage sind, sich schnell auf verschiedenen Arbeitsplätzen einzuarbeiten und sich durch lebenslanges Lernen technologischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen anzupassen.

Es ist beabsichtigt, eine breite, arbeitsbezogene Grundbildung zu vermitteln, ohne jedoch den Anspruch an eine solide Allgemeinbildung aufzugeben. Technische Bildung und allgemeine Bildung seien nicht als Gegensatz, sondern als sinnvolle Ergänzung zu verstehen, so wird argumentiert, und sollten daher möglichst allen Jugendlichen (in unterschiedlicher Gewichtung) zugänglich sein. Besonderer Wert wird auf die Förderung von Schlüsselqualifikationen gelegt.

In diesem Zusammenhang wurde das Angebot der EMTP neu geordnet. Das *Decreto Supremo de Educación N° 220* vom 18.05.1998²³⁶ unterscheidet 13 *Tätigkeitsfamilien* bzw. *Sektoren* (Holz, Landwirtschaft und Viehzucht, Ernährung, Bau, Metallmechanik, Chemie, Elektrizität, Fischerei und Meeresfrüchte, Bergbau, Grafische Industrie, Konfektion, Verwaltung und Handel, Soziale Dienstleistungen) und gibt 44 Fachrichtungen mit gemeinsamen sozialen, methodischen und Fachkompetenzen und für jede Fachrich-

234 Vgl. MinEduc, Ministerio de Educación (o.J.): Guía de Procedimientos para el Reconocimiento Oficial de Centros de Formación Técnica. Santiago de Chile.

235 Vgl. Kap. 3.5.

236 Publiziert und kommentiert in: MinEduc 1998.

tung *Mindestkompetenzen der Absolventen* [Objetivos Fundamentales Terminales] vor. Mit dem Ziel, Ausbildungsangebot und Arbeitsmarkt besser miteinander abzustimmen und ein höheres Maß an Transparenz herzustellen, ist vorgesehen, diese Mindestkompetenzen unter Partizipation von Schulen, Staat und Unternehmen durch ein nationales Zertifikatswesen zu standardisieren.

4.3 Technische Institute [Centros de Formación Técnica, CFT]

Seit 1981 sind die *Technischen Institute* [Centros de Formación Técnica, CFT] gemeinsam mit den Universitäten und *Privathochschulen* [Institutos Profesionales, IP] Teil des postsekundären Bildungssektors. Die CFT erteilen den Titel des *Höheren Technikers* [Técnico Superior]. Nach deutschem Verständnis entsprechen die angebotenen Ausbildungsgänge in Bezug auf ihre Dauer und konzeptionelle Orientierung eher einer beruflichen Ausbildung denn einem Studium.

Bei einem Durchschnitt von 711 Studenten je CFT konzentriert sich die Mehrzahl der Studenten auf einige wenige große Einrichtungen. 1993 hatten mehr als zwei Drittel der CFT weniger als 300 Studenten,²³⁷ vier CFT dagegen mehr als 5 000 eingeschriebene Studenten.²³⁸ Der Deckungsgrad der CFT blieb in absoluten Zahlen nach einem schnellen Anstieg zu Beginn in den letzten Jahren nahezu unverändert. Der relative Anteil am tertiären Bereich erreichte 1989 mit über 33% einen Höhepunkt, ist seither aber konstant rückläufig und lag 1995 bei nur noch etwa 21,5%.

Das Fehlen einheitlicher Bestimmungen über Angebotsstruktur, Qualität und Ausbildungsinhalte führt zu einer großen internen Heterogenität von Ausbildungsebenen und -inhalten und macht Wechsel zwischen Instituten fast unmöglich.²³⁹ Auch zwischen CFT und der technisch-beruflichen Sekundarschulbildung gibt es keine Koordination hinsichtlich Lehrplänen und Ausbildungsinhalten. In vielen Fällen (Buchhaltung, Sekretariat, Automechanik) unterscheiden sich die Ausbildungsgänge von CFT und den EMTP kaum.²⁴⁰

Das breite Spektrum von Ausbildungsgängen konzentriert sich auf den Dienstleistungsbereich des modernen Wirtschaftssektors, insbesondere *Modeberufe* wie Touristik und Hotelfach sowie Computerkurse. Angebote im gewerblichen Bereich sind stark unterrepräsentiert.²⁴¹ Fast die Hälfte der eingeschriebenen Studenten gehen einer kaufmännischen Ausbildung nach (Sekretärin, kaufmännischer Angestellter, Buchhalter, usw.), et-

237 0-50 Studenten: 18 Einrichtungen; 51-100 Studenten: 27 Einrichtungen; 101-300 Studenten: 33 Einrichtungen.

238 Vgl. Persico / Persico 1994, S. 94.

239 Muß ein kleineres CFT schließen, verlieren die Schüler die bis dahin erreichten Qualifikationen.

240 Vergara / Rodriguez 1986, S. 6.

241 Angebote aus den Bereichen Kunst und Architektur (3 500 Studenten), Naturwissenschaften (700 Studenten), Sozialwesen (1 500 Studenten), Rechtswesen (1 000 Studenten), Gesellschaftswissenschaften (600 Studenten), Bildung (800 Studenten) und Gesundheit (2 400 Studenten) spielen nur eine untergeordnete Rolle (Vergara, P. / Rodriguez, T. 1991, S. 18).

wa 31% entfallen auf gewerbliche oder Industrieberufe und gut 7 % auf Landwirtschaftsberufe.²⁴²

Der Grund für die ungleichgewichtige Verteilung liegt auf der Nachfrageseite in der generellen Geringschätzung von Handarbeit und auf der Angebotsseite in den hohen Investitionskosten für Lehrwerkstätten etc. Labors und Werkstätten sind nur in Ausnahmefällen vorhanden. Lediglich die großen Anbieter mit entsprechenden finanziellen und materiellen Ressourcen wie INACAP oder DUOC sind in der Lage, Ausbildungen im Produktivsektor anzubieten.²⁴³ Selbst in Computerkursen beschränken sich die Unterrichtsmittel in einigen Fällen auf Tafel und Kreide.

Die große Heterogenität des Angebotes der CFT erschwert eine qualitative Beurteilung.²⁴⁴ Auch das MinEduc beschränkt sich auf die bereits erwähnte Vorabevaluierung bei der institutionellen Akkreditierung und eine technisch-pädagogische Überprüfung beim Zulassungsverfahren der einzelnen Ausbildungsgänge.

Eine Reform der CFT, insbesondere deren systemische Einbindung in das formale Bildungswesen, wurde in den letzten Jahren wiederholt diskutiert, ohne daß jedoch konkrete Maßnahmen ergriffen worden wären. Ihre strukturbedingten Probleme sind weiterhin:

- Die Qualität der Ausbildung entspricht nicht dem Niveau tertiärer Bildungsangebote.²⁴⁵ Berufsbilder, Dauer und Inhalte lassen sich kaum vom Angebot der EMTP abgrenzen.²⁴⁶ Die Ausstattung der CFT ist häufig defizitär,²⁴⁷ die Unterrichtsmethoden ungeeignet²⁴⁸ und die Lernergebnisse eher bescheiden.²⁴⁹
- Diese Defizite werden in erster Linie auf eine mangelhafte Integration in das Bildungssystem einerseits und eine unzureichende Abstimmung mit dem Beschäftigungssystem andererseits zurückgeführt. Der Abschluß eines CFT wird z.B. nicht für ein universitäres Aufbaustudium anerkannt.
- Den potentiellen Arbeitgebern wird eine rationale Bewerberauswahl durch die große Diversität und Unübersichtlichkeit der Titelvergabe praktisch unmöglich gemacht. Die Abschlüsse – von einigen mit hohem Prestige versehenen CFT abgesehen – finden daher auf dem Arbeitsmarkt keine Anerkennung und die Absolventen müssen sich i.d.R. mit Tätigkeiten und Einkommen zufrieden geben, die weder ihrem formalen Ausbildungsniveau noch ihren Erwartungen entsprechen und darüber hinaus oft keinen Bezug zur Ausbildungsfachrichtung haben.²⁵⁰

242 Vgl. MinEduc 1996.

243 Die Labors und Werkstätten stammen hier zum größeren Teil aus einer Zeit, in denen diese Institutionen noch staatlich finanziert wurden.

244 Vgl. Arnold / Krammenschneider 1993, S. 43.

245 Vgl. Vergara / Rodriguez 1987, S. 177 und S. 180 f.

246 Vgl. Vergara / Rodriguez 1987, S. 176; Lavado et al. 1987, S. 146 f.

247 Vgl. Vergara / Rodriguez 1986, S. 69 f.; Vergara / Rodriguez 1987, S. 176; Lavado et al. 1987, S. 143.

248 Vgl. Vergara, Pilar / Rodriguez, Teresa 1986, S. 78; Vergara, Pilar / Rodriguez, Teresa 1987, S. 180.

249 Vgl. Lavado et al. 1987, S. 145 f.

250 Vgl. Vergara / Rodriguez 1987, S. 184 ff.

- Die Arbeitslosigkeit von CFT-Absolventen lag 1992 ca. dreimal so hoch wie diejenige von Pflichtschulabgängern [Básico] und etwa doppelt so hoch wie die von Absolventen der Sekundarschulbildung.²⁵¹

4.4 Institutionen und Inhalte der Berufsbildungsforschung

Der Stand der Bildungs- und Berufsbildungsforschung kann als relativ fortgeschritten gelten. Zum einen haben das Regionalbüro der UNESCO für Bildung in Lateinamerika und der Karibik [Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC] und die UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika [Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL] ihren Sitz in Santiago und prägen so die sozialwissenschaftliche Forschungskultur des Landes mit.

Zum anderen existiert auch ein nationales Netz von etablierten Bildungsforschungseinrichtungen. 1964 wurde als eines der wichtigsten pädagogischen Forschungsinstitute das der katholischen Kirche verbundene, jedoch autonom arbeitende *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación* (CIDE) gegründet. 1967 entstand das *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), als Abteilung des MinEduc 1971 kam das *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación* (PIIE) als Institut der *Universidad Católica de Chile* hinzu. Trotz zahlreicher politischer und materieller Schwierigkeiten gilt die Forschungsarbeit dieser unabhängigen, in vielen Fällen extern finanzierten Institutionen als qualitativ hochwertig.

In der Zeit der Militärdiktatur waren kritische Sozialwissenschaftler und Bildungsforscher teilweise erheblichen Repressionsmaßnahmen ausgesetzt. Eine unabhängige Forschung war – insbesondere in der Zeit zwischen 1973-1980 – nur unter Schwierigkeiten möglich. Dennoch arbeiteten in Forschungseinrichtungen wie dem PIIE, dem CIDE oder dem CIEPLAN [*Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica*] oppositionelle Sozialwissenschaftler, die immer wieder versuchten, offiziellen Darstellungen der Regierung eigene Daten entgegenzustellen.²⁵² Seit Mitte der achtziger Jahre fanden in diesen Institutionen zahlreiche aus dem Exil zurückkehrende Sozialwissenschaftler Arbeit, welche ihre im Ausland erworbenen Methodenkenntnisse einbrachten. Andere Bildungsforscher waren in die relative Sicherheit der internationalen Organisationen geflüchtet, und auch sie brachten das neu erworbene Wissen in vielen Fällen in die bildungspolitische und wissenschaftliche Arbeit des demokratischen Chiles ein.

In jüngster Zeit geraten die Forschungseinrichtungen allerdings zunehmend unter Finanzierungsdruck: Während externe Finanzierungen aufgrund des relativ hohen Entwicklungsstandes des Landes immer stärker reduziert werden bzw. nach erfolgter Demokratisierung die ‚Solidaritätsfinanzierungen‘ unterbleiben, werden Forschungsaufträge von der chilenischen Regierung meist nur noch nach wettbewerbsorientierten Ausschreibun-

251 INE 1993.

252 Ausführlich zu Geschichte und politischer Position der akademischen Zentren der *autonomen Intelligenz* vgl. Cañas-Kirby 1993, S. 97.

gen vergeben. Insbesondere die kleineren Institutionen leiden unter dem damit verbundenen Kostendruck sowie dem Zwang, knappe Ressourcen in (dann doch u.U. ergebnislose) Vorprojekte und Angebote investieren zu müssen.

Auf den noch jungen, öffentlich geförderten non-formalen Aus- und Weiterbildungssektor bezogene angewandte Forschungsvorhaben sollen nach dem neuen Weiterbildungsgesetz aus dem Jahr 1997 zukünftig verstärkt durch den SENCE finanziert werden.

5 Weiterbildung und berufliche Weiterbildung (Non-formale Aus- und Weiterbildung)

5.1 Struktur, Stellenwert und Geschichte

Struktur und Stellenwert

Das Jahr 1997 wurde von der Regierung und Unternehmerverbänden zum ‚Jahr der Weiterbildung‘ erklärt – ein Akt, der die politische Bedeutung dokumentiert, die diesem Thema nicht nur seitens der Regierung eingeräumt wird. Das reichhaltige Angebot von Kursen, Seminaren und Veranstaltungen privater Anbieter ist ebenfalls ein Spiegel des großen Interesses an Erwachsenenbildung im allgemeinen.

Unter beruflicher Weiterbildung werden außerhalb des formalen Bildungswesens am Arbeitsplatz oder in spezialisierten Bildungseinrichtungen durchgeführte, systematische, praxisorientierte und auf bestimmte Wissensgebiete ausgerichtete Bildungsmaßnahmen für Beschäftigte verstanden.²⁵³ Zudem wird in diesem Kapitel das in den neunziger Jahren an Bedeutung zunehmende Segment der arbeitsmarktorientierten beruflichen Erstausbildung behandelt. Maßnahmen in diesem Bereich führen nicht zu einem im formalen Bildungssystem anerkannten Abschluß und werden dementsprechend als non-formal bezeichnet. Sie fallen in die Zuständigkeit des MinTrab und werden über die organisatorische Struktur des Weiterbildungssektors umgesetzt. Die für die Weiterbildung Beschäftigter zuständigen Institutionen organisieren die entsprechenden Kurse und Lehrgänge quasi ‚nebenher‘ mit.

Non-formale Qualifikationsmaßnahmen sind durch ein spezielles Gesetz geregelt, das dieses Berufsbildungssegment den spanischen Begriff *capacitación* verwendet. *Capacitación* wird im Zusammenhang des Gesetzes definiert als

„[...] [Qualifikations]Prozeß, der darauf ausgerichtet ist, die Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Wissensstände der Beschäftigten [trabajadores] zu fördern, zu ermöglichen, zu unterstützen und zu entwickeln, um ihnen [den Beschäftigten] damit verbesserte Möglichkeiten bezüglich Lebens- und Arbeitsbedingungen zu eröffnen und die nationale Produktivität zu steigern, indem die notwendige Anpassung der Arbeiterschaft an die technologischen Prozesse und die strukturellen Veränderungen der Wirtschaft erreicht wird.“²⁵⁴

Das durch das *Neue Statut für Qualifikation und Beschäftigung* aus dem Jahr 1997 geregelte, öffentlich geförderte *Regelangebot* beruflicher Weiterbildung und non-formaler Ausbildung bietet

- den Betrieben die Möglichkeit, ihre Beschäftigten weiterzubilden [programa de empresas] oder Jugendliche anzulernen [contrato de aprendizaje], und

253 Vgl. SENCE 1997, S. 3.

254 Art. 10 des *Nuevo Estatuto de Capacitación y Empleo*, Ley No. 19.518 vom 14.10.1997.

- dem Staat die Möglichkeit, durch Stipendienprogramme [programa de becas] bestimmte Zielgruppen oder Wirtschaftssektoren zu fördern.

Darüber hinaus wurde zu Beginn der neunziger Jahre ein sozialpolitisch motiviertes *Sonderprogramm* mit der Bezeichnung *Junges Chile* [Chile Joven] aufgelegt, das sich an arbeitslose Jugendliche aus sozial marginalisierten Schichten wendet.²⁵⁵

Eine Sonderstellung nimmt das deutsch-chilenische Kooperationsprojekt *Duale Berufsbildung in Chile* [Formación Profesional Dual, FOPROD] ein. Zunächst ausschließlich beim SENCE angesiedelt, wurde von Beginn an dem chilenischen Bedürfnis an einer Verbesserung des Angebotes sowohl in der formalen als auch der non-formalen Ausbildung Rechnung getragen. Das für den non-formalen Bereich entwickelte Modell etablierte sich als Referenzmodell für die Linie *Alternierende Ausbildung* des Programms *Chile Joven* und wird somit in dem entsprechenden Kapitel aufgegriffen.

Der Einsatz öffentlicher Mittel im Weiterbildungssektor wird sowohl mit ökonomischen als auch sozialen Argumenten begründet. Ein bedarfsgerechtes Weiterbildungsangebot stelle eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Einleitung der *segunda fase exportadora* dar und erhöhe im Verbund mit anderen Maßnahmen die Attraktivität des Wirtschaftsstandortes Chile. Neben den beschäftigungspolitischen Effekten einer aktiven Wirtschaftsförderung wird der Weiterbildung auch eine mittelbare sozialpolitische Funktion zugewiesen. Durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen soll es den Beschäftigten ermöglicht werden, ihre beruflichen Perspektiven und damit ihre sozioökonomische Situation aus eigener Kraft zu verbessern.

Die administrative Abwicklung der öffentlich geförderten Angebote erfolgt durch den dem MinTrab zugeordneten SENCE. Die Durchführung wird – mit Ausnahme des Betriebsprogrammes und des Ausbildungsvertrages, die direkt im Rahmen einer Steuerbefreiungsklausel von den Betrieben abgewickelt bzw. in Auftrag gegeben werden – im Ausschreibungsverfahren an private Anbieter vergeben. Grundlage der Ausschreibungsverfahren sind die im Rahmen der jeweiligen Programmrichtlinien [bases] von den verschiedenen Anbietern ausgearbeiteten und kalkulierten Kursangebote.

Geschichte: INACAP als Vorläufer des SENCE

Die ersten öffentlich geförderten außerschulischen Bildungsmaßnahmen für Beschäftigte wurden in den fünfziger Jahren von der *Staatlichen Technischen Universität* [Universidad Técnica del Estado, UTE] angeboten. Ab Mitte der sechziger Jahre gewann das Thema (Erst- u. Weiterbildung für breite Bevölkerungsschichten) an politischem Stellenwert. Die Regierung Frei (1964-70) maß dem Primat *mehr Bildung für mehr Menschen* eine hohe strategische Bedeutung für die Verbindung des wirtschaftlichen mit dem sozialen Fortschritt zu. Neben den tiefgreifenden Veränderungen im formalen Bildungsbereich, wurde auch Wert darauf gelegt, den Beschäftigten weitere Bildungsperspektiven

255 Chile Joven, vgl. Kap. 7.3.2.

zu eröffnen. In diesem Zusammenhang wurden 1966 das *Nationale Weiterbildungsinstitut* [Instituto Nacional de Capacitación, INACAP]²⁵⁶ und die *universitäre Fakultät für Arbeiter und Bauern* [Departamento Universitario Obrero Campesino, DUOC] gegründet.

