

Uwe Lauterbach

Internationales Handbuch der Berufsbildung

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

Vergleichende Berufsbildungsforschung

Mit Beiträgen von Uwe Lauterbach, Willi Maslanowski und Wolfgang Mitter



Nomos Verlagsgesellschaft
Baden-Baden

Inhalt

Abkürzungen (1999)	6
Einleitung (1999)	8
1 Vergleichsproblematik von Berufsbildungssystemen aus Sicht des Internationalen Fachkräfteaustausches in der Berufsbildung (IFKA) von Willi Maslankowski	10
2 Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft von Wolfgang Mitter	13
2.1 Grundlegende Bemerkungen	13
2.2 Begriff und Zielbestimmung	14
2.3 Funktionen, Objekte und Dimensionen des Vergleichs	14
2.4 Standort im Wissenschaftssystem	15
2.5 Methodik des Vergleichs	16
2.6 Praxisbezug	17
3 Analyse vorhandener Untersuchungen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung von Willi Maslankowski	18
3.1 Vorhandene Typen und Modellbildungen	18
3.2 Schriften zu Systemen beruflicher Bildung	18
3.3 Schriften zur Kategorienbildung von Systemen beruflicher Bildung	24
4 Vergleichende Berufsbildungsforschung als Bestätigung für Stereotypen? von Uwe Lauterbach	26
5 Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichsstruktur im IHBB von Uwe Lauterbach	30
5.1 Methodisches Konzept	30
5.2 Vergleichsstruktur	31
6 Quantitativer, qualitativer und funktionaler Vergleich von Uwe Lauterbach	34
6.1 Abgrenzung und Interdependenz von Ergebnissen	34
6.2 Bildungswesen: Zuständigkeiten, Träger und Verwaltungen	35
6.3 Berufliche Bildung: Zuständigkeiten, Träger und Verwaltung	40
6.4 Schulpflicht, Teilzeitschulpflicht, tatsächlicher Schulbesuch	46
6.5 Elementarbereich (Kindergarten, Vorschule, Kinderkrippe)	51
6.6 Primar- und Sekundarschulwesen (Sekundarbereich I, Sekundarbereich II)	55
6.6.1 Definitionen	55
6.6.2 Erläuterungen zu den Übersichten	56
6.6.3 Ergebnisse	57
6.7 Berufliche Erstausbildung	69
6.7.1 Definitionen	69

Inhalt

6.7.2	Erläuterungen zur Übersicht: Dominante Lernorte	71
6.7.3	Ergebnisse zur Übersicht: Dominante Lernorte	73
6.7.4	Erläuterungen zu den sonstigen Übersichten	77
6.7.5	Ergebnisse	78
6.8	Weiterbildung, berufliche Weiterbildung	91
6.9	Ausbildung des Lehrpersonals im beruflichen Bildungswesen	98
7	Typen-, Kategorien- und Modellbildung von Systemen beruflicher Bildung von Uwe Lauterbach	103
7.1	Abgrenzungen und Grundtypen	103
7.2	Beispiel: Lehrlingswesen	104
7.2.1	Allgemeine Merkmale	105
7.2.2	Lehrlingsausbildung in den Berufsbildungssystemen von Industrieländern	106
7.2.3	Typenbildung von Systemen des Lehrlingswesens	112
8	Ergebnisse des Vergleichs und Weiterentwicklung des Dualen Systems von Uwe Lauterbach	115
9	Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung (1999) von Uwe Lauterbach	123
9.0	Struktur und Überblick	123
9.1	Wozu Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF)?	124
9.1.1	Internationale Herausforderungen	124
9.1.2	Internationalisierung, Funktion des Vergleichs und Vergleichende Berufsbildungsforschung	127
9.1.3	Funktion des Vergleichs	129
9.1.4	Sind Vergleiche neutral und wertfrei?	133
9.1.5	Notwendigkeit einer Methodologie des Vergleichs	134
9.2	Vergleichende Berufsbildungsforschung und Referenzdisziplin	135
9.2.1	Referenzdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft/ Comparative Education	135
9.2.2	Vergleich als Prinzip von vergleichender Forschung?	138
9.2.3	Mono-, Pluri- und Interdisziplinität oder Vergleichende Erziehungswissenschaft versus Vergleichende Bildungsforschung?	139
9.2.4	Vergleichende Berufspädagogik, Internationale Berufspädagogik, Vergleichende Berufsbildungsforschung	142
9.2.5	Forschungsfelder	144
9.2.6	Ebenen der Vergleichenden Forschung	147
9.3	Methodologische Überlegungen	152
9.3.1	Kategorien und Typen des Vergleichs	152
9.3.2	Vergleichsfaktor (tertium comparationis)	155
9.3.3	Methodische Schritte beim Vergleich	156
9.3.4	Zwei grundlegende methodologische Ansätze	157
9.3.5	Weitere methodologische Überlegungen	163