Unter dem Einfluß der ILO und angesichts der Erfolge ähnlicher Institutionen in Brasilien, Kolumbien und Peru wurde das INACAP als Aus- und Weiterbildungsinstitut für die sich industrialisierende Wirtschaft mit Zuständigkeit für das gesamte Land konzipiert. Man erwartete von der neuen Institution einen Beitrag zum technologischen Fortschritt und zur Wettbewerbsfähigkeit Chiles in der Region.²⁵⁷ Die Ausbildungsangebote des INACAP umfaßten sowohl Erstausbildung als auch Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung, aber auch Kompensationsprogramme für Schulabbrecher und Behinderte (berufliche Rehabilitation). Zwischen 1966 und 1975 wurden insgesamt 178 492 Personen im INACAP aus- oder fortgebildet.²⁵⁸ Die Planung der Ausbildungskapazitäten basierte auf detaillierten Prognosen über den zukünftigen quantitativen und qualitativen Bedarf an Arbeitskräften und erfolgte in enger Anlehnung an die staatlichen Entwicklungspläne.²⁵⁹

Das INACAP verlieh – außer für diejenigen Ausbildungsgänge, die vom MinEduc als Äquivalent zur Sekundarschulausbildung anerkannt waren – keine Titel, sondern lediglich Abschlußzeugnisse, auf denen Ausbildungsinhalte und -dauer bescheinigt wurden. Diese Abschlußzeugnisse wurden von der Industrie durchaus geschätzt.²⁶⁰

Unter der Regierung Allende war vorgesehen, das INACAP in ein paralleles Netz der Arbeiterorganisation u. -bildung einzubinden. Dieses *Nationale System der Arbeiterbildung* [Sistema Nacional de Educación de Trabajadores] beruhte auf einer Übereinkunft zwischen der Gewerkschaftsvereinigung [CUT], dem INACAP und der Technischen Staatsuniversität UTE. Es sollte ein „direkt von den Arbeiterparteien und Massenorganisationen kontrolliertes Instrument“²⁶¹ darstellen. Das INACAP sollte auf die von der CUT formulierten Anforderungen reagieren und entsprechende Bildungsangebote bereitstellen. Die Umsetzung dieser Pläne verlief schleppend: Das ehrgeizige Ziel, 75 000 Arbeiter pro Jahr zu schulen, wurde mit 23 501 Teilnehmern 1971 weit unterschritten.²⁶²

256 1951 hatte die staatliche Planungsbehörde ODEPLAN mit dem *Institut für Interamerikanische Beziehungen* eine Vereinbarung über den Aufbau eines *Servicio de Cooperación Técnica* (Dienst für technische Zusammenarbeit) getroffen, der durch Kredithilfen und Beratung die Produktivität chilenischer Betriebe verbessern sollte. Anfang der sechziger Jahre verfügte die Institution bereits über sechs regionale Zentren zur Aus- und Weiterbildung und kooperierte darüber hinaus mit zahlreichen Schulen und Institutionen. 1966 wurde die Abteilung der Planungsbehörde in ein eigenständiges *Instituto Nacional de Capacitación Profesional* (Nationales Institut für berufliche Bildung, INACAP) umgewandelt. (Echeverría 1989, S. 10 ff.)

257 Navarro 1979, S. 175.

258 Navarro 1979, S. 234.

259 Dippel 1972, S. 136.

260 Navarro 1979, S. 200.

261 Castro 1977, S. 142.

262 Für die folgenden Jahre liegen keine verlässlichen Zahlen vor (Castro 1977, S. 154).

Das neoliberale Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell der Militärregierung bedeutete auch für die Entwicklung des Weiterbildungssektors einen tiefgreifenden Bruch. Die Anfänge einer am Gemeinwohl orientierten, auf den Ausgleich von sozialen und wirtschaftlichen Interessen abzielenden, aktiven öffentlichen Weiterbildungspolitik wurden durch eine Strategie abgelöst, die sich vor allem an den ökonomischen Aspekten der Weiterbildung orientierte und auf die Gestaltungs- und Regelungskräfte des Marktes vertraute. Aus dieser Philosophie heraus wurde das INACAP 1981 privatisiert und hat seither sein Angebot vornehmlich auf ökonomisch gewinnträchtige postsekundäre Ausbildungsgänge (an den IP und CFT) ausgerichtet.

5.2 Organisation und Finanzierung öffentlich geförderter Weiterbildungsmaßnahmen

Zwei wesentliche Merkmale charakterisieren Finanzierung und Organisation öffentlich geförderter Weiterbildungsmaßnahmen:

- (1) öffentliche Mittel werden nicht mehr wie zur Zeit des INACAP für die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten eingesetzt, sondern für die Stimulierung der Nachfrage aufgewandt. Dementsprechend bietet der Staat den Betrieben eine Steuerbefreiung für Ausbildungsaktivitäten an.²⁶³ Daneben können aus dem Staatshaushalt bereitgestellte Sondermittel für spezifische Förderprogramme abgerufen werden.
- (2) Die Weiterbildungsanbieter sind frei auf dem Markt operierende Privatunternehmen.

Die strikte Orientierung am Subsidiaritätsprinzip²⁶⁴ und die Nachfrageorientierung werden damit begründet, daß es – insbesondere angesichts des sich immer schneller vollziehenden strukturellen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandels – kaum möglich erscheine, selbst die kurzfristige Entwicklung der Weiterbildungsbedarfe stellvertretend für die Unternehmen abzuschätzen und in ein geregeltes, zugleich aber ausreichend flexibles Angebot zu transformieren.

Um die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Angebotes nicht einzuschränken, sieht das System davon ab, qualitative Standards zu setzen und diese gegebenenfalls durch allgemeinverbindliche Evaluationen abzusichern. Die Effizienz soll durch die Entfaltung der Marktmechanismen gewährleistet werden, indem

- in Bezug auf Qualität und Preis des Angebotes ein durch die Nachfrage bestimmter Wettbewerb und Selektionsprozeß ausgelöst wird;
- das Angebot sich der jeweiligen Nachfrage anpassen muß und so die Bedarfsorientierung sichert;
- durch die Vorabprüfung der Weiterbildungsinstitutionen und ihrer Kursangebote qualitative Mindeststandards gewährleistet werden.

263 Sie ersetzt eine 1980 abgeschaffte Lohnsummensteuer zur Finanzierung betrieblicher Weiterbildung.

264 Der Staat übernimmt nur solche Aufgaben, die durch den Markt nicht zufriedenstellend abgedeckt werden. Eigenverantwortliches Handeln der Beteiligten steht im Vordergrund.

Die Überwachung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der *Steuerbefreiungsklausel* [programa empresas] fällt in den Aufgabenbereich des SENCE. Die Unternehmen stellen den Qualifikationsbedarf ihrer Mitarbeiter fest, bilden selbst fort bzw. nehmen auf dem Weiterbildungsmarkt entsprechende Anbieter unter Vertrag. Um in den Genuß der steuerlichen Vergünstigung zu kommen, müssen die Unternehmen die von ihnen geplanten Weiterbildungsaktivitäten beim SENCE anmelden und spätestens bis zum ersten Februar des darauffolgenden Jahres die ordnungsgemäße Abwicklung der durchgeführten Maßnahmen belegen.²⁶⁵ Als förderungswürdig werden anerkannt:

- betriebliche Eigenmaßnahmen (ausschließlich für eigene Mitarbeiter oder zusätzlich auch für Teilnehmer aus anderen Betrieben), durchgeführt durch eigenes oder speziell hierfür unter Vertrag genommenes Personal;²⁶⁶
- durch vom SENCE anerkannte Weiterbildungsanbieter durchgeführte Kurse.

Als Weiterbildungsanbieter [Organismos Capacitadores, OC] fungieren neben Einrichtungen des tertiären Bildungssektors (Universitäten, Höhere Fach- und Technikerschulen), die die Weiterbildung eher als ‚Nebengeschäft‘ betreiben, eine Vielzahl von Anbietern [Organismos Técnicos de Ejecución, OTE], für die die vom SENCE geförderten Maßnahmen Hauptgeschäftszweck sind.²⁶⁷ Den EMTP bzw. den jeweiligen Schulträgern steht es ebenfalls offen, sich um den Status als OTE zu bemühen.

Der Antrag auf Anerkennung eines Kurses muß u.a. unterrichtsmethodische Entwürfe, Sachmittel, die Anzahl der Teilnehmer, die geforderten Eingangsvoraussetzungen, die Eignung der Dozenten, die Gesamtdauer unter Verweis auf Theorie- und Praxisanteil, die für das Bestehen des Kurses geforderten Mindestkenntnisse und -fertigkeiten sowie eine detaillierte Kostenkalkulation enthalten.²⁶⁸

265 Vgl. SENCE 1997b.

266 Für vom SENCE anerkannte Weiterbildungsmaßnahmen von Beschäftigten, Teil- oder Inhabern aufgewandte Mittel sind bis zu einem Prozent der Bruttolohnsumme, mindestens aber in Höhe von drei Monatsmindesteinkommen steuerlich absetzbar. Für vom SENCE autorisierte Auszubildende können im Rahmen der so ermittelten Höchstsumme bis zu 60% der Monatsvergütung bei einem Höchstsatz von sechs Monatsmindesteinkommen geltend gemacht werden (vgl. SENCE 1997b: La Franquicia Tributaria para Capacitación. Santiago de Chile). Im Rahmen des Höchstsatzes werden anerkannt: Honorar- und Reisekosten für Dozenten, didaktisches und Verbrauchsmaterial sowie Mieten für Maschinen und sonstiges Gerät. Bei Fremdmaßnahmen werden die in Rechnung gestellten Kursgebühren erstattet. Darüber hinaus steht es jedem Unternehmen frei, bis zu 10% der geltend gemachten Jahresaufwendung für Qualifikationsbedarfsstudien einzusetzen und bis zu 15% der Kosten für eine mit festem Personal ausgestattete innerbetriebliche Weiterbildungsabteilung steuerlich abzusetzen.

267 Um als OTE anerkannt zu werden, müssen die Bewerber unter anderem lediglich Rechtsperson sein; eine dauerhaft besetzte Verwaltungseinheit in der Region unterhalten, für die sie die Anerkennung beantragen; eine eidesstattliche Erklärung abgeben, daß sie über die für die Durchführung ihres Weiterbildungsangebotes notwendige Infrastruktur, Material- und Personalressourcen verfügen (vgl. Reglamento de Capacitación y Empleo, Artikel 9 u. 10). OTE müssen sowohl die eigene Institution als auch jeden einzelnen ihrer Kurse beim SENCE registrieren lassen, um ihr Angebot für Unternehmen steuerlich absetzbar zu machen.

268 Vgl. Reglamento de Capacitación y Empleo, Art. 13.

Den einzelnen Betrieben steht es frei, sich einem vom SENCE anzuerkennenden²⁶⁹ *Organismo Técnico Intermedio* (OTIR) anzuschließen. OTIR sind regional oder sektoral organisierte, privatrechtliche Körperschaften, deren Zweck es ist, die Mitgliedsunternehmen in Fragen der Weiterbildung fachlich zu unterstützen.²⁷⁰ Die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen ist den OTIR dagegen explizit untersagt. Ihre Rolle beschränkt sich darauf, Bedarfsanalysen zu erstellen, über das Kursangebot zu informieren, betriebsinterne Kurse beim SENCE anzumelden und die Abrechnung sowohl der eigenen als auch der fremdvergebenen Kurse abzuwickeln.²⁷¹

5.3 Zur wirtschaftlichen und sozialen Wirksamkeit des Weiterbildungssystems

Teilnahmestruktur

Mit mehr als 400 000 Teilnehmern im Jahre 1996 konnte der SENCE innerhalb von sechs Jahren die Anzahl der jährlich von öffentlich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen begünstigten Beschäftigten zwar verdreifachen,²⁷² die Konzentrationstendenzen in Abhängigkeit von bestimmten Wirtschaftszweigen, Betriebsgrößen oder Einkommensniveaus blieben aber unverändert.

Während das Verhältnis *Teilnehmer zu Erwerbspersonen* in den Sektoren Elektrizität, Gas und Wasser (6,6 zu 1), Bergbau (6,5 zu 1) und Finanzen (4,1 zu 1) weit über dem Durchschnitt liegt, gilt für die Sektoren Landwirtschaft, Baugewerbe und Andere Dienstleistungen der gegenteilige Trend (0,2 zu 1). Ein Beschäftigter aus dem Bergbau oder Versorgungsunternehmen nimmt demnach im Schnitt etwa 33 mal häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als sein Kollege aus der Landwirtschaft, dem Baugewerbe oder Sonstigen Dienstleistungen.

Kleine und mittelständische Betriebe nehmen das Angebot in wesentlich geringerem Umfang wahr als die Großbetriebe. 1984 beispielsweise wurden von der steuerlich gel-

269 Um als OTIR anerkannt zu werden, bedarf die Körperschaft der Unterstützung eines formal konstituierten Unternehmer- oder Gewerkschaftsverbandes und muß mindestens 25 Betriebe als Mitglieder haben.

270 Der Mitgliedsbeitrag ist im Rahmen der Steuerbefreiungsregelung absetzbar und zwischen Unternehmen und OTIR frei vereinbar – darf aber nicht höher sein als 1% der Bruttolohnsumme oder wenigstens drei Monatsmindesteinkommen. Werden die von den Unternehmen geleisteten Beiträge nicht voll ausgeschöpft, kann der OTIR diese für zuvor vom SENCE zu genehmigenden Stipendienprogramme für ungelernete Arbeiter und Arbeitslose einsetzen (vgl. Reglamento de Capacitación y Empleo, Artikel 36).

271 Vgl. Reglamento de Capacitación y Empleo, Art. 9. Der Verwaltungskostenanteil der OTIR darf – mit Ausnahme des ersten Jahres – 20% der eingeworbenen Mittel nicht überschreiten. Auf Antrag und mit Genehmigung des Nationaldirektors des SENCE dürfen – über die pauschal genehmigten 20% hinaus – weitere 5% für spezifische Projekte wie z.B. Evaluierung, Qualifikationsbedarfsanalysen und Öffentlichkeitsarbeit aufgewendet werden (vgl. Reglamento de Capacitación y Empleo, Art. 23 u. 31).

272 Diese nahmen im Schnitt aber nur alle 12 Jahre an einer Weiterbildungsmaßnahme teil.

tend gemachten Gesamtsumme 87,2% von Großbetrieben und nur 3,2% bzw. 9,7% von Klein- und Mittelbetrieben angegeben.²⁷³

Tab. 29 *Verteilung der weitergebildeten Beschäftigten auf die Wirtschaftszweige [in %]*²⁷⁴

Wirtschaftssektor	1991	1992	1993	1994	1995	1994*
Handwerk und Industrie	23,9	25,2	25,0	23,6	21,9	(16,4)
Finanzen	21,3	20,6	21,5	24,5	24,8	(6,0)
Bergbau	15,1	12,2	12,2	10,9	10,2	(1,7)
Handel	12,6	12,6	14,1	14,2	14,9	(19,4)
Transport	12,4	12,8	11,4	9,5	9,2	(7,4)
Elektrizität, Gas und Wasser	5,6	5,8	5,2	4,6	3,8	(0,7)
Andere Dienstleistungen	2,7	4,1	4,9	5,1	6,4	(25,4)
Landwirtschaft, Jägerei, Fischerei	2,7	3,1	2,4	3,3	3,5	(16,2)
Baugewerbe	1,2	1,0	1,3	1,6	1,7	(7,2)
Nicht zuzuordnende Sektoren	2,4	2,7	2,1	2,6	3,7	(-)

* Anteil der Erwerbsbevölkerung nach Wirtschaftszweigen [in %]

Angestellte der mittleren und gehobenen Führungsebenen sind überdurchschnittlich, un- und angelernte Arbeiter weit unterdurchschnittlich vertreten. 16,9% der Mittel entfielen auf qualifizierte, 3,7% auf semi-qualifizierte, 2,1% auf nicht-qualifizierte Arbeitnehmer. Insgesamt kamen 77,3% der Mittel der mittleren u. gehobenen Führungsebene zugute.

Zur Nachfrageorientierung der Weiterbildungsanbieter

Die vorliegenden Evaluierungsberichte beschränken sich i.d.R. auf quantitative Indikatoren (Anzahl der Kurse, Teilnehmer und Unternehmen; aufgewendete Mittel). In Abweichung von der üblichen Praxis führte das SENCE 1996 eine auf die II. Region begrenzte qualitative Evaluierung durch.²⁷⁵ Der Evaluierung wurden Qualitätsstandards wie Dauer der Maßnahme, Relevanz der Inhalte für die Zielgruppe und den regionalen Arbeitsmarkt zugrunde gelegt. Die Erfüllung der gesetzten Standards mit 100% angesetzt, erreichten die von den OTE durchgeführten Kurse einen Durchschnittswert von nur 65,8%, der Durchschnitt der innerbetrieblichen Kurse lag sogar bei nur 57,6%. Im einzelnen kommt die Studie zu dem Ergebnis, daß die von den OTE angebotenen Kurse

- zu 78,2% Standardkurse sind, die entweder in den Vorjahren bereits angeboten wurden oder unter der Genehmigungsnummer anderer Regionen liefen und damit nicht unbedingt den aktuellen oder spezifischen regionalen Bedarfen entsprechen;
- inhaltlich akademisch orientiert sind und die von den Teilnehmern erlebte Arbeitsrealität und Betriebspraxis wenig berücksichtigen;

273 Arnold / Krammenschneider 1993, S. 45.

274 Quelle: SENCE; Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

275 SENCE II. Región 1996, S. 45 f.

- häufig Maßnahmen sind, die auf den Erwerb eines bestimmten akademischen Zertifikats abzielen, deren Inhalt oder Gegenstand nichts oder nur wenig mit dem Arbeitsmarkt und den Aufgabenfeldern der Beschäftigten zu tun hat;
- nicht minder häufig von extrem kurzer Dauer (12 h) sind und sich darauf beschränken, in eher unsystematischer Form, allgemeine Informationen zu übermitteln.²⁷⁶

Kritik der Weiterbildungsorganisation

Die Realisierung wirtschafts- und sozialpolitischer Zielsetzungen der mit öffentlichen Mitteln geförderten Weiterbildung wird durch folgende Sachverhalte erschwert:

- (1) Eine aus Angebotsvielfalt und -dynamik entstehende Unübersichtlichkeit des Marktes begünstigt Anbieter, die durch geschickte Verkaufsstrategien die bereitgestellten Steuermittel abschöpfen. Die OTIR können nur als Teillösung des Transparenzproblems angesehen werden, da die explizite Trennung *OTIR* (Auswahl) und *OTE* (Durchführung) nicht selten dadurch verwischt wird, daß ein Teil der Unternehmen, die sich zu einem OTIR zusammenschließen, zugleich eine oder mehrere OTEs betreiben. Für diese Unternehmen entwickelt sich die Weiterbildung zu einem selbständigen Geschäftszweck.
- (2) Auffällig ist das große Angebot an Kursen, die keine größeren Investitionen benötigen. Während laufende Sachkosten und Verbrauchsmittel erstattet werden, müssen die Investitionen in Ausstattung und Einrichtung aus der Kapitalrendite der Anbieter erwirtschaftet werden. In Anbetracht einer konjunkturabhängigen, schwankenden Nachfrage kann es nicht verwundern, daß kaum ein Anbieter das Risiko eingeht, z.B. Kurse auf hohem technologischen Niveau anzubieten – zumal diese in vielen Fällen nur für ein kleines Marktsegment von Interesse sind. Unter den gegebenen Bedingungen liegt es nahe anzunehmen, daß nicht alles, was – mangels Alternative – nachgefragt wird, auch notwendig ist und – umgekehrt – nicht unbedingt alles, was aus Unternehmenssicht notwendig wäre, auch angeboten werden kann.
- (3) Eigner von traditionellen Klein- und Mittelbetrieben entwickeln häufig nur ein begrenztes Interesse an der Höherqualifizierung ihrer Mitarbeiter. Sie befürchten – angesichts eines in Bezug auf Einkommensniveau und Arbeitsbedingungen sehr heterogenen Arbeitsmarktes und entsprechenden flip-over-Effekten – über den Produktivitätszuwachs hinausgehende Lohnforderungen oder Abwerbungen ihres Mitarbeiterstamms.