Inhalt

9.3.6	Möglichkeiten und Grenzen des Internationalen und Interkulturellen Vergleichs	163
9.4	Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Comparative Education	164
9.5	Anmerkungen zum Stand der Vergleichenden Berufsbildungsforschung	167
9.6	Konstituierung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung am Beispiel von ausgewählten Ländern (Deutschland, Frankreich)	172
9.6.1	Deutschland	173
9.6.2	Frankreich	176
9.7	Vorschläge für das methodologische Vorgehen bei Untersuchungen in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung	178
9.8	Ausblick	180
10	Bibliographie (1999) von Uwe Lauterbach	185
11	Register (1999)	237

6 Quantitativer, qualitativer und funktionaler Vergleich

von Uwe Lauterbach

6.1 Abgrenzung und Interdependenz von Ergebnissen

Die Ergebnisse des qualitativen, quantitativen und funktionalen Vergleichs stehen sicherlich in Einzelheiten durch ihre Darstellung in synoptischen, oft reduzierenden Übersichten und zusammenfassenden Analysen leicht zur Diskussion. Dieses Risiko wurde bewußt akzeptiert. Akribisch durchgeführte qualitative Analysen können leicht als Beweis für die Ergebnisse vergleichender Betrachtungen herangezogen werden. Dabei wird bewußt übersehen, daß der Vergleich aus dem Kontext einer kaum zu überschauenden Anzahl weiterer Faktoren, die meist nicht durch eine quantitative Maßeinheit darzustellen sind, zu begreifen und entsprechend aufzubereiten ist. An anderer Stelle wurde die Problematik dieses methodischen Vorgehens kritisch gewürdigt.²¹

Um den Zugang zur Komplexität des Gegenstandes berufliche Bildung zu ermöglichen, wurden in den folgenden Abschnitten einzelne für das Verständnis wichtige Aspekte quantitativ, qualitativ und funktional verglichen. Nach einer Beschreibung der Ausgangslage (Definitionen, Erläuterungen der Übersichten/Synopsen) erfolgt in einem zweiten Schritt eine Ergebnisdarstellung zu dieser Schnittebene. Diese Resultate sollten niemals nur abstrakt betrachtet, verbreitet und kritisiert werden. Sicherlich sind z.B. die Schlußfolgerungen und abstrahierenden Verallgemeinerungen zu den Lernorten beruflicher Bildung, so wie es erfolgte, logisch. Sie vermitteln aber nur wenige Aspekte zum Verständnis von beruflicher Bildung in den einzelnen Staaten. Um die Komplexität der Systeme zu begreifen, muß die Gesamtheit des Vergleichs berücksichtigt werden.

Jedes nationale System der beruflichen Bildung hat so viele besondere Charakteristika, daß seine Einmaligkeit kaum wegdiskutiert werden kann. Deshalb sind Typenbildungen nur im Kontext der Gesamtdarstellung verständlich. In diesem Kontext sollten auch kritische Diskussionen geführt werden.

Die nach pragmatischen Gesichtspunkten entschiedene Aufnahme der 20 Staaten in das Grundwerk des IHBB, und damit auch in die vergleichende Studie, fordert geradezu dazu auf, die Zulässigkeit dieses Verfahrens zu diskutieren. Schon die Ergebnisse eines Vergleichs von Staaten mit annähernd gleichem wirtschaftlichen Entwicklungsstand und ähnlichen politischen Systemen – aber mit großen Unterschieden von geographischer Größe und Bevölkerung wie z.B. Schweiz und USA – können nur unter Berücksichtigung dieses Hintergrunds gewürdigt werden. Bei der Integration von Entwicklungsländern wie Brasilien sind die Unterschiede zu den anderen 19 Industriestaaten so gewaltig, daß vergleichende Studien kaum mehr möglich sind. Diese Bedenken können auch auf Länder wie Polen, Rußland, Tschechische Republik und Ungarn übertragen werden. Sie befinden sich derzeit alle in einem Umstrukturierungsprozeß der alle gesellschaftlichen

21 Vgl. S. 26 – VGL.

Bereiche umfassenden Konversion von einem „sozialistischen“ Staats- und Wirtschaftssystem mit zentralistischen Eigentums- und Verwaltungsstrukturen zu einer marktwirtschaftlich zu organisierenden Demokratie. Besonders unübersichtlich ist dabei die Situation in Rußland. Deshalb sind hier Vergleiche oft nur Bezüge zu „Momentaufnahmen“ oder Einschätzungen, die durch die fortlaufende Entwicklung schon revidiert wurden.

Durch die Aufnahme der Bundesrepublik Deutschland, deren Bildungs- und Berufsbildungssystem nicht als Studie im IHBB enthalten ist, als Referenzland soll den Nutzern des IHBB der Zugang zu den hier zu untersuchenden Strukturen durch eigene Erfahrung und Anschauung erleichtert werden.

6.2 Bildungswesen: Zuständigkeiten, Träger und Verwaltungen

*Definitionen*²²

Bildungswesen:

Bezeichnung für alle öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, insbesondere: Kindergarten, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung.

Zuständigkeiten:

Darunter versteht man die Berechtigung einer juristischen Person, bestimmte Aufgaben wahrzunehmen.

Träger:

Staatliche oder private Institutionen/Einrichtungen, Verbände usw., die berechtigt sind Bildungseinrichtungen einzurichten und Bildung zu vermitteln.

Verwaltung:

Erfüllen der Aufgaben zur Organisation des Bildungswesens durch besondere Organe.

Erläuterungen zur Übersicht

Die Übersicht besteht aus zwei Schwerpunkten. Einmal werden die *Zuständigkeiten* und die *Verwaltung* besonderen staatlichen, öffentlich-rechtlichen oder privaten Institutionen, Verbänden, Gremien usw. zugeordnet, und zum anderen werden die *Einheiten* wie Staat, Land, Region, Schulbezirk, Gemeinde und Schule bestimmt, in deren Gebiet die *Zuständigkeiten* und *Verwaltungen* maßgebend sind. Aus dieser Kennzeichnung lassen sich Tendenzen ableiten. Eine idealtypische deregulierte und dezentrale Struktur ist dann vorhanden, wenn im Bereich *Zuständigkeiten/Verwaltung* keine Regelungen existieren und wenn die *Einheit* eine einzelne Schule ist.

Da die *Schulträger* sowohl eine Institution u.ä. sind und außerdem einen realen, genau abgegrenzten Bereich, wie z.B. Schulbezirk besetzen, erfolgt deren Kennzeichnung in beiden Bereichen der Übersicht.

22 Vgl dazu: Avenarius, Hermann: Kleines Rechtswörterbuch. Herder: Feiburg i.B. 1993. Model, Otto; Lichtenberger, Gustav: Staatsbürger-Taschenbuch. Beck: München 1994.