Zudem sind die abwicklungstechnischen Rahmenbedingungen der Steuerbefreiungsregelung (Erstattung der Aufwendungen durch steuerliche Gegenrechnung im darauffolgenden Jahr) in erster Linie für größere Mittel- und Großbetriebe attraktiv. Für Klein- und Mittelbetriebe akzentuieren sie dagegen die ohnehin drückenden Liquiditätsprobleme.

- (4) Die soziale Funktion des öffentlich geförderten Weiterbildungsangebotes wird durch das alleinige Vorschlagsrecht der Unternehmen eingeschränkt. Die Betriebe orientieren sich bei der Entsendung der Teilnehmer in erster Linie an einzelwirtschaftlichen

276 Vgl. SENCE II. Región 1996, S. 45 f.

Interessen und einzelbetrieblichen Möglichkeiten. Um Beschäftigten mit prekären Einkommen und Arbeitsbedingungen neue Beschäftigungsperspektiven zu erschließen, müßte ihnen jedoch das öffentlich geförderte Angebot über den einzel- und gegebenenfalls gesamtwirtschaftlichen Bedarf hinausgehende Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen.

5.4 Gesetz zur Neuregelung beruflicher Weiterbildung

Die Schwachstellen des Weiterbildungssystems – insbesondere die geringe Ausschöpfung der Steuerbefreiungsregelung und das exklusive Vorschlagsrecht der Unternehmer für potentielle Weiterbildungsteilnehmer – haben die Regierung veranlaßt, erstmals am 18. August 1994 einen Gesetzesänderungsantrag im Parlament einzureichen, der darauf abzielte, das Weiterbildungs- und das SENCE-Statut zu modifizieren. Die marktwirtschaftlich-nachfrageorientierte Ausrichtung wird durch das Reformvorhaben nicht in Frage gestellt. Die zentralen Komponenten der Reforminitiative waren:²⁷⁷

- die Einrichtung eines Nationalrates für Weiterbildung als Beratungsorgan des Arbeitsministers, zusammengesetzt aus Vertretern der Regierung, Unternehmer- und Gewerkschaftsverbänden;
- erweiterte Zugangsmöglichkeiten durch eine direkte Antragsmöglichkeit für Arbeitnehmer, die Möglichkeit des SENCE, Sonderprogramme aufzulegen, und die Einrichtung betrieblicher Weiterbildungskomitees, um Mitwirkungsmöglichkeiten der Beschäftigten bei der Auswahl von Teilnehmern und Kursen zu erschließen;
- eine Erhöhung des Jahresmindestanspruchs für Kleinunternehmen mit einer geringen Bruttolohnsumme von bisher drei Monatsmindesteinkommen um ca. 100%;
- in Abhängigkeit von der Einkommenshöhe der Teilnehmer, Begrenzung der Aufwendungen, die im Rahmen der Steuerbefreiungsklausel geltend gemacht werden können;
- die Verwendung eines Teiles der nicht geltend gemachten Ansprüche aus der Steuerbefreiungsklausel zur Einrichtung eines vom SENCE zu verwaltenden Nationalen Weiterbildungsfonds mit dem Aktivitäten, Programme und Beratungstätigkeiten auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung gefördert werden können. Die Mittel sind im Ausschreibungsverfahren zu vergeben und sollen vorzugsweise für Kleinunternehmen eingesetzt werden. Darüber hinaus kann der Fonds für Kleinbetriebe, die von der Steuerbefreiungsklausel Gebrauch machen möchten, in Vorlage treten;
- eine Teilfinanzierungsregelung für eine außerhalb der formalen Bildung angesiedelte alternierende Ausbildung von bis zu zwei Jahren aus Mitteln des einzurichtenden Nationalen Weiterbildungsfonds;
- die Umwandlung der kommunalen Beschäftigungsbüros in Berufsinformationsbüros, ihre Vernetzung und ihre auch administrative Ankopplung an das MinTrab (SENCE).

277 Vgl. Tischvorlage für das Abgeordnetenhaus, Oficio N° 941 vom 17.01.1996.

Nach fast anderthalb Jahren kontroverser Diskussion in der Abgeordnetenkammer und mehrfacher Modifikation wurde die von der Regierung eingebrachte Gesetzesinitiative verabschiedet und an den Senat weitergeleitet. Dort konnte für die Reform lange keine Mehrheit gefunden werden. Oppositionsparteien und designierte Senatoren sperrten sich in erster Linie gegen die erweiterten Mitbestimmungsrechte der Beschäftigten. Konfliktpunkte und Kompromißformeln waren insbesondere:

- die Bindung der Steuerbefreiungsklausel an die Existenz eines innerbetrieblichen bilateralen Weiterbildungskomitees:
Die von der Opposition als Angriff auf die unternehmerische Freiheit gedeutete Formel wurde dadurch abgeschwächt, daß die Unternehmen wie bisher von ihrem Exklusivrecht Gebrauch machen können. Als Anreiz für die Einrichtung bilateraler Komitees wird der Steuerbefreiungssatz in diesen Fällen von 1 auf 1,2 Prozentpunkte erhöht;
- der Anteil an gewerkschaftlich organisierten und unabhängigen Arbeitnehmern im bilateralen Weiterbildungskomitee:
Der faktische Ausschluß nicht-organisierter Arbeitnehmer aus dem Komitee wird seitens der Opposition als Anschlag auf die Organisationsfreiheit der Arbeitnehmer gewertet. In der Kompromißformel entspricht der Anteil der gewerkschaftlich organisierten und unorganisierten Arbeitnehmer im Komitee ihrem jeweiligen Anteil an den Gesamtbeschäftigten des Unternehmens;
- die Zusammensetzung des Nationalen Weiterbildungsrates:
Der Vorschlag der Regierung sah vor, daß auch die Unternehmer- und Arbeitnehmervertreter vom MinTrab bzw. im Falle der Regionalräte von den Regionalsekretären des MinTrab benannt werden sollten. Obgleich diesem Gremium keinerlei Entscheidungskompetenzen zufallen, wurde dieses Vorgehen von Seiten der Opposition als undemokratisch abgelehnt. Man einigte sich darauf, daß alle Vertreter direkt vom Präsidenten, aber auf Vorschlag der jeweils repräsentativen Organisationen benannt werden sollen.²⁷⁸

Mit diesen Änderungen wurde das *Neue Statut für Qualifikation u. Beschäftigung* [Nuevo Estatuto de Capacitación y Empleo, Ley Num 19.518] am 14.10.1997 verabschiedet.

5.5 Non-formale Qualifikationsangebote für Jugendliche

5.5.1 Struktur und Stellenwert

1994 hatten 750 000 oder 30% der Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren weder einen festen Arbeitsplatz noch nahmen sie an einem formellen Bildungsgang teil. 60% von ihnen gehören zu den 40% ärmsten Haushalten.²⁷⁹ Die demokratische Regierung versuchte, diesen Jugendlichen durch Angebote außerhalb des formalen Bildungssektors Integrationsmöglichkeiten anzubieten.

278 Vgl. SENCE 1997, S. 8 f.

279 Vgl., Confederación de la Producción y del Comercio (CPC) 1996, S. 185.

Abgesehen von einigen Sonderprogrammen zur Überwindung der extremen Armut, die in die Zuständigkeit des Planungsministeriums fallen, verwaltet der Nationale Weiterbildungs- und Beschäftigungsdienst SENCE [Servicio Nacional de Capacitación y Empleo] im Auftrag des MinTrab die öffentlichen Qualifikationsangebote für arbeitslose Jugendliche. Unter der Militärregierung hatten vor allem Nicht-Regierungsorganisationen Angebote zur Abfederung sozialer Auswirkungen des wirtschaftlichen Umstrukturierungsprozesses vorgehalten. Heute haben die eigenständigen, i.d.R. über Spenden finanzierten Bildungsangebote dieser Organisationen quantitativ an Bedeutung verloren.²⁸⁰

Statt dessen erfolgt die Finanzierung non-formaler Qualifikationsprogramme vor allem über Sonderhaushalte der öffentlichen Hand sowie aus Mitteln der internationalen Kooperation²⁸¹ oder über die auch in der Weiterbildung zur Anwendung kommende Steuerabschreibungsregelung für Betriebe. Das Angebot gilt als ‚Nebengeschäft‘ der freien Weiterbildungseinrichtungen (OTE), der Technischen Institute, der Privathochschulen, der Universitäten und auch der EMTP.

Quantitativ ist das non-formale Ausbildungssegment Anfang der neunziger Jahre insbesondere durch das Sonderprogramm *Chile Joven* geprägt. Der Vollständigkeit halber wird einführend aber auch ein Überblick über die beiden für Jugendliche relevanten gesetzlich verankerten Regelangebote der Beschäftigungsförderung gegeben.

5.5.2 *Regelangebote im Verantwortungsbereich des SENCE*

Die Begünstigten öffentlich finanzierter Qualifikationsmaßnahmen sind seit deren Einführung Beschäftigte und Arbeitslose. Seit 1988 können auch Arbeitssuchende von diesen Angeboten profitieren. Arbeitslose Schulabgänger können als Erstausbildungsmaßnahmen im erweiterten Sinne die folgenden zwei der drei im Weiterbildungs- und Beschäftigungsstatut verankerten Linien in Anspruch nehmen:

Ausbildungsvertrag [Contrato de Aprendizaje]

Dieses Programm wurde 1988 auf Vorschlag des Industrieverbandes SOFOFA ‘zur konjunkturellen Abfederung’ eingeführt. Die Artikel 77ff. des Arbeitsgesetzes (Nuevo Código de Trabajo, Ley Num. 18.620) aus dem Jahr 1987 eröffnen den Unternehmen die Möglichkeit, mit Jugendlichen unter 21 Jahren einen Ausbildungsvertrag von bis zu 24 Monaten Dauer abzuschließen. Das Monatsentgelt ist frei vereinbar, d.h. die Regelungen über den gesetzlich festgelegten Mindestlohn finden keine Anwendung. Die Ausbildungsverträge dürfen nicht Gegenstand der betrieblichen Tarifverhandlungen sein.

Ziel der Einführung des Ausbildungsvertrags war ursprünglich, jährlich etwa 10 000 Jugendlichen den Einstieg in das Arbeitsleben zu ermöglichen. Die Zahl der tatsächlich abgeschlossenen Verträge lag allerdings konstant unter 1000 pro Jahr. 1992 wurden nur

280 Vgl. Arnold / Krammenschneider 1993, S. 49.

281 Näheres dazu unter Kapitel 7.2.

375 Ausbildungsverträge abgeschlossen.²⁸² Erst die Einführung dualer Varianten formaler und nonformaler Berufsbildung,²⁸³ die sich u.a. die Sonderregelungen des Ausbildungsvertrages als Instrument zur Legalisierung betrieblicher Ausbildungsteile zunutze machen, führte in den Folgejahren zu einem signifikanten Anstieg der abgeschlossenen Ausbildungsverträge.

Voraussetzungen für die Anerkennung als Ausbildungsvertrag sind:

- ein betriebliches Ausbildungsprogramm, das die für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten ausweist;
- die Verpflichtung des Arbeitgebers, den Teilnehmer nur für solche Tätigkeiten einzusetzen, die dem Ausbildungsprogramm entsprechen;
- die Benennung eines Mitarbeiters zum Ausbildungsbetreuer;
- die Ermächtigung des SENCE, Betriebsbesuche zur Kontrolle der Einhaltung der eingegangenen Verpflichtungen durchzuführen;
- die Begrenzung des Anteils der Auszubildenden an allen Mitarbeitern auf maximal 10% der Vollbeschäftigten.

Übersteigt das ausgehandelte Einkommen des Auszubildenden zwei Monatsmindestlöhne nicht, können 60% der Ausbildungsvergütung durch den Betrieb im Rahmen der Steuerabschreibungsklausel geltend gemacht werden. Darüber hinaus lassen sich über den gleichen Mechanismus externe Weiterbildungskurse zur Ergänzung des Ausbildungsprogrammes finanzieren. Will der Arbeitgeber von der Steuerabschreibungsregelung Gebrauch machen, darf der Ausbildungsvertrag 12 Monate nicht überschreiten. Wird ein Folgevertrag abgeschlossen, muß dieser eine höhere Qualifikationsstufe zum Ausbildungsziel haben als der Erstvertrag.²⁸⁴

Eine inhaltliche und qualitative Kontrolle der Ausbildungsplanung, des Ausbildungsprozesses, der Ausbildungsergebnisse oder eine Zertifizierung der erlangten Qualifikation sind nicht vorgesehen.

Stipendienprogramm [Programa de Becas]

Die vom öffentlichen Sektor direkt finanzierte Aus- und Weiterbildung findet im Rahmen sogenannter Stipendienprogramme statt. Diese Qualifikationsangebote sind sozialpolitisch motiviert und richten sich insbesondere an Personen, die in Armut leben, Arbeitslose, Selbständige und Jugendliche, die eine erste Beschäftigung suchen.

Quantitativ sind die Programme – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Erstausbildung Jugendlicher – relativ unbedeutend. 1996 wurden insgesamt 79 Kurse mit knapp 1 500 Teilnehmern gefördert. Die Mehrzahl der Kurse entfallen auf die außerplanmäßi-

282 Vgl. Arnold / Krammenschneider 1993, S. 46.

283 Näheres dazu in Kap.7.

284 Vgl. Weiterbildungs- und Beschäftigungs- sowie SENCE-Statut Absatz VII.

gen Stipendienprogramme²⁸⁵ „Alleinerziehende Mütter, landwirtschaftliche Saisonarbeiter, Gelegenheitsarbeiter in Hafenanlagen und Behinderte“²⁸⁶.

Die Durchführung der Kurse erfolgt durch anerkannte Weiterbildungsanbieter [Organismos Capacitadores, OC], denen im Rahmen periodischer Ausschreibungen des SENCE die Durchführung übertragen und die entsprechenden Mittel zugewiesen werden. Die Auswahl der Teilnehmer erfolgt i.d.R. durch die kommunalen Arbeitsvermittlungsbüros.

5.5.3 Sonderprogramm Chile Joven

Unter dem Namen *Chile Joven* (Das junge Chile) lief 1991 ein zunächst auf vier Jahre ausgelegtes, sozialpolitisch motiviertes Programm an, dessen vorrangiges Ziel es war, im genannten Zeitraum 100 000 Jugendlichen (ca. 30% der zu diesem Zeitpunkt arbeitslosen Jugendlichen) durch berufliche Qualifikation neue Chancen der wirtschaftlichen und sozialen Integration zu eröffnen. Das Programm besteht aus mehreren Aktionslinien und richtet sich an jugendliche Abbrecher oder Absolventen des formalen Bildungswesens bis zum Alter von 25 Jahren, die ohne Arbeit sind und aus armen Verhältnissen stammen. Die Teilnahme ist kostenlos und regelmäßig mit der Zahlung einer Verpflegungs- und Fahrgeldpauschale gekoppelt. Die Auswahl der Bewerber erfolgt i.d.R. durch die kommunalen Arbeitsvermittlungsbüros in Zusammenarbeit mit den OTE.

Für die administrative Abwicklung des Gesamtprogramms wurde zunächst eine dem MinTrab beigeordnete Verwaltungsstruktur geschaffen [Unidad Coordinadora del Programa de Capacitación Laboral de Jovenes, UCP]. Lediglich ein Teil der operativen Aufgaben entfiel zu diesem Zeitpunkt auf den SENCE. Erst mit der Entscheidung, alle Aktionslinien auch über die ursprünglich geplante Laufzeit des Sonderprogramms hinaus aus Eigenmitteln fortzuführen, wurde ein schrittweiser Transfer der gesamten Zuständigkeiten in die Strukturen des SENCE eingeleitet. Nur die auf besonders benachteiligte Jugendliche zugeschnittene Aktionslinie *Qualifikation und Persönlichkeitsbildung (FCJ)* soll in die für die Verwaltung des Solidarfonds des Planungsministeriums zuständige Verwaltungseinheit FOSIS ausgelagert werden.

Zur Sicherung der Qualitätsstandards bedürfen die teilnehmenden Ausbildungseinrichtungen einer Anerkennung als OTE. Darüber hinaus ist die qualitative Evaluierung der Ausbildungsplanung Gegenstand des Ausschreibungsverfahrens. Eine qualitative Kontrolle des Ausbildungsprozesses und der Lernergebnisse sind nicht vorgesehen. Der SENCE

285 Für das *reguläre Programm* wird ein Haushaltstitel eingestellt und die Mittel landesweit auf der Basis von Regionalberichten vergeben. Bei der Auswahl soll denjenigen Angeboten der Vorzug gegeben werden, die mit klaren Beschäftigungsperspektiven der Teilnehmer einhergehen. Die *außerordentlichen Programme* werden nur sporadisch zur Behebung besonderer Problemlagen, d.h. regional oder sektoral beschränkt durchgeführt. Darüber hinaus können die OTIR die von den Unternehmen angewiesenen und bis zum Jahresende nicht in Anspruch genommenen Steuerfreibeträge (näheres dazu Kapitel 3.6) für Stipendienprogramme einsetzen.

286 Vgl. SENCE 1997, S. 31.

beschränkt sich darauf, stichprobenartig die tatsächliche Durchführung der Maßnahmen und die Anwesenheit zu kontrollieren.