Ergebnisse

Zwischen dem Regierungssystem in einem Staat und der Struktur der Zuständigkeiten und Verwaltung im Bildungswesen bestehen direkte Zusammenhänge. Während in zentralistisch orientierten Staaten, wie Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Polen, Schweden, Slowenien, Tschechische Republik und Ungarn, auch das Bildungswesen zentral verwaltet wird, geht in bundesstaatlich aufgebauten Staaten wie Belgien, Kanada, Schweiz und USA die Verantwortung an die regionalen Einrichtungen, wie Bundesstaaten, Gemeinschaften und Provinzen, über.

Hier organisieren die Bürger auf der Ebene der Gemeinden und der örtlichen Schulverwaltung viele anliegende Probleme eigenverantwortlich. Die Kantone, Länder, Provinzen und der Bund haben mehr richtliniengebende, unterstützende und koordinierende Aufgaben.

In den Staaten mit ausgeprägter zentraler Kompetenz lassen sich Tendenzen erkennen, die Verantwortung auf die mittleren oder lokalen Ebenen zu verlagern. Während in Schweden und Italien schon erste Erfolge vorzuweisen sind, gilt das für Frankreich nur ansatzweise.

Nicht den Kategorien *zentral* und *dezentral* zuordnen lassen sich die nordeuropäischen Länder Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden. Obwohl bei einer ersten Betrachtung der in den Übersichten enthaltenen Merkmale für Norwegen, Finnland und Schweden die zentralen Tendenzen offensichtlich überwiegen, erhält diese Einschätzung bei der Einbeziehung des Wertesystems der Gesellschaft und der Analyse der realen Gestaltung des Bildungswesens eine entgegengesetzte Tendenz. Die Bürgerinnen und Bürger sind in das Bildungswesen so eingebunden, daß trotz der Richtlinienkompetenz des zentralen Bildungsministeriums die lokalen Entscheidungsgremien entscheidende Impulse setzen. Besonders ausgewogen und bürgernah erscheint diese Gestaltungskompetenz in Dänemark. Erläuternd muß ergänzt werden, daß diese Länder eine lange demokratische Tradition nachweisen können, daß sie nur zwischen vier und neun Millionen Einwohner haben und daß bis auf Dänemark nur eine dünne Besiedlung auf großen Flächen vorhanden ist. Diese Indikatoren machen die vorhandene Struktur verständlicher.

Die ehemals zentral verwalteten postkommunistischen Länder, wie Polen, Russische Föderation, Slowenien, Tschechische Republik und Ungarn, bemühen sich um eine gewisse Dezentralisierung. Untere Verwaltungsebenen und Schulen sollen mehr Eigenverantwortung erhalten. Die Konturen der Umgestaltung sind oft noch in der Diskussion. Traditionelle Strukturen sowie der Einfluß der katholischen Kirche erhalten in Polen und Ungarn wieder Bedeutung. In der Tschechischen Republik und in Slowenien scheint die Kompetenzverlagerung kontinuierlich zu verlaufen. Von der Russischen Föderation kann das sicherlich nicht behauptet werden. Hier entwickeln sich Strukturen, die sich wegen ihrer gegenläufigen Entwicklungstendenzen kaum in einem strukturierten Kompetenzsystem zusammenführen lassen. Die Größe des Landes und die nur schwer zu bewältigende Umstellung der „sozialistischen“ zentralistischen Staatswirtschaft in eine dezentrale Markt-

wirtschaft begünstigen diese Auflösungstendenzen verbindlicher gesellschaftlicher Werte.

Kaum zu typisieren sind die Strukturen in der Bundesrepublik Deutschland, in Großbritannien und Österreich. Obwohl England, Wales, Schottland und Nordirland zentral von London aus regiert und verwaltet werden, haben die einzelne Teile des Vereinigten Königreichs gerade im Bildungs- und Kulturbereich eine beachtliche Autonomie. Wegen der liberalen und dezentralen Tradition lagen bisher wesentliche Kompetenzen bei den örtlichen Schulbehörden [Local Education Authorities]. Zentralisierungstendenzen sind aber unverkennbar, freilich begleitet von sich diesem Prozeß anpassenden kompetenten gesellschaftlichen Kräften, insbesondere der industriellen Arbeitgeber. Demgegenüber finden sich in der föderalistisch organisierten Bundesrepublik Deutschland weder auf lokaler noch auf Bundesebene wesentliche Entscheidungsbefugnisse. Die einzelnen Länder regieren und verwalten das Bildungswesen zentralistisch, aber mit sehr großen Unterschieden bei der verantwortlichen Einbeziehung der lokalen Einrichtungen und der Eltern. Im Bundesstaat Österreich dagegen besteht eine ausgewogene Kompetenzverteilung zwischen dem Bund und den Ländern. Ähnlich wie in Deutschland sind die lokalen Gestaltungsmöglichkeiten sehr gering.