Mit einem Gesamtvolumen von rund 80 Mio. US\$, finanziert aus Eigenmitteln und einem Kredit der Interamerikanischen Entwicklungsbank, wurden vier nach Form und Zielgruppe unterschiedliche Ausbildungsprogramme aufgelegt. Darüber hinaus soll durch eine Verbesserung der Ausstattung von Ausbildungseinrichtungen, die Fortbildung von Lehrern und Ausbildern sowie der Technischen Beratung der Ausbildungsanbieter ein Beitrag zur qualitativen Steigerung des Angebotes geleistet werden. Die vier Aktionslinien unterscheiden sich nach curricularen Ansätzen, Zielsetzungen bzw Merkmalen der Zielgruppe:

Qualifikation und Arbeitserfahrung [Capacitación y Experiencia Laboral, CEL]

Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren. Das Programm ist darauf ausgerichtet, den Teilnehmern die für eine abhängige Beschäftigung im gewerblichen oder kaufmännischen Bereich notwendigen Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln. Der 200stündigen fachtheoretischen und -praktischen Ausbildung in einem OTE schließt sich ein obligatorisches dreimonatiges Betriebspraktikum an.

Alternierende Ausbildung [Aprendizaje Alternado, AA]

Diese Aktionslinie wurde im Rahmen des deutsch-chilenischen Kooperationsprojekts *Duale Berufsbildung in Chile* [Formación Profesional Dual, FOPROD] entwickelt. Wie bei CEL geht es auch hier um die Vorbereitung für eine abhängige Beschäftigung, vorzugsweise für Jugendliche unter 25 Jahren. AA kann über 6 bis 12 Monate laufen. Die Jugendlichen müssen für diesen Zeitraum von einem Betrieb durch einen Ausbildungsvertrag oder befristeten Arbeitsvertrag angestellt werden. Sie erhalten eine Ausbildungsvergütung in Höhe des Monatsmindestlohnes.

Die Ausschreibungsrichtlinien sehen vor, daß sich einer etwa einmonatigen rein schulischen Nivellierungs- und Vorbereitungsphase eine fünf- bis elfmonatige alternierende Phase anschließt, in der die Auszubildenden

- vier bis fünf Tage die Woche im Ausbildungsbetrieb in den in einem Ausbildungsrahmenplan festgelegten Aufgaben und Tätigkeiten unterwiesen bzw. eingesetzt werden, und
- einen Tag in der Woche in der federführenden und für den Gesamtprozeß verantwortlichen Weiterbildungseinrichtung mit den in einem komplementären Lehrplan geordneten allgemeinen und fachlichen Inhalten vertraut gemacht werden.

Gegen die Verpflichtung, die Auszubildenden nur für die im *Ausbildungsplan* [Plan de Entrenamiento] vorgesehenen Tätigkeiten einzusetzen und sie für die Teilnahme am schulischen Begleitkurs [Enseñanza Relacionada] freizustellen, werden den ausbildenden Unternehmen bei Erfüllung der formalen Auflagen über den SENCE 60% eines Monatsmindesteinkommens erstattet. Die Gestaltung des Gesamtprogramms, seine administ-

rative Abwicklung und die Durchführung des schulischen Teils wird im Rahmen der üblichen Ausschreibungen an die OTE delegiert, die vom SENCE den als Teil der Ausschreibung eingereichten Kostensatz je Schüler erstattet bekommen.

Vorbereitung auf eine Selbständigkeit
[Capacitación para el Trabajo Independiente, CTI]

Ziel dieser Programmlinie ist es, marginalisierte Jugendliche dazu zu befähigen, eigene kleine Produktionseinheiten zu gründen. Die Kurse bestehen aus 350 h Theorie und einer anschließenden technisch-administrativen Beratung. Die Teilnahme ist verbunden mit der Vermittlung von ‚weichen‘ Existenzgründungsdarlehen. Die Gründung kleiner landwirtschaftlicher Produktionseinheiten hat sich in den letzten Jahren als Schwerpunkt dieser Aktionslinie herausgebildet.²⁸⁷

Die Absolventen der CEL-, AA- und CTI-Kurse erhalten zum Abschluß ein Teilnahmezertifikat des SENCE.

Qualifikation und Persönlichkeitsbildung
[Formación y Capacitación de Jóvenes, FCJ]

Dieses Angebot richtet sich gezielt an ökonomisch und sozial besonders benachteiligte Jugendliche. Neben den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten für die Ausübung einfacher Tätigkeiten im Rahmen einer abhängigen Beschäftigung zielt dieses Programm zusätzlich auf die Persönlichkeitsstärkung und soziale Integration der Teilnehmer ab. So sieht dieses Programm ebenfalls eine theoretische Ausbildung mit nachfolgendem bis zu dreimonatigem Praktikum vor, doch ist hier der Theorieanteil größer als bei den anderen Programmen und umfaßt zusätzlich die psychologische Betreuung und Förderung der Teilnehmer. Zudem ist das Praktikum durch das OTE zu begleiten.²⁸⁸

Die vier Maßnahmeangebote gehen einher mit speziellen Förderprogrammen, die darauf abzielen, die Qualität des Angebots zu erhöhen. Dazu gehören

- Ausstattungsbeihilfen für Kursangebote von besonderem Interesse für bis zu 20% des Anschaffungswertes;
- Weiterbildungsangebote für Dozenten und – seit 1994 – betriebliche Ausbilder;
- eine insbesondere an EMTP gerichtete Fachberatung für die Ausarbeitung von Kursen.

Teilnahmestruktur

Die klare Dominanz der Aktionslinie CEL ist u.a. darauf zurückzuführen, daß die Kurskosten je Teilnehmer geringer sind als die der anderen Linien. Im Vergleich zur Linie AA kommt hinzu, daß es für die OTE einfacher ist, Praktikums- als Ausbildungsplätze

287 Vgl. SENCE 1997, S. 26 ff.

288 Vgl. Arnold / Krammenschneider 1993, S. 47.

zu beschaffen. Während ein Praktikumsplatz für die Unternehmen keinerlei weitergehende Verpflichtungen beinhaltet, müssen für Ausbildungsplätze anteilige Ausbildungsvergütungen gezahlt, ein betrieblicher Ausbilder benannt und die Beschäftigung der Jugendlichen nur in den im Ausbildungsplan vorgesehenen Tätigkeiten garantiert werden.

Tab. 30 *Chile Joven: bewilligte Plätze²⁸⁹ nach Aktionslinie 1991-1995²⁹⁰*

SENCE	CEL	CTI	AA	FOSIS (FCJ)	Gesamt
80%	71%	7%	2%	20%	128 115

Tab. 31 *Chile Joven: bewilligte Plätze nach Fachrichtung 1991-1995²⁹¹*

Gesamt	Industrie / Handwerk	Frauenberufe	Handel / Verwaltung	Landwirtschaft	Schifffahrt/Mee- reswirtschaft
128 115	30,5%	28,7%	23,1%	15,4%	2,2%

Vergleichende Studien über qualitative Unterschiede der Ausbildung liegen nicht vor, sie sind angesichts der extremen Heterogenität in Bezug auf Dauer, inhaltlicher Ausrichtung, Fachrichtungen etc. auch kaum zu bewerkstelligen.

Zur Effektivität des Programms

Eine Evaluation durch die das Projekt cofinanzierende Interamerikanische Entwicklungsbank bescheinigt *Chile Joven* positive Ergebnisse in bezug auf das Erreichen seiner Zielgruppe und den Übergang der Teilnehmer in das Erwerbsleben.²⁹² Mit rund 55% der Absolventen fanden knapp 14% mehr Jugendliche nach Programmteilnahme eine Stelle als in einer Kontrollgruppe. Ebenso als Erfolg gewertet wurde der mit über 80% ausgesprochen hohe Anteil von Klein(-st)- und Mittelbetrieben unter den beteiligten Unternehmen.

Der Qualifikationsprozeß selbst stieß allerdings aufgrund nur unzureichend zur Verfügung stehender didaktischer Materialien auf Kritik. Es stellte sich als problematisch hinsichtlich der Qualität der Unterweisung heraus, daß das Projekt auf die Entwicklung spezieller Unterrichtsmaterialien verzichtet hatte. Des weiteren führte die beabsichtigte Nachfrageorientierung der Maßnahmen nicht wie erwartet zur Abkehr von einer als traditionell zu bezeichnenden Verteilung der ausgebildeten Tätigkeiten (siehe obige Tabelle). Die als Teil des Projekts formulierte Zielsetzung, neue Qualifikationsbedarfe über einen offenen Suchprozeß der OTE nach Praktikantenstellen identifizieren zu lassen, blieb ohne Ergebnis.

289 Da zwischen Ausschreibung, Zuschlag und Durchführung der Kurse z.T. erhebliche Zeiträume liegen, werden in den einschlägigen Statistiken die zugeschlagenen und nicht die durchgeführten Kurse geführt.

290 Nach MinEduc 1995, 532.01.

291 Nach MinEduc 1995, 532.02.

292 de Moura Castro / Verdisco 1999.

6 Personal im beruflichen Bildungswesen

6.1 Struktur

Dem Personal im beruflichen Bildungswesen sind Lehrer und Werkstattlehrer an technisch-beruflichen Sekundarschulen sowie den Institutionen der beruflichen Bildung im tertiären Bildungssektor (CFT, IP) zuzurechnen. Da es keine spezifischen Ausbildungs- und Karrierewege für diese beiden Gruppen gibt, werden sie im folgenden gemeinsam behandelt.

Betriebliche Ausbildung findet vor allem informell und ohne speziell qualifiziertes Personal statt. Eine eingeschränkte Ausnahme bilden hier lediglich die Modellversuche zur dualen und betrieblichen Erstausbildung im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit.²⁹³

6.2 Ausbildung der Sekundarschullehrer

Das Fehlen einer spezifischen Ausbildung für Lehrer an EMTP führt dazu, daß die überwiegende Zahl der Lehrer an diesen Schulen ursprünglich für den humanistisch-wissenschaftlichen Zweig ausgebildet wurde.

1995 arbeiteten im Sekundarschulbereich 51 042 Lehrer, von denen nur knapp die Hälfte an öffentlichen (kommunalen) Einrichtungen tätig war.²⁹⁴

Tab. 32 *An Sekundarschulen beschäftigte Lehrer nach Schulträgerschaft und Funktion 1993*²⁹⁵

Funktion	kommunal	privat- subvent.	privat- bezahlt	Körper- schaften	gesamt
leitende Funktionen	2 649	1 881	1 349	398	6 277
unterrichtende Lehrer	19 838	12 484	8 879	2 709	43 910
<i>Gesamt</i>	<i>22 487</i>	<i>14 365</i>	<i>10 228</i>	<i>3 107</i>	<i>50 187</i>

Seit 1889²⁹⁶ und bis in die siebziger Jahre hinein war die Bezeichnung *profesor de estado* nach einem fünfjährigen Universitätsstudium verliehen worden. Bis 1979 fand die Lehrerausbildung an wenigen zentralen Universitäten statt. Lehrer für den technisch-beruflichen Bereich wurden insbesondere an der *Universidad Técnica del Estado* (UTE)²⁹⁷ bzw. dem ihr angeschlossenen *Pädagogischen Technikum* oder am *Technischen Lehrerseminar* [Escuela Técnica Normal] ausgebildet. 1979 wurden die Studiengänge für Lehrer an den EMTP durch die Militärregierung Pinochet aus politischen Gründen aufgelöst.

293 Vgl. Kapitel 7.

294 MinEduc 1994, S. 20.

295 Quelle: MinEduc 1994, S. 20.

296 In diesem Jahr richtete die Universidad de Chile ein Pädagogisches Institut ein.

297 Es handelt sich um die heutige *Universidad de Santiago* (USACH).

Gleichzeitig veränderte sich mit der Hochschulreform von 1980 die institutionelle Grundlage der Lehrerausbildung im allgemeinbildenden Bereich.

Die Hochschulreform von 1981 schloß die Pädagogik aus der Gruppe der akademischen Bildungsgänge mit Universitätsmonopol aus und glich den pädagogischen Teil der Sekundarschullehrerausbildung demjenigen der Grundschullehrer an. Die Fusion einiger Universitäten und die Neuorganisation ihrer regionalen Tochteruniversitäten als autonome Institutionen führte zu einer Auflösung der ursprünglich monopolartigen Position der *Universidad de Chile* im Bereich der Lehrerbildung. Lehrer mit allgemeinem Staatsexamen wurden in den achtziger Jahren vor allem an Privathochschulen und ‚Pädagogischen Abteilungen‘ einiger Universitäten (vor allem der *Universidad Católica*) ausgebildet. Diese Abtrennung der Lehrerausbildung von Forschung und Wissensproduktion hatte, so ist anzunehmen, schwerwiegende Auswirkungen auf die Berufsidentität und das Selbstwertgefühl der Lehramtsstudenten.²⁹⁸

1990 erließ die Regierung Aylwin ein Gesetz, das den Ausschluß der Pädagogik von den universitären Bildungsgängen wieder zurücknahm. Lehrer für allgemeinbildende Fächer benötigen auf allen Stufen des Bildungssystems nun wieder den Grad des *Licenciado* (Diplom), der nur durch Universitäten und Privathochschulen verliehen wird (*Estatuto Docente* Art. 10).²⁹⁹

Ausgenommen von dieser Regelung sind Fachlehrer an EMTP. Diese können (wie Vorschulerzieher) auch außerhalb der Universität z.B. an *Centros de Formación Técnica* ausgebildet werden.³⁰⁰ Die Zulassung zur Lehrtätigkeit für diesen Personenkreis fällt in den Zuständigkeitsbereich der Regionalsekretariate des MinEduc.

Die Ausbildungsprogramme sind relativ ähnlich aufgebaut und umfassen zu je einem Drittel berufsspezifische, allgemeinbildende und pädagogische Fächer. Schwerpunktsetzungen in einzelnen Bereichen erfolgen auf Grund der Struktur und des vorhandenen Studienangebots der jeweiligen Einrichtung, so legt die ehemalige Technische Universität USACH mehr Gewicht auf berufsfachliche Ausbildung, die *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* mehr Nachdruck auf pädagogische Fächer. Alle Studiengänge werden berufsbegleitend als Abend- oder Samstagsstudien angeboten; die Finanzierung übernehmen die Studenten selbst. In allen Studienangeboten überwiegen theoretische Fächer; Berufspraktika werden – vor allem aus finanziellen Gründen – nur sehr begrenzt durchgeführt.

Die Ausbildung schließt mit der Verleihung des Titels *Profesor de Educación Técnico profesional con mención en...* (Lehrer für technisch-berufliche Erziehung mit Schwerpunkt in z.B. Mechanik, Elektrotechnik, Ernährung etc.) ab.

298 Cox / Gysling 1989, S. 140.

299 In Einzelfällen, insbesondere bei Lehrern aus abgelegenen Regionen, kann die Erlaubnis zur Ausübung des Lehrerberufes auch aufgrund anderer Leistungen erteilt werden.

300 Vgl. Cerda / Silva / Nuñez. 1991, S. 134.

Bei der letzten statistischen Erhebung 1991 hatten 59% der Sekundarschullehrer eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen, 29% verfügten über einen nicht-pädagogischen Titel des tertiären Bildungssektors.³⁰¹ Bei 12% handelte es sich um Absolventen der EMTP.³⁰²

Seit Jahrzehnten arbeiten an den EMTP zahlreiche Lehrer ohne adäquate Ausbildung. Dies sind vor allem Angehörige der jeweiligen Berufsgruppe (Buchhalter, Automechaniker etc.) und Abgänger der EMTP selbst. Für Lehrkräfte ohne berufsspezifischen Abschluß existieren seit Beginn der neunziger Jahre *Regulierungs-Kurse* [cursos de regularización de títulos] zum nachträglichen Erwerb der Berufsqualifikation. Angeboten werden diese Kurse vom MinEduc über einige Universitäten³⁰³ und das dem MinEduc angegliederte Zentrum für pädagogische Weiterbildung, Versuche und Forschung [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, C.P.E.I.P].³⁰⁴

Grundsätzlich bleibt die Anpassung der während der Ausbildung erworbenen didaktischen und methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten an die jeweiligen praktischen Unterrichtserfordernisse weitgehend dem einzelnen Lehrer überlassen. Von einigen Universitäten, wie z.B. der *Universidad Católica*, werden Analysemethoden gelehrt, die den Lehrern ermöglichen sollen, Unterrichtsprogramme auf die Erfordernisse der konkreten Situation der Schüler abzustimmen. Dennoch beruht die Entwicklung technikdidaktischer Unterrichtskonzepte vor allem auf der Initiative einzelner Lehrer.

6.3 Weiterbildungsangebote für Lehrer nach der Redemokratisierung

Die Qualität der Lehrerweiterbildung läßt angesichts des desolaten Zustands der dafür zuständigen Einrichtungen zu wünschen übrig.³⁰⁵ Darüber hinaus wird bemängelt, daß viele der Lehrer, die eine Weiterbildung nötig hätten, wegen ihrer Mehrfachbelastung diese aus zeitlichen Gründen nicht wahrnehmen können. Viele Lehrer arbeiten stundenweise an anderen Schulen, den CFT oder den OTE sowie – im Falle der Fachlehrer an EMTP – im jeweiligen Referenzberuf.³⁰⁶ Eine mittel- und langfristige Strategie zur Bewältigung der Ausbildungsdefizite bei den Lehrern zielt daher darauf ab, die Attraktivität des Lehrerberufs zu erhöhen und das Aus- und Weiterbildungsangebot zu verbessern.

301 Universitätsabschluß 21%, Absolventen einer Privathochschule 4% und Absolventen eines *Technischen Instituts* 4%.

302 MinEduc 1994, S. 21.

303 Solche Programme liegen von der Universidad de Santiago (USACH), der Universidad de Valdivia, der Universidad Metropolitana de Ciencias y Educación (UMCE), der Universidad de la Frontera Temuco, der Universidad Playa Ancha, der Universidad Técnica Federico Santa Maria, Valparaiso, INACAP und der Fundación Andes vor.

304 Vgl. Worlitzky 1987, S. 112 f.

305 Grundtenor einer 1997 in 8 Regionen von Ulrich Krammenschneider durchgeführten Umfrage unter Direktoren, Fachleitern und Fachlehrern von 40 EMTP.

306 Abgesehen von der daraus entstehenden Überbelastung der Lehrer bringen diese parallelen Stellen auch für die Schulorganisation Probleme mit sich: die Stundenplangestaltung wird dadurch entscheidend erschwert, daß die Zeit der Lehrer nicht frei verfügbar ist.

(a) Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen

Im Rahmen der Verbesserungs- und Innovationsprogramme für das Bildungswesen finden immer auch schulinterne und externe Weiterbildungsmaßnahmen statt. Darüber hinaus werden Dozentenleitfäden und Fachzeitschriften ausgegeben sowie der Zugang zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gezielt gefördert. 600 Sekundarschullehrer erhielten 1996 und 1997 ca. 1 000 Stipendien für mehrwöchige Auslandsaufenthalte. Das Ministerium plant, zwischen 1997 und 2000 25 000 Lehrern an kommunalen Schulen einmonatige Weiterbildungskurse anzubieten und 1 500 Lehrern Stipendien für Besuchs- und Postgraduiertenprogramme im Ausland zu ermöglichen. Im Zuge verschiedener Veranstaltungs- und Seminarreihen für Unternehmens- und Schulvertreter sollen die Kontakte zwischen Schul- und Arbeitswelt verbessert und neue Formen der Kooperation diskutiert werden.³⁰⁷

(b) Nachwuchsausbildung

Langfristig soll die Lehrerausbildung reformiert werden und Mechanismen zur gezielten Nachwuchsförderung zur Anwendung kommen. Dazu zählen u.a. die Auslobung von Stipendien für Lehramtsstudenten mit hoher Punktzahl in der Hochschulzulassungsprüfung und ein Sonderprogramm zur Förderung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Das Sonderprogramm umfaßt die schrittweise Erneuerung der Lehrkörper, die Untervertragnahme von externen Beratern und Gastdozenten, eine verbesserte Bibliotheks- und Informatikausstattung, Kooperationsabkommen mit anderen Fakultäten, Kooperationsprojekte mit Schulen und die Einführung eines Mentorprogramms für Lehramtsstudenten im Schulpraktikum.³⁰⁸

6.4 Berufsverbände

Zum Ende der fünfziger Jahre waren innerhalb der Lehrerschaft zwei berufspolitische Strömungen wirksam: der politische, ‚linke‘ Teil der Lehrerschaft strebte eine Einheitsgewerkschaft aller in der Bildung Tätigen an, der akademisch gebildete Teil der Lehrer, d.h. vor allem Sekundarschul- und Hochschullehrer, forderten die Gründung eines ‚Colegio de Profesores‘ (Kammer), zu der Lehrer ohne Universitätsausbildung keinen Zutritt haben würden. Sie strebten vor allem eine Abgrenzung von den Absolventen der *Escuelas Normales*, der Lehrerseminare, an und forderten einen ihrer Ausbildung gemäßen gesellschaftlichen Status.³⁰⁹

Während der Regierungszeit der Unidad Popular setzte sich vor allem der politisierte Teil der Lehrerschaft durch. Es wurde eine *Einheitsgewerkschaft aller Arbeiter der Bildung* [Sindicato Unico de los Trabajadores de la Educación, SUTE] gegründet.

307 Vgl. MinEduc 1997.

308 Vgl. MinEduc 1997c.

309 Vgl. Núñez 1982, S. 7.

Der Militärputsch setzte dieser Organisation ein Ende. Viele Lehrer, besonders die Gewerkschaftsführer, wurden politisch verfolgt, gefangengesetzt und ermordet. Die Gewerkschaft wurde aufgelöst, das Gewerkschaftseigentum konfisziert und später dem neu gegründeten *Berufsverband der Lehrer* [Colegio de Profesores] übergeben. Der soziale Status der Lehrer verschlechterte sich rapide, und viele der früheren Privilegien der Lehrer wurden abgeschafft (Lohnskalen, Arbeitsplatzsicherheiten etc.). Gleichzeitig proklamierte das Regime in den ersten Jahren seiner Regierung eine Politik der ‚In-Würde-Setzung‘ [dignificación] des Lehrerberufes. Pinochet betonte, die Aufgabe der Lehrer sei von entscheidender Bedeutung für die Zukunft der Nation und es sei seine feste Absicht, den Sozialstatus des Lehrerberufes anzuheben und ihm seine ‚Würde‘ zurückzugeben.³¹⁰ Als Bestandteil dieser Politik wurde am 1.10.1974 das *Colegio de Profesores* gegründet. Als Ziele der Organisation nannte das Gesetzesdekret Nr. 678 u.a.:

„[...] den Fortschritt, das Ansehen und Vorrechte des Berufes zu fördern, seine korrekte Ausübung zu regeln und darüber zu wachen, daß seine Mitglieder in ihrer beruflichen Tätigkeit als Ausdruck ihrer professionellen Ethik von parteipolitischen Aktivitäten absehen. [...]“³¹¹

Elemente des professionellen Anspruchs des *Colegio* waren z.B. die Gründung eines internen *Weiterbildungsinstituts* [Instituto de Capacitación y Perfeccionamiento] und der Anspruch, die Berufsethik der Lehrerschaft zu fördern.³¹² Der Vorstand wurde von Pinochet ernannt.

1981 wurde die Monopolstellung des *Colegio de Profesores* durch den Erlaß des *plan laboral* (Arbeitsrecht) wieder aufgehoben. Die Einschreibung in Berufsgremien war nun freiwillig und nicht mehr Bedingung für die Ausübung eines Berufes. Von nun an konnten Lehrer ohne jeden Titel an privaten und öffentlichen Schulen unterrichten. Obwohl das *Colegio* durchaus Monopolanspruch für die Organisation der Lehrenden vertrat, akzeptierte der Vorstand diese Maßnahmen. Im Gegenzug garantierte das Regime dem Berufsverband den Erhalt seiner Infrastruktur und der institutionellen Vorrechte.³¹³

Linke Gruppen innerhalb der Lehrerschaft gründeten 1981 die *Asociación Gremial de Educadores de Chile* (AGECH), die vor allem gewerkschaftliche Funktionen wahrnahm.³¹⁴ Allerdings waren weder kollektive Tarifverhandlungen noch eine gewerkschaftliche Organisation des öffentlichen Sektors erlaubt. Um größere Schlagkraft zu erhalten, starteten daher Teile der AGECH zusammen mit demokratisch gesinnten Mitgliedern des *Colegio de Profesores* eine Initiative zur Demokratisierung dieses Gremiums und setzten die Wahl einer neuen Führungsgruppe durch.

Das demokratisierte *Colegio de Profesores* hat sich zum Ziel gesetzt, den traditionellen Gegensatz zwischen Syndikalismus und professioneller Berufsorganisation aufzuheben.

310 Vgl. Núñez 1982, S. 20 ff.

311 Zit.nach Núñez 1982, S. 21.

312 Vgl. Cerda/Silva/Núñez 1991, S. 170.

313 Vgl. Núñez 1982, S. 45 ff.

314 Vgl. Cerda/Silva/Núñez 1991, S. 174.

Das Gremium schloß sich nach der Redemokratisierung dem neu gegründeten *Gewerkschaftsbund* [Central Unitaria de Trabajadores, CUT] an und zählt hier zu den zahlenmäßig größten und repräsentativsten Einzelgewerkschaften.³¹⁵

Das chilenische Arbeitsrecht ermöglicht Lehrern gemeinschaftliche Lohnverhandlungen nur auf einzelbetrieblicher Ebene. Da die Lehrer an kommunalen Schulen durch das Lehrerstatut von 1991 einen beamtenähnlichen Status erhielten, entfällt für sie diese Möglichkeit. Das führt dazu, daß die privat beschäftigten Lehrer Streikrecht haben, die kommunal beschäftigten Lehrer aber nicht.³¹⁶

Daß diese Gesetzgebung auch von der demokratischen Regierung konsequent durchgesetzt wurde, zeigte sich im September 1993, als zahlreiche Lehrer an kommunalen Schulen in einen vom *Colegio de Profesores* nicht unterstützten Ausstand traten. Den streikenden Lehrern wurden die Streiktage vom Lohn abgezogen, die betroffenen Schulen erhielten für den entsprechenden Zeitraum keine Subventionen, und nach 48 Stunden Streik wurden Verfahren gegen die teilnehmenden Lehrer eingeleitet.³¹⁷

315 Neben dem *Colegio de Profesores* existieren heute noch zahlreiche andere gewerkschaftliche Organisationen auf Betriebsebene als Zusammenschluß mehrerer Betriebe eines Schulträgers oder einer Schulform (z.B. als Gewerkschaft aller an privat-bezahlten Schulen tätiger Lehrer).

316 Vgl. Art. 51 *Estatuto Docente*.

317 La Epoca vom 27.9.1993, S. 18.

7 Länderübergreifende Mobilität, Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

7.1 Reintegration in die Staatengemeinschaft

Die Reintegration Chiles in die internationale Staatengemeinschaft war eines der zentralen Anliegen der ‚Normalisierungspolitik‘ der Regierung Aylwin. Der Erfolg dieser Politik läßt sich u.a. an der Assoziierung mit dem *Mercosur* [Mercado Común del Sur] und der *APEC* [Asian Pacific Economic Cooperation], den fortgeschrittenen Verhandlungen zur Aufnahme in die *Nafta* [North American Free Trade Association], Handelsabkommen mit der Europäischen Union,³¹⁸ der aktiven Teilnahme und Einbindung in die Iberoamerikanische Konferenz und zahlreichen bilateralen Abkommen ablesen. Obschon es sich i.d.R. um vornehmlich handelspolitisch motivierte Zusammenschlüsse handelt, wird Fragen der (Aus-)Bildung eine zunehmende Bedeutung zugewiesen.

So wurde 1993 im Verlauf der III. Konferenz der Iberoamerikanischen Staats- und Regierungschefs eine Grundsatzerklärung zur Bildungspolitik verabschiedet und durch eine gemeinsame Erklärung der Bildungsminister ergänzt. Die Staaten des Mercosur haben Gespräche aufgenommen,³¹⁹ die die gegenseitige Anerkennung der Bildungsabschlüsse und den Erfahrungsaustausch auf dem Gebiet der (Aus-)Bildung zum Gegenstand haben.

Darüber hinaus wurden nach 1990 verschiedene multi- und bilaterale Kooperationsprojekte auf dem Gebiet des Bildungswesens begonnen bzw. wieder aufgenommen. Auf chilenischer Seite wird grundsätzlich unterschieden zwischen Projekten, die zu einem mehr oder minder großen Anteil über Kredite multilateraler Finanzinstitute wie Weltbank und Interamerikanischer Entwicklungsbank [Banco Interamericano de Desarrollo, BID] finanziert werden und solchen Projekten, die – neben dem Eigenbeitrag Chiles – zumindest teilweise aus Schenkungen oder nicht rückzahlbaren Krediten alimentiert werden. Bedingt durch die dezentrale Struktur des Bildungssektors, dessen operative Basis in allen Bereichen autonome Einheiten bilden, sind Daten über Kooperationsprojekte privater oder staatlicher Instanzen des Auslands mit einzelnen chilenischen Bildungseinrichtungen und Trägern derzeit nicht verfügbar. Auch die Datenbasis zur zwischenstaatlichen Zusammenarbeit ist nicht sehr umfangreich.

318 Anfang 1999 ist das Ende 1990 unterzeichnete Rahmenabkommen zur Zusammenarbeit zwischen der EU und Chile von einem *Kooperationsabkommen zur Vorbereitung einer politischen und wirtschaftlichen Assoziation zwischen der Europäischen Gemeinschaft [...] und der Republik Chile* abgelöst worden (Beschluß des Rates vom 25. Januar 1999; 1999/127/EG). Hinsichtlich einer Zusammenarbeit im Ausbildungssektor werden in Artikel 27 die Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Unternehmen sowie die Berücksichtigung besonders benachteiligter Bevölkerungsgruppen als inhaltliche Schwerpunkte genannt.

319 Der erste Austausch im Rahmen des u.a. von der Organisation Amerikanischer Staaten (OAS) initiierten Programms ‚Proyecto Multinacional Educación para el Trabajo en el Mercosur‘ fand im Oktober 1997 statt und bestand aus einem Informationsbesuch von Berufsbildungsexperten aus Brasilien, Argentinien, Paraguay und Uruguay.

Die Koordination der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit liegt im Zuständigkeitsbereich der Agentur für Internationale Kooperation [AGCI], einer halbautonomen Abteilung ursprünglich des Planungs- und heute des Außenministeriums. Die hier abrufbaren Daten beschränken sich auf Angaben zu Partnern, Laufzeit und Finanzvolumen. Die administrative Abwicklung der Projekte obliegt den internationalen Abteilungen der jeweils betroffenen Fachministerien. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf Projekte bzw. Programme der zwischenstaatlichen Kooperation, die mittel- oder unmittelbare Auswirkungen auf die berufliche Bildung im erweiterten Sinn haben.

7.2 Kooperation mit multilateralen Entwicklungsbanken

7.2.1 *Weltbank: Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit und zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen [MECE]*

Das Programm MECE [Programa Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación] zielt darauf ab, durch einheitliche Qualitätsstandards auf gehobenem Niveau die soziale Funktion des Bildungssystems zu verbessern. Unter dem Stichwort *equidad* (Gleichberechtigung) wird eine kompensatorische Förderung insbesondere der sozial benachteiligten Jugendlichen angestrebt. Als Qualitätskriterium [calidad] werden neben an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientierten Bildungszielen insbesondere die Vermittlung der kulturellen Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Entwicklung der Lernfähigkeit der Individuen verstanden.³²⁰

Das Gesamtvolumen der *ersten Phase* (1991-1996) beläuft sich auf etwa 250 Mio. US\$, von denen ca. 170 Mio. US\$ auf einen Weltbankkredit mit 15 Jahren Laufzeit entfallen. Das Programm umfaßt fünf Teilprojekte, von denen jedes einzelne eine Reihe von Aktionslinien beinhaltet. Mit 178 Mio. US\$ entfällt der größte Anteil auf die Projektteile für die Primarschule und ländliche Regionen [MECE-Básica/MECE-Rural], die eine Laufzeit von fünf Jahren haben. Ebenfalls auf fünf Jahre ausgelegt sind die Teilprojekte für das Vorschulwesen [MECE-Prebásica] (40 Mio. US\$) und das Projekt *Institutionelle Stärkung des MinEduc* (19 Mio. US\$).

Für den Sekundarbereich [MECE-Media] wurden in der ersten Phase zunächst nur 2,5 Mio. US\$ über zwei Jahre zur Finanzierung von Vorstudien bereitgestellt.³²¹ Auf der Basis dieser Vorstudien entwickelte man anschließend für den Zeitraum 1995-2000 Handlungsstrategien für MECE-Media. Diese sind mit einem äquivalenten Finanzvolumen wie die Vorstudien ausgestattet. Der Weltbankkreditanteil wurde allerdings auf nur noch 17% reduziert. Die allgemeine Zielsetzung entspricht der der ersten Phase, in diesem Fall aber bezogen auf den Sekundarbereich.³²²

320 Vgl. MinEduc 1991, S. 3.

321 Vgl. MinEduc, S. 6 f.

322 Vgl. Kapitel 3.5.2.

7.2.2 *Interamerikanische Entwicklungsbank : Qualifikation benachteiligter Jugendlicher (Programm Chile Joven)*³²³

Das Programm *Chile Joven*³²⁴ wird maßgeblich von der Interamerikanischen Entwicklungsbank [Banco Interamericano de Desarrollo, BID] cofinanziert, die damit einen Beitrag leisten möchte zur Integration der zum Zeitpunkt der Programmauflage 1990 etwa 200 000 arbeitslosen bzw. unterbeschäftigten chilenischen Jugendlichen zwischen ca. 15 und 24 Jahren, die aus Familien mit geringen Einkommen stammen.

Ursprünglich auf vier Jahre (1991-1994) angelegt, hatte sich das Programm zum Ziel gesetzt, 100 000 Jugendliche zu begünstigen. Die für diesen Zeitraum angesetzten Gesamtkosten von 83 Mio. US\$ konnten zu über 50% (43 Mio. US\$) vom chilenischen Staat getragen werden. Lediglich für die Restsumme wurde ein Kredit der BID aufgenommen. Nach Ablauf der Programmlaufzeit beschloß das MinTrab, das Programm *Chile Joven* ab 1995 selbständig weiterzuführen. Auch für 1996 wurden Haushaltsmittel für die Ausbildung von 15 000 weiteren Jugendlichen bereitgestellt.

Die Gesamtverantwortung für das Programm liegt beim MinTrab, das zu diesem Zweck eine spezielle Programmkoordinierungseinheit einrichtete. Die operative Durchführung erfolgt durch anerkannte Weiterbildungseinrichtungen (Universitäten, CFT, EMT, OTE), die administrative Abwicklung liegt – abgesehen von einigen, weniger bedeutenden beim MinEduc und dem FOSIS angesiedelten Komponenten – in den Händen des SENCE. Für die Teilnehmer implizieren die angebotenen Kurse keinerlei Kosten.

Zwei weitere Programmkomponenten haben (a) die institutionelle Fortentwicklung insbesondere des SENCE und der kommunalen Arbeitsvermittlungsbüros durch Personalweiterbildung und Ausstattungsprogramme, und (b) die Förderung der Frauenkomponente durch die Auflage von Sonderprogrammen und die enge Zusammenarbeit mit dem Nationalen Dienst der Frau [SERNAM] zum Gegenstand.

7.3 **Bilaterale Kooperationsprojekte**

7.3.1 *Gesamtübersicht*

Von der Öffentlichkeit weniger beachtet als die mit wesentlich größeren Finanzvolumina ausgestatteten Projekte der multinationalen Zusammenarbeit wurden mit der Übernahme der Regierungsverantwortung durch die demokratischen Parteien 1990 einige, während der Militärregierung ausgesetzte, bilaterale Kooperationsprojekte im Bildungssektor wieder aufgenommen. Als bilaterale Partner treten neben einigen Mitgliedsstaaten der EU in geringem Umfang Kanada und Japan in Erscheinung. Auf dem Gebiet der arbeitsvorbereitenden Maßnahmen spielt neben Spanien nur noch Deutschland eine Rolle.³²⁵

323 Zusammenfassung aus dem internen Jahresabschlußbericht 1996.

324 Vgl. Kap. 5.5.3.

325 Vgl. Sektorübersicht der AGCI vom 18.07.1997.

Über das *MinEduc* wurden bis Mitte 1997 Fördermittel – hauptsächlich in Form von Schenkungen, in geringerem Umfang in Form von Krediten zu Sonderkonditionen – in Höhe von über 104,2 Mio. US\$ eingeworben. Davon entfielen knapp 17 Mio. US\$ bzw. 16,3% auf Projekte, die arbeits- oder berufsvorbereitende Maßnahmen zum Gegenstand haben. Ergänzende rund 7,5 Mio. US\$ wurden über den SENCE abgewickelt, kamen u.a. aber im Rahmen des deutsch-chilenischen Projekts *Duale Berufsbildung in Chile* auch der formalen beruflichen Erstausbildung zugute.

Das spanisch-chilenische Projekt *Ausstattung öffentlich subventionierter Pflichtschulen mit Technologielabors*, finanziert über einen Kredit zu Sonderkonditionen in Höhe von 9 Mio. US\$ und knapp 6 Mio. US\$ Eigenleistung, soll die materiellen Voraussetzungen für die Einführung der Fächer Technologie und Arbeitslehre im siebten und achten Primarschuljahr schaffen. Ebenfalls Gegenstand der spanisch-chilenischen Kooperation sind die Projekte *Modernisierung der Ausstattung EMTP* (ca. 1,8 Mio. US\$ Schenkung, gekoppelt an einen Kredit zu Sonderkonditionen über 2,0 Mio. US\$) und das zunächst mit Italien verhandelte Projekt *Einrichtung eines Hochtechnologiezentrums in der Region des Bio-Bio* (2,0 Mio. US\$ Schenkung zuzüglich weiterer Fördermittel aus der Stiftung Anden u.a. Quellen). In diesem Zentrum soll eine traditionelle EMTP-Bildung auf hohem Niveau mit der Weiterbildung von Arbeitern und Fachlehrern sowie der Entwicklung von didaktischem Material verknüpft werden.

Mit dem Projekt *EMTP Nuñoa* nimmt das Land Baden-Württemberg die 1976 von deutscher Seite eingestellte Förderung dieser gewerblichen Berufsschule wieder auf, deren Verwaltung zwischenzeitlich der Bildungskörperschaft des Metallgewerbes [ASIMET] übertragen wurde. Mit knapp 1,6 Mio. US\$ in der ersten und weiteren gut 2,0 Mio. US\$ in einer zweiten Förderphase ausgestattet, hat das Projekt zum Ziel, eine eng am deutschen Modell orientierte duale Berufsbildung auf hohem Niveau in den metallverarbeitenden Berufen zu implementieren.

7.3.2 *Deutsch-chilenisches Kooperationsprojekt: ‚Duale Berufsbildung‘ [FOPROD]*

Das deutsch-chilenische Kooperationsprojekt *Duale Berufsbildung* [Formación Profesional Dual, FOPROD] ist das einzige Projekt der Bildungszusammenarbeit, das seit Eintritt in die zweite Förderphase im Mai 1995 mehr als einen nationalen Counterpart (*MinEduc* und *MinTrab*) hat und mit einer relativ geringen Mittelausstattung (Phase I: 6 Mio. DM, Phase II: 4,5 Mio. DM) den Anspruch der Systemberatung und -entwicklung verwirklichen soll.

Das Projekt hat seinen Ursprung in einem 1990 von chilenischer Seite zum Ausdruck gebrachten Interesse an einem integrierten Projekt, das dazu beitragen sollte, durch

- (1) Ausstattungs- und Weiterbildungsmaßnahmen das System der Berufsberatung effektiver zu gestalten;

- (2) durch die Einführung angepaßter dualer Komponenten sowie begleitende Maßnahmen sowohl die betriebliche Ausbildung mit Ausbildungsvertrag im Zuständigkeitsbereich des SENCE³²⁶ als auch die Ausbildung in EMTP zu ergänzen.

In einer ersten Phase (8/91-4/95) wurden im Rahmen von Pilotprojekten zwei alternative Modelle dualer Berufsbildung entwickelt und erprobt. Im Vordergrund stand dabei in erster Linie die Implementation einer systematischen Lernortkooperation. Abstand genommen wurde davon, ein zusätzliches Ausbildungssystem zu den bestehenden Angeboten zu entwickeln. Beide Modelle wurden so gestaltet, daß sie unter den gegebenen Bedingungen multiplizierbar sind. Sie bewegen sich im bestehenden rechtlichen Rahmen und sind über die regulären staatlichen Subventionen der Berufsbildung sowie über die durch MECE-Media bzw. Chile Joven ausgeschütteten Sondermittel finanzierbar. Das angestrebte Ausbildungsniveau ist differenziert, da es von Fall zu Fall einen Kompromiß sucht zwischen den – außerordentlich heterogenen – Bedarfen der Wirtschaft einerseits und den durch die spezifische materielle, finanzielle und personelle Ausstattung einer Bildungseinrichtung begrenzten Möglichkeiten andererseits.

Die positiven Ergebnisse der ersten Phase, die u.a. durch eine auf die Initiative von Schulträgern zurückzuführende, ungeplante Multiplikation der Modelle vor Ablauf der Programmlaufzeit belegt wurden, motivierten die Regierung, die Verlängerung des Projektes und die damit einhergehende Integration des *MinEduc* als zusätzlichen Partner zu beantragen. Als vorrangiges Ziel der zweiten Projektphase wurde die landesweite, wenn auch nicht flächendeckende Multiplikation³²⁷ der Modellanwendung bei gleichzeitiger Stärkung der mit den unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen betrauten Instanzen und Personen definiert.

Gegenstand der dritten Phase (05/1998-04/2001) ist die Konsolidierung und weitere Ausweitung der Modellanwendung sowie eine über den Dualhorizont hinausgehende Institutionalisation der Berufsbildung auf allen Ebenen.

In Ergänzung zu FOPROD wurde 1998 die deutsch-chilenische Zusammenarbeit auf ein Projekt der *Ausbildung der Ausbilder* [Formación de Formadores, FORMA] ausgeweitet, das modular strukturierte Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer des beruflichen Unterrichts an den Sekundarschulen, Schulleiter, Meister im Betrieb, die in der Unterweisung von Praktikanten tätig sind sowie Instruktores des non-formalen Qualifikationsbereichs erarbeiten und implementieren soll.

326 Vgl. SENCE 1990, S. 29f.

327 Dem Deckungsgrad einer effektiven Lernortkooperation werden durch die eingeschränkte Ausbildungseignung vieler, vor allem der Kleinst- und Kleinbetriebe bei fehlenden überbetrieblichen Ausbildungszentren und die (bisher) nur gering ausgeprägte Ausbildungsbereitschaft vieler Unternehmen relativ enge Grenzen gesetzt.

8 Zusammenfassung

Der wirtschaftliche Erfolg Chiles seit Beginn der achtziger Jahre gilt vielen neoliberalen Ökonomen als Bestätigung für die Richtigkeit ihres Ansatzes, wurde andererseits jedoch wegen der mit den Reformen verbundenen sozialen Härten und ökologischen Schäden heftig in Frage gestellt. Nach der Demokratisierung stützt und sichert die Politik daher zwar weiterhin das exportorientierte Wachstumsmodell, gleichzeitig werden jedoch Maßnahmen zum sozialen Ausgleich, zur Dezentralisierung und zur Stärkung der institutionellen Netze ergriffen.

Im wesentlichen geht die heutige Struktur der Berufsbildung auf die von der Regierung Pinochet Ende der siebziger Jahre eingeleiteten Bildungsreformen zurück. Ausgangspunkt dieser Maßnahmen war die finanzielle Krise des Landes. Im Zusammenhang mit umfassenden wirtschaftlichen Strukturanpassungsmaßnahmen wurde die Zuständigkeit für die Verwaltung des formalen Bildungswesens dezentralisiert und nicht-öffentlichen Schulträgern der Zugang zu staatlichen Subventionen ermöglicht. Es gelang so, während der achtziger Jahre den Schüleranteil an privaten Einrichtungen außerhalb des tertiären Sektors zu verdoppeln und damit unter quantitativen Gesichtspunkten den teilweisen Rückzug des Staates aus der Verantwortung für das Bildungswesen weitgehend auszugleichen. Der Staat beschränkte sich auf die Bereitstellung einer Grundfinanzierung, überließ aber die Entscheidung über Investitionen in die Bildungsinfrastruktur wie auch die Durchführung von Unterricht weitestmöglich dem privaten Sektor.

Der Übergang zur Demokratie Anfang der neunziger Jahre bedeutet für den Bildungs- und Ausbildungssektor vor allem wieder eine stärkere Rolle des Staates, der – ohne die grundsätzliche Gültigkeit der Marktprinzipien bei der Verwendung öffentlicher Mittel und die Leitidee der Flexibilität des Systems in Frage stellen zu wollen – an Selbstbewußtsein gewinnt. Ansatzpunkte für gezielte und bewußte staatliche Interventionen bilden insbesondere Maßnahmen zur Verbesserung von Chancengleichheit sowie die Anhebung und Sicherung von Qualitätsstandards. Auf diese Weise soll das – bislang ja durchaus erfolgreiche – Modell eines nach Marktprinzipien funktionierenden Bildungswesens durch gezielte Interventionen ergänzt und optimiert werden. Sinnvoll erscheinen solche Eingriffe des Staates insbesondere dort, wo es gilt, Verfügungsrechte zu definieren und gesamtgesellschaftliche Interessen zu wahren.

In der formalen Berufsbildung soll zukünftig der Schwerpunkt nicht mehr auf spezifischen Fachinhalten, sondern auf der Vermittlung von breitem, im weiteren Sinne berufsbezogenen Wissen liegen. Es werden heute in diesem Ausbildungssektor wieder Rahmencurricula vorgegeben und Ausbildungsziele inhaltlich definiert. Verschiedene, z.T. umfangreiche Förderprogramme versuchen vor allem mittels Infrastrukturinvestitionen und Lehrerfortbildungsmaßnahmen, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und Eigeninitiativen der Schulen sinnvoll zu unterstützen.

Ergänzend zur traditionellen Technikerausbildung im Sekundar- und Tertiärbereich werden zudem verstärkt öffentliche Mittel für breitenwirksame, auf arbeitslose Jugendliche

zugeschnittene non-formale Qualifikationsprogramme zur Verfügung gestellt. Chile nimmt in der Region eine Vorreiterrolle ein, was als vorübergehende Maßnahmen konjunktureller Abfederung konzipierte, auf den Erwerb unmittelbar arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen ausgerichtete Programme mit kompensatorischem Charakter angeht. Die kurzfristige Umsetzung der Maßnahmen ist durch den Rückgriff auf Institutionen der beruflichen Weiterbildung gewährleistet. Eine inhaltliche Regulierung der Angebote findet kaum statt. Offen ist, ob der non-formale Ausbildungssektor mittelfristig eher wieder an Bedeutung verlieren oder sich als dauerhafte Komponente des Erstausbildungswesens etablieren wird. In letzterem Fall wäre eine zukünftige systemische Verknüpfung des formalen mit dem non-formalen Sektor angebracht.

Trotz der grundsätzlich positiven, in Teilen sogar wegweisenden Reformansätze, ist eine tiefgreifende Neukonzeption der beruflichen Bildung derzeit nicht zu erwarten. Zwar gibt es in der öffentlichen Diskussion kaum Stimmen für die Beibehaltung des Status Quo. Die Krise der (Berufs-)Bildung und die tiefe Bresche zwischen Anspruch und Wirklichkeit gilt als allgemein anerkannte Tatsache. Doch obgleich innovative Reformentwürfe kaum auf Widerstand stoßen, wird der Wandel auf der Umsetzungsebene durch den Mangel an institutionell gebundenen Verfahrensweisen und Akteurskonstellationen erschwert. Zum einen reicht der Zeitraum seit der Demokratisierung bislang nicht aus, um ein handlungsfähiges Netz an sozialen Akteuren und Institutionen zu konsolidieren, zum anderen erfährt der demokratische Wandel durch die noch unter Pinochet verabschiedete Verfassung zahlreiche Begrenzungen.³²⁸ Gerade angesichts dieser schwierigen politischen Voraussetzungen erscheint die Strategie der demokratischen Regierungen, einen situationsbezogenen Weg *zwischen* den Leitprinzipien Staat und Markt zu suchen, in vieler Hinsicht als beispielhaft.

Ein erst in jüngster Zeit in Zusammenhang mit dem chilenischen (Aus-)bildungsmodell thematisierter Sachverhalt ist die Bedeutung systematischer Information über Berufsbildungsangebote sowie der Transparenz entsprechender Abschlüsse. Eine berufsbildungspolitische Orientierung an dem neoliberalen Grundsatz, daß sich eine bedarfsorientierte Ausdifferenzierung des Ausbildungsangebots lediglich über dessen Nachfragesteuerung erreichen lasse, macht es über das Gewähren dezentraler Entscheidungsspielräume hinaus notwendig, den Nachfragern systematisch aufbereitete Informationen als Entscheidungsgrundlage zur Verfügung zu stellen. Bislang gibt es aber keine vergleichenden Informationsmaterialien über existierende Ausbildungsgänge, geschweige denn eine für Berufsberatung zuständige Instanz. Kritiker bezeichnen das Ausbildungsangebot vielmehr als ‚atomisiert‘ und unüberschaubar. Erste Impulse in Richtung auf ein verbessertes Informationsangebot gibt beispielsweise das neue Weiterbildungsgesetz.

328 Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß beispielsweise das MinEduc innerhalb der dezentralisierten Entscheidungsstrukturen keinen Einfluß auf Details der Umsetzung von Ausbildungsmaßnahmen ausüben kann. Zudem scheint die Forschungskapazität hinsichtlich berufspädagogisch geprägter Fragestellungen im Gegensatz zur bildungsökonomischen Forschung erst im Aufbau begriffen.

9 Literatur

9.1 Weiterführende Literatur

Diese Literaturhinweise sollen dabei helfen, das Feld der beruflichen Bildung weiter zu erschließen. Es handelt sich um eine Auswahlbibliographie der wichtigsten deutsch- und englisch- und spanischsprachigen Literatur seit dem Erscheinungsjahr 1990. Für bedeutende Standardwerke gilt jedoch diese zeitliche und sprachliche Begrenzung nicht.

- Aedo-Richmond, Ruth / Richmond, Mark: Recent Curriculum Change in Post-Pinochet Chile. In: *Compare*, 26 (1996) 2, S. 197-215.
- Angel, Alan / Graham, Carol: Läßt sich Strukturanpassung durch eine Sozialreform nachhaltig und fair gestalten? Lehren aus Chile und Venezuela. In: *Comparativ*, 5 (1995) 2, S. 53-90.
- Arnold, Rolf / Krammenschneider, Ulrich: Berufliche Bildung in Chile. Ein Beitrag zur Diskussion der Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern mit neo-liberal orientierter Entwicklungsstrategie. In: *Die Berufsbildende Schule*, 49 (1997) 9, S. 254-259; 10, S. 288-291.
- Atchoarena, David: Finanzierungsalternativen für die Berufsbildung am Beispiel der aufstrebenden Länder Lateinamerikas. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, (1998) 13, S. 68-80.
- Australian Department of Employment, Education and Training. National Office for Overseas Skills Recognition (Hrsg.): *Chile. A Comparative Study*. Canberra: Australian Government Publication Service 1993. 20 S. (Country Education Profiles)
- Avalos, Beatrice: Education for Global/Regional Competitiveness. Chilean Politics and Reform in Secondary Education. In: *Compare*, 26 (1996) 2, S. 217-232.
- Avalos-Bevan, Beatrice: Schooling and the State. A Review of Current Issues. In: Turner, John D. (Hrsg.): *The State and the School. An International Perspective*, London: Falmer Press 1996, S. 55-76.
- Bosch, Anna E.: Popular Education, Work Training, and the Path to Women's Empowerment in Chile. In: *Comparative Education Review*, 42 (1998) 2, S. 163-182.
- Brunner, José Joaquín: From State to Market Coordination. The Chilean Case. In: *Higher Education Policy*, 10 (1997) 3-4, S. 225-237.
- Brunner, José Joaquín: Higher Education in Chile from 1980 to 1990. In: *European Journal of Education*, 28 (1993) 1, S. 71-84.
- Caiceo E., Jaime: Diagnóstico de la educación latinoamericana y propuestas para el futuro. In: *Estudios Sociales*, (1996) 87, S. 107-122.
- Clement, Ute: Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungsstrategien für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (1999) 2, S. 216-233.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (Hrsg.): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación Chilena, designada por S. E. el Presidente de la República*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria 1995. 190 S. (Colección punta de lanza)
- Corvalán, Oscar / Santibañez, Erika / Simmons, Debbie: Reforms Introduced in Technical-Vocational Education in Chile. In: *International Journal of Educational Development*, 10 (1990) 4, S. 199-204.

- Corvalán Vasquez, Oscar / Peluffo A., M. B.: Privatization and Vocational Training in Chile. Geneva: International Labour Office, Training Policies and Programme Development Branch 1994. VII, 51 S. (Training Policy Studies. 11)
- Cox, Cristián: Higher Education Policies in Chile in the 90s. In: Higher Education Policy, 9 (1996) 1, S. 29-43.
- Cox, Cristián: The Structuring of Schooling in Different Political Contexts. The Case of Chile. In: Entwistle, Noel (Hrsg.): Handbook of Educational Ideas and Practices, London: Routledge 1990, S. 174-183.
- Espinoza, Eduardo Martínez: Vocational Training in Chile. A Decentralized and Market Oriented System. Geneva: International Labour Office, Training Policies and Programme Development Branch 1994. V, 27 S. (Training Policy Studies. 8)
- Franco, Rolando u. a.: Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile. Santiago de Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe 1995. 64 S. (Serie políticas sociales. 11)
- Gonzales Brito, Adolfo Ignacio: Evolución del principio de equidad en la política educativa de latinoamérica. El caso de Chile, 1965-1990. In: Estudios Sociales, (1997) 92, S. 135-156.
- Hidalgo Valdiva, Luis / Quiñones Escobar, Luis: Necesidades y política de capacitación de microempresarios. El caso de la Cooperativa de Ahorny Crédito Liberación. Santiago de Chile: Cooperativa de Ahorny Crédito Liberación, Programa de Economía de Trabajo 1994. 133 S.
- Hirche, Herbert: Kaufmännische duale Ausbildungsmodelle in Lateinamerika. In: Wirtschaft und Erziehung, 45 (1993) 11, S. 363-365.
- Instituto Nacional de Estadísticas (Hrsg.): Compendio estadístico 1998. Santiago de Chile: INE 1998. 299 S.
- Irigoin, María E.: Vocational Training at a Distance in Chile. Struggling to Survive. In: Rumble, Greville / Oliveira, João (Hrsg.): Vocational Education at a Distance. International Perspectives. New Developments in Vocational Education, London: Kogan Page 1992, S. 61-67.
- Koch, Johannes / Schmidt, Klaus: Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder in Chile. In: Berufsbildung, 53 (1999) 56, S. 48.
- Koch, Johannes / Schmidt, Klaus: Handlungsorientierte Konzepte zur Qualifizierung in Chile. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 28 (1999) 4, S. 40-42.
- Krammenschneider, Ulrich: Subsektorstudie "Berufsbildung in Chile". In: Heitmann, Werner / Greinert, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit (= Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit. 1), Berlin: Overall-Verlag 1995, S. 48-55.
- Letelier, Mario F.: Engineering Education in Chile. Tradition, Trends and Prospects for Evaluation. In: European Journal of Engineering Education, 18 (1993) 4, S. 345-350.
- Ministerio de Educación / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Hrsg.): Sistemas educativos nacionales, Chile. Santiago: El Ministerio / Madrid: La Organización 1993. 195 S.
- Munin, Helena: 'Freer' Forms of Organization and Financing and the Effects of Inequality in Latin American Educational Systems. Two Countries in Comparison. In: Compare, 28 (1998) 3, S. 229-243.
- Nohlen, Dieter / Nolte, Detlef: Chile. In: Nohlen, Dieter / Nuscheler, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. 2. Südamerika. 3., völl. neu bearb. Aufl., Bonn: Dietz 1992, S. 277-338.

- Núñez Prieto, Iván: Chile. In: Malpica Faustor, Carlos N.: Decentralization and Planning of Education. Recent Experiences in Five Latin American Countries (= IIEP Research Report. 102), Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning 1995, S. 32-86.
- Núñez Prieto, Iván: La réforme éducative au Chili. Points de vue et acteurs. In: *Revue Internationale d'Éducation*, (1997) 15, S. 47-59.
- Olivares, Josefina: Inclusive National Testing. Chile's 'Quality of Education Assessment System'. In: Little, Angela / Wolf, Alison (Hrsg.): *Assessment in Transition. Learning, Monitoring and Selection in International Perspective*, Oxford: Pergamon Press 1996, S. 118-133.
- Parra, Julio / Rösch, Günther: Duale Berufsbildung in Chile. In: Greinert, Wolf-Dietrich / Heitmann, Werner (Hrsg.): *Zur Strategie der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in Ländern der Dritten Welt (= Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit. 2)*, Berlin: Overall-Verlag 1995, S. 83-101.
- Parry, Taryn Rounds: Achieving Balance in Decentralization. A Case Study of Education Decentralization in Chile. In: *World Development*, 25 (1997) 2, S. 211-225.
- Parry, Taryn Rounds: Theory Meets Reality in the Education Voucher Debate. Some Evidence from Chile. In: *Education Economics*, 5 (1997) 3, S. 307-331.
- Piña, Carlos: *Creando oportunidades. El programa de capacitación laboral de jóvenes*. Santiago de Chile: Ministerio de Trabajo y Previsión Social 1994. 103 S.
- Riveros, Luis A.: The Economic Return to Schooling in Chile. An Analysis of Long-Term Fluctuations. In: *Economics of Education Review*, 9 (1990) 2, S. 111-121.
- Rodríguez, Christina: Chile. System of Education. In: Husén, Torsten / Postlethwaite, Thomas Neville (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education. 2. ed. Vol. 1*, Oxford: Pergamon Press 1994, S. 738-746.
- Römpczyk, Elmar: Chile – Modell auf Ton. Untzel, Rhein: Horlemann 1994. 213 S.
- Rojas, Luis Emilio: *Historia y crisis de la educación chilena*. Santiago de Chile: Editorial Cantaclaro 1997. 348 S.
- Schiefelbein, Ernesto: Chile. Generating Social Consensus for a Long-Term Reform of Education. In: *Prospects*, 27 (1997) 4, S. 595-607.
- Schiefelbein, Ernesto: Restructuring Education through Economic Competition. The Case of Chile. In: *Journal of Educational Administration*, 29 (1991) 1, S. 17-29.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Länderbericht Südamerikanische Staaten 1992. Argentinien, Bolivien, Brasilien, Chile, Ecuador, Guyana, Kolumbien, Paraguay, Peru, Suriname, Uruguay, Venezuela*. Stuttgart: Metzler-Poeschel 1992. 159 S.
- Szewczyk, Michael / Loerick, Petra: Duale kaufmännische Berufsausbildung in Lateinamerika. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 38 (1990) 1, S. 3-16.
- United Nations. Economic Commission for Latin America and the Caribbean / UNESCO. Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Hrsg.): *Education and Knowledge. Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity*. Santiago de Chile: ECLAC / OREALC 1992. 257 S.
- World Bank. Human Resources Operations Division. Latin American and the Caribbean Region (Hrsg.): *Chile. Secondary Education Quality Improvement Project*. Washington, D. C.: World Bank 1995. 98 S.

9.2 Benutzte Literatur

Die benutzte deutsch- und fremdsprachige Literatur sowie weitere Quellen sind hier aufgenommen, soweit sie nicht in den Fußnoten ausführlich zitiert wurden.

- Aedo-Richmond, Ruth / Noguera, Ines: Recession and Educational Policy in Chile in the 1980s. In: IDS-Bulletin, 20 (1989) 1, S. 24-30.
- Arellano, José Pablo: El sentido de la Reforma Educacional. In: Revista de Educación (Santiago de Chile), (1997) 242, S. 26-29.
- Arnold, Rolf / Krammenschneider, Ulrich: Berufsbildung in Chile. Santiago de Chile / Eschborn 1993. (Unveröffentlichte Subsektorstudie)
- Azola, Sergio u. a.: Análisis estudio de seguimiento. Inserción educativa laboral de los egresados de educación media en 1989. Evolución y trayectoria. In: Azola, Sergio u. a.: Destino educativo laboral de los egresados de la enseñanza media. MECE IV.2, Santiago de Chile: Universidad Católica 1993.
- Banco Central de Chile (Hrsg.): Boletín Mensual. N° 778. Santiago de Chile 1992.
- Blitz, Rudolph: The Role of High-Level Manpower in the Economic Development of Chile. In: Harbison, Frederick Harris / Myers, Charles Andrew (Hrsg.): Manpower and Education. Country Studies in Economic Development, New York: McGraw-Hill 1965.
- Cañas-Kirby, Enrique: Autoritäres Regime, Transition durch Verhandlung und demokratische Öffnung – Chile 1983-1991. Freiburg (Breisgau), Univ., Diss. 1993. III, 302 S.
- Castro, Pedro: La educación en Chile de Frei a Pinochet. Salamanca 1977. (Tierra dos tercios)
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Hrsg.): Primer encuentro nacional de educación para el trabajo. Informe final. Santiago de Chile 1990.
- Cerda, A. / Silva, M. / Nuñez, I.: El sistema escolar y la profesión docente. Santiago de Chile 1991.
- Concertación de los Partidos por la Democracia (Hrsg.): Un gobierno para los nuevos tiempos. Bases programáticas del segundo gobierno de la concertación. Santiago de Chile 1992.
- Confederación de la Producción y del Comercio (Hrsg.): La educación para el trabajo. In: Educación en Chile. Un desafío de calidad, Santiago de Chile: Enersis 1996.
- Corvalán Vasquez, Oscar: Educación media y movilidad de los jóvenes urbanos populares. In: Corporación de Promoción Universitaria (Hrsg.): La formación de técnicos en Chile. Los dilemas del futuro, Santiago de Chile 1989.
- Corvalán Vasquez, Oscar: Educación técnica y movilidad social de los jóvenes urbano-populares. Santiago de Chile 1986.
- Cox, Cristian: Educación media – el desafío de su modernización. Santiago de Chile: Universidad de Chile 1994. (Transformaciones culturales en Chile)
- Cox, Cristian / Gysling, Jacqueline: La formación del profesorado. Saber e instituciones. In: García-Huidobro, Juan Eduardo (Hrsg.): Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos para educar en democracia, Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 1989.
- Dabrowski, Martin: Wirtschaftssystem und Wirtschaftspolitik Chiles nach der Redemokratisierung. Eine Analyse aus wirtschaftsethischer Sicht. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 1995. XX, 257 S. (Europäische Hochschulschriften. 5, 1671) (Zugl.: Muenster (Westfalen), Univ., Diss., 1994)
- Dippel, Rolf: Über die Reform der Berufserziehung in einem Entwicklungsland, dargestellt am Beispiel Chile in den Jahren 1960-1970. Aachen, Techn. Hochsch., Diss., 1972. 255 S.

- Echeverría, Cristián: El estado y la capacitación en Chile. In: Marcel, Mario (Hrsg.): Capacitación y empleo de jóvenes. Revisión y análisis de experiencias. 3. Programas gubernamentales y no gubernamentales, Santiago de Chile: CIEPLAN 1989.
- Edwards, Alejandra Cox: Chile. In: Gill, Indermit Singh / Fluitman, Fred / Dar, Amit (Hrsg.): Skills and Change. Constraints and Innovation in the Reform of Vocational Education and Training, Washington, D. C.: World Bank / Geneva: International Labour Office 1999.
- Edwards, Sebastián / Edwards, Alejandra Cox: Monetarism and Liberalization. The Chilean Experiment. Cambridge, Mass.: Ballinger 1987. XXI, 233 S.
- Elter, Doris: El sistema previsional privado. Elementos para un diagnóstico de su situación actual. Santiago de Chile 1994.
- Erberich, Britta: Berufliche Ausbildung. Eine institutionenökonomische Analyse unter besonderer Berücksichtigung aktueller Lösungen in Chile. Muenster (Westfalen), Univ., Dipl.-Arb. 1997.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: El estado, el mercado y la educación en los '90. In: Educación en Chile. Un desafío de calidad, Santiago de Chile: Eneasis 1996.
- Frei, Eduardo: Discurso de presentación de las bases programáticas del segundo gobierno de la concertación. Santiago de Chile 1993.
- González, Luis Eduardo: La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile 1990.
- Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales: Calidad de la educación y elementos de mercado. In: Educación en Chile. Un desafío de calidad, Santiago de Chile: Eneasis 1996.
- Infante, Ricardo / Klein, Emilio: Chile. Transformaciones del mercado laboral y sus efectos sociales 1965-1990. Santiago de Chile 1992. (Documento de Trabajo PREALC. 368)
- Instituto Nacional de Estadísticas (Hrsg.): Compendio estadístico 1995. Santiago de Chile 1995.
- Instituto Nacional de Estadísticas (Hrsg.): Ocupación y desocupación. Trimestre agosto-octubre 1992. Santiago de Chile 1993.
- Jarufe, T. u. a.: Indicadores de cobertura y calidad de la educación media chilena. Santiago de Chile: Universidad Católica 1993.
- Labarca, Guillermo: Educación y sociedad. Chile 1964-1984. Amsterdam: CEDLA 1985.
- Lavado, Hugo u. a.: El sistema de formación de técnicos de nivel superior en Chile. In: Corporación de Promoción Universitaria (Hrsg.): La formación de técnicos en Chile. Los dilemas del futuro, Santiago de Chile 1987.
- Macari Teare, Lawrence (1991): Redebeitrag im Seminar Primer Encuentro Educación Empresa 1991. In: CPCC, SECREDOC, SECRETRAB (Hg.): Primer Encuentro Educación Empresa 1991. Concepción September 1991.
- McGinn, Noel / Schiefelbein, Ernesto / Warwick, Donald P.: Educational Planning as Political Process. Two Case-Studies. In: Comparative Education Review, 23 (1979) 2, S. 218-239.
- Mena, F. / Lemaitre, M.: La realidad del nivel de enseñanza media. In: Mena, María Isidora / Rittershausen, Sylvia (Hrsg.): La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver, Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria 1991.
- Messner, Dirk: Weltmarktorientierung und Aufbau von Wettbewerbsvorteilen in Chile. Das Beispiel der Holzindustrie. Berlin: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik 1991. XIV, 182 S.

- Messner, Dirk: Wirtschaftspolitische Neuorientierungen in Chile – vom autoritären Neoliberalismus zu einer Strategie aktiver Weltmarktintegration. In: Journal für Entwicklungspolitik, 8 (1992) 2.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Compendio de información estadística. Santiago de Chile 1995.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Directorio de instituciones de educación superior en Chile 1996-1997. Santiago de Chile 1996.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Directorio de instituciones de educación superior en Chile 1996-1997. 14.01. Santiago de Chile 1996a.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Directorio de instituciones de educación superior en Chile 1996-1997. 343.03. Santiago de Chile 1996b.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): División de Planificación y Presupuesto. Santiago de Chile 1994.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Guía de procedimientos para el reconocimiento oficial de centros de formación técnica. Santiago de Chile o. J.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Versión para consulta nacional sobre el nuevo currículum para la enseñanza media. Santiago de Chile 1997a.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago de Chile 1998.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Política educacional del gobierno del presidente don Patricio Aylwin Azocar. Discurso del Señor Ministro de Educación don Ricardo Lagos Escobar en el Instituto Nacional. Santiago de Chile 1990.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Orientaciones básicas, objetivos y componentes. Santiago de Chile 1991.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): Reforma en marcha. Para que tengan un tiempo a su medida. Discurso del ministro de educación José Arellano Marín con motivo de la inauguración del año escolar 1997. Santiago de Chile 1997b.
- Ministerio de Educación (Hrsg.): La reforma en marcha. Un cambio sin precedentes para la vida de los estudiantes. Jornada completa para todos. Santiago de Chile 1997c.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (Hrsg.): Indicadores de la situación educacional en Chile. Santiago de Chile 1990. (Serie de documentos de trabajo CASEN 1990)
- Ministerio de Planificación y Cooperación (Hrsg.): Población, educación, vivienda, salud, empleo y pobreza. Santiago de Chile 1992. (Serie de documentos de trabajo CASEN 1990)
- Miranda, Martín (1997): Experiencia y situación del sistema educativo en Chile. Vortrag im Rahmen des Seminars „Experiencias y Perspectivas de la Privatización de la Formación Profesional en America Latina“, Mannheim, 17.-25. September 1997.
- Moura Castro, Claudio de / Verdisco, Aimee: Training Unemployed Youth in Latin America. Same Old Sad Story? Beitrag zum „Round Table on the Integration of Youth into Working Life“ im Rahmen des „Second International Congress on Technical and Vocational Education“, Seoul, Korea, vom 26.-30. April 1999.
- Navarro, Iván: Funktion der Erwachsenenbildung in Chile. Probleme und Perspektiven. Hannover, Paedag. Hochsch., Diss. 1977. 315 S.
- Nolte, Detlef : Herausforderungen für die Demokratien, Informationen zur politischen Bildung. Nr. 244. Bonn 1994.

- Nolte, Detlev: Modellfall Chile? Die Bilanz nach einem Regierungsjahr. In: *Ensignia*, Jaime / Nolte, Detlev (Hrsg.): *Modellfall Chile?* Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde 1991.
- Núñez Prieto, Ivan: *Cambios en la situación del magisterio*. Santiago de Chile 1982.
- Olivera, Carlos E.: Is Education in Latin America Dependent? In: *Prospects*, 15 (1985) 2, S. 227-238.
- Ormeño Ortiz, A.: *Die Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigungssystem in der chilenischen Gesellschaft*. Bielefeld 1983.
- Persico, María Cecilia / Persico, Pablo: *Análisis de la oferta educacional de los CFT en Chile '93*. In: *Corporación de Promoción Universitaria* (Hrsg.): *Educación para el trabajo. Dos perspectivas de análisis*, Santiago de Chile 1994, S. 77-192.
- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (Hrsg.): *Generación de familias ocupacionales. Estudio y propuesta*. Santiago de Chile 1994.
- Queisser, Mónica / Larrañaga, Oswaldo / Panadeiros, Mónica: *Adjustment and Social Development in Latin America during the 1980s. Education, Health Care and Social Security*. München u. a.: Weltforum-Verlag 1993. XI, 399 S. (Ifo-Studien zur Entwicklungsforschung. 25)
- Schubert, Alexander: *Die Diktatur in Chile*. Frankfurt / New York: Campus-Verlag 1981. 153 S. (Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss.)
- Servicio de Consultores Asociados (Hrsg.): *Datos adicionales a recopilar*. Santiago de Chile 1993. (Unveröffentlichtes Typoskript)
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Hrsg.): *Contrato de aprendizaje. Cartilla informativa*. Santiago de Chile 1990.
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Hrsg.): *Evaluación de la oferta de capacitación en la II. región*. Antofagasta 1996.
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Hrsg.): *La franquicia tributaria para capacitación*. Santiago de Chile 1997b.
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Hrsg.): *Proyecto de ley sobre el estatuto del SENCE. Los frutos del consenso*. In: *Bitácora abierta*, Santiago de Chile 1997a.
- Spielmann, Ludwig: *Staatsinterventionismus oder ökonomischer Liberalismus? Wirtschaftliche Entwicklungsstrategien in Chile – von der Weltwirtschaftskrise bis Pinochet*. Muenster: Lit 1993. XI, 294 S. (Schriftenreihe des Instituts für Iberoamerika-Kunde Hamburg. 35) (Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 1992)
- Timmermann, Dieter: *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssysteme (!) und ihren Implikationen für das Bildungssystem*. Mannheim: Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Zentralstelle für Gewerbliche Berufsforschung 1985. 147 S. (Studienmaterial der DSE. 7)
- UNESCO (Hrsg.): *Statistical Yearbook Paris: UNESCO*. (Verschiedene Jahrgänge)
- Urrutia, H.: *El planeamiento y desarrollo curricular en la educación media técnico profesional*. In: *Corporación de Promoción Universitaria* (Hrsg.): *El sistema educacional chileno*, Santiago de Chile 1987.
- Vergara, Pilar / Rodriguez, Teresa: *Educación técnica post secundaria y mercados de trabajo en Chile*. In: *Estudios Sociales*, (1986) 48.
- Vergara, Pilar / Rodriguez, Teresa: *Educación técnica post secundaria y mercados de trabajo en Chile. La experiencia de los centros de formación técnica*. In: *Corporación de Promoción Universitaria* (Hrsg.): *La formación de técnicos en Chile. Los dilemas del futuro*, Santiago de Chile 1987.

- Windham, Douglas: The Macro-Planning of Education. Why It Fails, Why It Survives and the Alternatives. In: Comparative Education Review, 19 (1975) 2, S. 187-202.
- Worlitzky, Francisco: Formación de docentes para la educación técnica profesional. In: Corporación de Promoción Universitaria (Hrsg.): El sistema educacional chileno, Santiago de Chile 1987.

10 Dokumente, Rechtsgrundlagen

10.1 Gesetze, Verordnungen

z.Z. nicht belegt

10.2 Ausbildungsordnungen, sonstige Unterlagen

z.Z. nicht belegt

10.3 Anschriften

Ministerio de Educación

A. Ovalle 1087,

Santiago

Tel.: (56-2) 696 50 05; Fax: (56-2) 696 26 87

<http://www.lazos.cl/webmin/>

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)

Huérfanos 1273, piso 11

Santiago Centro

<http://www.sence.cl>

Dualprojekt FOPROD/Centro de Documentación SENCE

Dr. Sótero del Río 326, Of. 805-807/1301

Santiago Centro

Deutsch-chilenische Industrie- und Handelskammer

Av. El Bosque Norte 0440, Of. 601, Las Condes

6760235 Santiago

Tel.: (56-2) 203-53 20; Fax: (562) 203-53 25

<http://ahk.net/chambers/cl>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Avda. Dag Hammarskjöld s/n,

Vitacura, Santiago

Tel.: (56-2) 210-2000, Fax: (56-2) 208-0252

<http://www.eclac.cl/>

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)

Calle Enrique Delpiano 2058 (Plaza Pedro de Valdivia),

Santiago

Tel.: (56-2) 655 10 50, Fax: (56-2) 655 10 46

<http://www.unesco.org/education/orealc>

Dokumentationszentrum OREALC

Adresse wie oben

Tel.: (56-2) 204 90 32; Fax: (56-2) 209 18 75

<http://www.unesco.org/education/orealc/DOCUMENT.HTM>

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

Erasmus Escala 1825

Santiago

Tel.: (56-2) 68 71 53; Fax: (56-2) 671 80 51

*Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP)
(Sistema Nacional de Información en Educación)*

Nido de Aguilas s/n, Lo Barnechea, C. Corros 16162

Santiago

Tel: (56-2) 2167-602; Fax: (56-2) 2167-662

Die Anschriften sind als Hilfe für diejenigen Leser gedacht, die sich intensiv in die berufliche Bildung von *Chile* einarbeiten wollen. Für die Nutzer des *Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB)*, die an vertiefenden Einzelaspekten interessiert sind und auf aufbereitete Informationen nicht verzichten wollen, bietet die *Arbeitsgruppe IHBB* als Serviceleistung eine einführende Beratung unter folgender Adresse an:

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/

German Institut for International Educational Research/

Institut Allemand de Recherche Pédagogique International

Schloßstraße 29

D-60486 Frankfurt am Main

Tel.: 49 (0)69/2 47 08-230, (Uwe Lauterbach), 2 47 08-229, (Ute Lanzendorf),

Telefax: 49 (0)69/2 47 08-444,

E-mail: IHBB@dipf.de Internet: <http://www.dipf.de>

Als Experte für die berufliche Bildung von Chile kann angesprochen werden:

Frau Dr. Ute Clement

Universität Karlsruhe

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Abteilung Berufspädagogik

Kaiserstr. 12

76128 Karlsruhe

Tel.: 49 (0)721/608-3824

11 Register

Die im Register vorhandenen *spanischen Bezeichnungen* wurden aufgenommen, um einen Zugang zur Begrifflichkeit des Bildungswesens in Chile zu ermöglichen. Die sachliche Erschließung – teilweise im Sinne eines Glossars – erfolgt durch die deutschen Einträge. **Personennamen** sind fett gekennzeichnet.

- Administradoras de Fondos de Pensiones, AFP* 29, 30
- Allende** 13, 14, 21, 51, 76, 80, 95
- Analphabetenquote 55
- APEC* 115
- Aprendizaje Alternado, AA* 106, 108
Absolventen 107
Statistik 108
- Arbeitgeberverbände 32, 41
- Arbeitsgesetzgebung 28, 32
- Arbeitslehre 57
- Arbeitslosenversicherung 31
- Arbeitslosigkeit 27
- Arbeitsmarkt
Jugendliche 28
Struktur 27
- Arbeitsministerium → *Ministerio de Trabajo y Previsión Social, MinTrab*
- Asociación de la Enseñanza Comercial y Técnica Feminina, ASTECO* 79
- Asociación de la Enseñanza Industrial y Minera, ASEIM* 79
- Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH* 113
- Aylwin** 18, 29, 35, 53, 76, 87, 110, 115
- Banco Interamericano de Desarrollo, BID* 115, 117
- Berufsbildung
Ansehen 76, 80
Arbeitgeber 41
arbeitsmarktorientiert 76
duales System 67
Finanzierungsmodell 44
Gewerkschaften 41
Gleichwertigkeit mit
Allgemeinbildung 89
historische Entwicklung 78
Hochschulzugang 77
Konzept 44
Kritik 77
nonformal 75, 93
nonformal für Jugendliche 102
nonformal, Finanzierung 45
Rahmenbedingungen 120
Reform 76, 121
Regelungstiefe 41
Schülerströme (Beteiligung) 76
schulisch 75
Sekundarbereich II 75
Statistik 76
Struktur 75, 120
Träger 75
Weiterbildung 93
Zugangsbedingungen 75
- Berufsbildung → *Centros de Formación Técnica, CFT*
- Berufsbildung → *Educación Media Técnico-Profesional, EMTP*
- Berufsbildungsforschung 91
- Berufsbildungszusammenarbeit
bilateral 117
Gründe 115
mit Deutschland 67, 117, 118
mit Spanien 117, 118
- Beschäftigung
Bildungsabschluß 26
Qualifikationsstufen 26
Struktur 17, 24
- Bevölkerung
Armut 17
Einkommensentwicklung 17
Ethnien 16
Sozialstruktur 16
Struktur 15
Verteilung 15
- Bildungsbeteiligung nach der
Pflichtschule 49
- Bildungschancen 49
- Bildungskredit [Crédito Universitario] 74

- Bildungsministerium → *Ministerio de Educación, MinEduc*
- Bildungsverständnis 52
- Bildungswesen
- Ausgaben, öffentliche 43
 - Chancengleichheit 49
 - Dezentralisierung 50
 - Finanzierung 42, 52
 - Finanzierungsmodell 44
 - formales 34
 - Gesetze 33
 - historische Entwicklung 50
 - nonformales 36
 - Philosophie 51
 - Philosophie (Bildungsprozesse, Lernkonzept) 50
 - Reform 1965 48
 - Schulen, privat-subventioniert 52
 - Selektion 49
 - Statistik 47
 - Struktur 48
 - Träger 33, 52
 - Ziele 33
 - Zuständigkeiten 37
- Bodenschätze 12
- Cámara de la Producción y del Comercio, CPC* 32, 40, 59
- capacitación* 93
- Capacitación para el Trabajo Independiente, CTI* 107
- Capacitación y Experiencia Laboral, CEL* 106
- Central Unitaria de Trabajadores, CUT* 32, 95, 114
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE* 91
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, CPEIP* 38, 51, 91, 111
- Anschrift 131
- Centro de Productividad Industrial* 24
- Centros de Formación Técnica, CFT* 41, 47, 70, 72, 73, 75, 89, 96, 109, 111, 117
- Abschlüsse, Anerkennung
 - postsekundär 91
 - Arbeitslosigkeit der Absolventen 91
 - Arbeitsmarkt 91
 - Curricula 89
 - Finanzierung 74
- Kritik 90
 - Qualität der Ausbildung 90
 - Reform 90
 - Statistik 89
 - Vergleich mit EMTP 90
- Chicago-Boys* 22
- Chile Joven* 67, 94, 103, 105, 117, 119
- Finanzierung 108
 - Finanzierung, *BID* 117
 - Statistik 108
- Cofinanciamiento* 42
- Colegio de Profesores* 113
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL* 91
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación* 54
- complejos integrados* 24
- Concertación de Partidos por la Democracia* 18, 19, 85
- Consejo de Rectores de Universidades* 38
- Consejo Nacional de Capacitación* 42
- Contrato de Aprendizaje* 103
- Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN* 91
- Crédito Universitario* 74
- cursos de regularización de títulos* 111
- Departamento Universitario Obrero Campesino, DUOC* 41, 62, 90, 95
- Doppelqualifikation 75
- dropouts 50
- Educación General Básica* 56
- Educación Media Humanística-Científica, EMHC* 60, 76, 87
- Abbrecher, Wiederholer 76
 - Einkommen 63
 - Leistungstest (SIMCE) 61
 - Schulträger, Statistik 62
 - Statistik 76
 - Struktur 58
 - Übergang Arbeitsmarkt 63

Educación Media Técnico-Profesional,
EMTP 60, 75
 Abbrecher, Wiederholer 76
 Abschluß (Statistik) 62
 Abschlußquote 59
 Absolventeneinkommen 86
 Absolventenverbleib 86
 Absolventenverbleib (Vergleich mit
EMHC) 87
 Ansehen 77, 80
 Ausstattung 78
 Curricula 82
 Dauer 80
 Doppelqualifikation 58, 75
 Dual-Projekt FOPROD 67
 Einkommen 63
 Fachlehrerausbildung 110
 Fachrichtungen 81, 89
 Finanzierung 84
 historische Entwicklung 78
 Kritik 77
 Lehrer 109
 Lehrerweiterbildung 111
 Lehrpersonal 61
 Leistungstest (SIMCE) 61
 Mindestkompetenzen (Objetivos
Fundamentales Terminales) 89
 Modellschulen 77
 Modernisierung 118
 praktische Ausbildung 88
 Programm Chile Joven 117
 Reform 1965 79
 Reformen seit 1990 87
 Reformprojekte mit Deutschland 119
 Schulaufsicht [supervisores] 62
 Schulträger, Statistik 62
 Sektoren 89
 soziale Schichtung 80
 Statistik 76, 80, 81
 Statistik)Schülerströme S II) 76
 Struktur 58
 Stundentafel 82
 Trägerschaft 80
 Trägerschaft, private 75
 Übergang Arbeitsmarkt 63
 Übergang Hochschulbereich 77
 Verbleibsrate 59
 Weiterbildungsträger 97

Educación Media Técnico-Profesional,
EMTP → Berufsbildung

Educación Media Técnico-Profesional,
EMTP → Sekundarbereich II

educación para todos 50
educación particular-pagada 44
educación particular-subvencionada 44
educación pública 44
 Einheitsschule 51
 Einkommensstruktur 28
 Elitebildung 49
 ENU 51
Escuelas de Artes y Oficios 78
Estatuto de los Profesionales de la
Educación 35
Estatuto Docente 35
 Fachlehrersystem 57
financiamiento compartido 45
fondo nacional de desarrollo 52
Fondo Nacional de Desarrollo Tecnológico,
FONTEC 24
Fondo Nacional de Salud, FONASA 30
Formación de Formadores, FORMA 119
Formación Profesional Dual, FOPROD 67,
94, 106, 118, 119
 Anschrift 130
 Deutschland, Kooperation 69
Formación y Capacitación de Jóvenes, FCJ
107
FOSIS, Fondo de Solidaridad e Inversión
Social 29, 105, 117
franquicia tributaria 45
Frei 13, 29, 48, 50, 51, 54, 58, 76, 94
 Ganztageschule 54
 Geographie 12
 Geschichte 13
 ‘geschützte Demokratie‘ 14, 18
 Gewerkschaften 32, 41
 Grundschule (Primar-u. Sekundarbereich I)
 Curricula/Stundentafeln 56
 ländliche Schulen 58
 Pflichtschule 50, 56
 Reformen 58
 Schulleistungstest 77
 Statistik 56
 Struktur 56
Grupos Profesionales de Trabajo, GPT 66

- Hochschulreife, allgemeine 75
- Hochschulwesen
 Finanzierung 73
 Statistik 70
 Struktur 70
- Höherer Techniker 89
- Ingreso Mínimo Mensual, IMM* 63
- Instituto de Capacitación y Perfeccionamiento* 113
- Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP* 40, 41, 62, 90, 94, 95, 96
- Institutos de Salud Previsional, ISAPRE* 30
- Institutos Profesionales, IP* 70, 72
- Jugendarbeitslosigkeit 102
- Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI* 56
- Kindergarten 55
- Klassengröße 48
- Klassenlehrerprinzip 57
- Lehrer
 allgemeinbildende Fächer 110
 berufliche Bildung 109
 berufliche Bildung, Ausbildung 109
 berufliche Bildung, EMTP 109
 berufliche Bildung, Fachlehrer 110
 berufliche Bildung,
 Nachwuchsausbildung 112
 berufliche Bildung, Statistik 109
 berufliche Bildung, Weiterbildung 111
 Berufsverbände 112
 Entlohnung 34
 Gesetzgebung 35
 Statut 34
- Ley de Donaciones*, Gesetz Nr. 19.247 42
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE* 33, 34, 37, 60, 63, 70
- Licencia Única de Educación Media* 75
- Mapuche* 16
- Marco Curricular* 38, 66, 83
- MECE Rural* 58
- MECE-Prebásica* 56
- Mercosur* 115
- Militärputsch 14, 16, 22, 113
- MinEduc → *Ministerio de Educación, MinEduc*
- Ministerio de Educación, MinEduc* 37, 38, 41, 52, 53, 62, 65, 69, 73, 75, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 95, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 121
 Berufsbildungsforschung 91
- Ministerio de Trabajo y Previsión Social, MinTrab* 39, 42, 67, 75, 93, 94, 101, 102, 103, 105, 117, 118
- MinTrab → *Ministerio de Trabajo y Previsión Social, MinTrab*
- Nafta* 115
- Nationale Einheitsschule [ENU] 51
- Nationalen Rat für Qualifikationsfragen 42
- Nationales Institut für berufliche Ausbildung 40
- Notenskala 48
- Nuevo Estatuto de Capacitación y Empleo, Ley Num. 19.518 del 14 de octubre de 1997* 36, 39, 102
- Objetivos Fundamentales* 60, 64
- Objetivos Fundamentales Terminales* 34, 89
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC* 91
- Organismos Capacitadores, OC* 97
- Pacto Unión por Chile* 18
- Parteien 18, 19
- Partido Demócrata Cristiano, PDC* 19
- Partido Socialista, PS* 19
- Pflichtschule 56
- Pinochet** 11, 14, 18, 20, 22, 24, 29, 36, 37, 42, 43, 44, 51, 52, 75, 109, 113, 120, 121
- plan cauas* 22
- plan laboral* 32
- Prebásico* 55
- Privathochschule 72
- privat-subventionierte Schulen 52
- Programa de Becas* 104
- Programa de Modernización de la Educación Media 1995-2000* 77
- programa empresas* 97

- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE* 91
- Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, MECE* 53, 116
- proyecto educativo 88
- Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME* 58, 67
- Prueba de Aptitud Académica, PAA* 71
- Schenkungsgesetz 42
- Schlüsselqualifikation 89
- Schulabbrecherquote 50
- Schulbesuchsquote 50
- Schuljahr 48
- Schulleistungstest 57
- Schulpflicht 50, 55
- Schulverwaltung
Reform 69
- Secretaría Técnica de la Enseñanza Profesional* 79
- Sekundarbereich
Abschlüsse, Verwertbarkeit 49
- Sekundarbereich (EMHC)
Abbecher 49
- Sekundarbereich II
Abbrecherraten 59
Absolventenverbleib 63
allgemeine und berufliche Bildung 58
Curriculum 60
Differenzierung 59
Leistungstest (SIMCE) 61
Reform 63, 67
Reform Curriculum 64
Schüler, geschlechtsspezifische Unterschiede 62
Schüler, soziale Unterschiede 62
Schulträger 61
Statistik 59
Verbleibsrate 59
Zeugnisvergabe 60
- Sekundarbereich II → *Educación Media Técnico-Profesional, EMTP*
- Servicio de Cooperación Técnica* 40
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE* 36, 39, 40, 63, 67, 75, 94, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 117, 118, 119
Anschrift 130
- Arbeitsbereiche 39
- Berufsbildungsforschung, Finanzierung 92
- Sindicato Unico de los Trabajadores de la Educación, SUTE* 112
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* 57
- Sistema Nacional de Educación de Trabajadores* 95
- Soziale Sicherungen 29
- Staatsaufbau 18
- Studiengebühren 71
- Subventionsgesetz 42
- Techniker, höherer 89
- Technikerausbildung 58
- Technische Institute [CFT] 72
- Técnico Superior* 89
- Übergang
Berufsbildung – Hochschulsystem 77
Pflichtschule – Berufsbildung 76
Pflichtschule – Sekundarbereich II 58, 59, 76
Primarbereich – Sekundarbereich 49
Sekundarbereich – Arbeitsmarkt 49
Sekundarbereich – Berufsbildung 49
Sekundarbereich – Hochschulwesen 49
Sekundarbereich II – Arbeitsmarkt 63
Sekundarbereich II (EMTP) – Arbeitsmarkt 86
Sekundarbereich II (EMTP) – Hochschulbereich 86
- Unidad Coordinadora del Programa de Capacitación Laboral de Jovenes, UCP* 105
- Unidad Popular, UP* 14, 16, 51, 81, 112
- Universidad de Santiago de Chile, USACH* 79
- Universitäten 71
Zugangstest 71
Zulassungsverfahren 71
- Vergleich
Chile – Frankreich 48
Industriestaaten, Tigerstaaten – Chile 54
- Versatzungsbedingungen 48
- Verwaltungsstruktur 20

Weiterbildung

- Anbieter 97
- berufliche 93
- Finanzierung 94, 96
- Gesetzgebung 102
- historische Entwicklung 94
- Kritik 100
- nonformal 93
- nonformal für Jugendliche 102
- nonformal, Programm Alternierende
Ausbildung [Aprendizaje Alternado,
AA] 106
- nonformal, Programm
Ausbildungsvertrag [Contrato de
Aprendizaje] 103
- nonformal, Programm *Chile Joven* 103
- nonformal, Programm Qualifikation und
Arbeitserfahrung [Capacitación y
Experiencia Laboral, CEL] 106
- nonformal, Programm Qualifikation und
Persönlichkeitsbildung [Formación y
Capacitación de Jóvenes, FCJ] 107
- nonformal, Programm
Stipendienprogramm [Programa de
Becas] 104
- nonformal, Programm Vorbereitung auf
eine Selbständigkeit [Capacitación
para el Trabajo Independiente, CTI]
107
- nonformal, Programmeffektivität 108
- nonformal, Qualifikationsmaßnahmen
103
- nonformal, Sonderprogramm Chile
Joven 105
- nonformal, Teilnehmerstruktur 107
- nonformal, Träger 103
- Organisation 96
- Servicio Nacional de Capacitación y
Empleo, SENCE* 97
- Struktur des Programms 99
- Subsidiaritätsprinzip 96
- Teilnehmer 98
- Träger 95, 97
- Verwaltung 94
- Zielvorstellungen 94
- Zuständigkeiten 93, 94

Weltbank 116

Weltwirtschaftskrise, 1932 21

Werkstatt 88

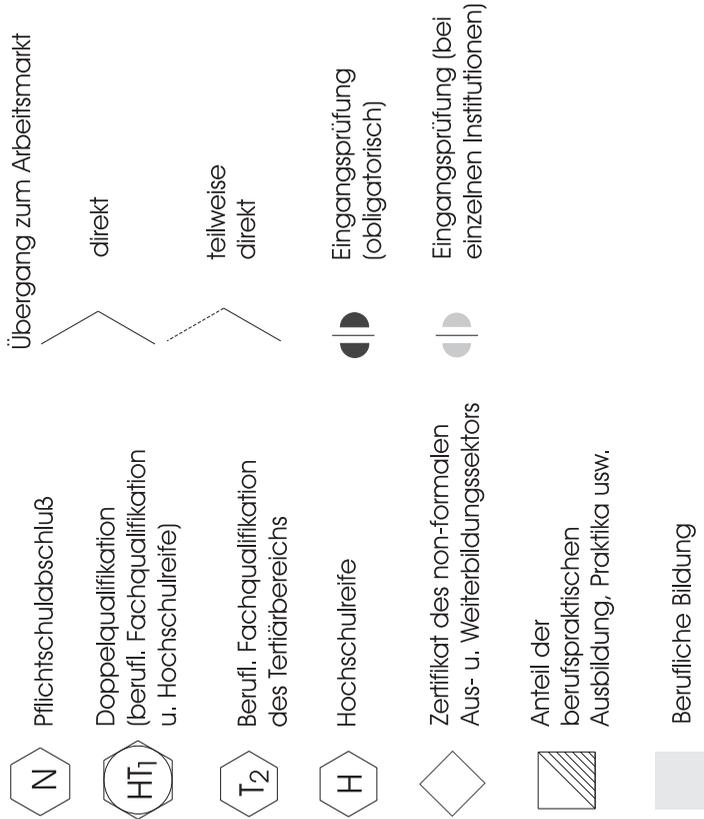
wirtschaftliche Entwicklung
Geschichte 21

Wirtschaftsförderung 94

Wirtschaftsreform
seit 1975 22
seit 1990 23

Organigramm Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen

Legende



Grafik