Bei allen untersuchten Ländern lassen sich Tendenzen der Dezentralisierung und Deregulierung der Zuständigkeiten und der Verwaltung des Bildungswesens nachweisen. In einigen Staaten haben nichtstaatliche Schulträger an Gewicht gewonnen. In den gewachsenen Systemen der westlichen Industrieländer zeigen die vorhandenen Kompetenzen und Strukturen im allgemeinen ein großes Beharrungsvermögen. Dagegen läßt sich der entgegengesetzte Trend in den postkommunistischen Staaten besonders gut beobachten.

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Bildungswesen: Zuständigkeiten [●], Verwaltung[■] und Schulträger [▲], Seite 1

Bei konkurrierender Zuständigkeit, Verwaltung, Schulträgem u. Verwaltungseinheiten ist die wichtigere Einheit dunkler gerastert u./o größer im Symbol.

	Zuständigkeiten, Verwaltung							Verwaltungseinheit			
	Ministerium Bildung anderes	Kirchen	Beiräte	andere Institu- tionen	Misch- systeme	keine Rege- lungen	zentral	Land, Region	Schul- bezirk	Kom- mune	dezentral
Belgien	● ■	■ ▲	■	■ ▲	● ■			▲		▲	▲
Brasilien	● ■	▲		▲						▲	
Dänemark	● ■		● ■	● ■	● ■					▲	▲
Deutschland	● ■			▲						▲	▲
Finnland	● ■			● ■						▲	
Frankreich	● ■	▲		▲						▲	▲
Griechenland	● ■	▲		▲			▲			▲	
Großbritannien	● ■	▲	● ■	▲						▲	▲
Irland	● ■	▲	● ■	● ■ ▲						▲	▲
Italien	● ■										
Kanada	● ■		● ■								
Norwegen	● ■		●					▲		▲	▲

Bildungswesen: Zuständigkeiten [●], Verwaltung[■] und Schulträger [▲], Seite 2

Bei konkurrierender Zuständigkeit, Verwaltung, Schulträgem u. Verwaltungseinheiten ist die wichtigere Einheit dunkler gerastert u./o größer im Symbol.

	Zuständigkeit, Verwaltung							Verwaltungseinheit				dezentral	
	Ministerium Bildung anderes	Kirchen	Beiräte	andere Institu- tionen	Misch- systeme	keine Rege- lungen	zentral	Land, Region	Schul- bezirk	Kom- mune	Schule		
Österreich	● ■			▲				▲	▲				
Polen	● ■	▲		▲				▲	▲			▲	
Rußland	● ■			▲	● ■ ▲	● ■ ▲				▲	▲	▲	▲
Schweden	● ■		● ■									▲	▲
Schweiz	● ■											▲	▲
Slowenien	● ■		●									▲	▲
Tschech. Rep.	● ■			▲								▲	▲
Slowakei													
Ungarn	● ■			▲								▲	▲
USA	● ■		● ■					▲	▲	▲	▲	▲	▲

6.3 Berufliche Bildung: Zuständigkeiten, Träger und Verwaltung

Definitionen

Berufliche Bildung, Berufsbildung:²³

Berufsbildung ist nach der Definition des BBiG (Berufsbildungsgesetz) der Oberbegriff für die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

Berufliche Bildung ist die Bezeichnung für die der Allgemeinbildung gegenüberstehende Spezialbildung. Sie befähigt durch die Vermittlung spezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, zur Übernahme einer bestimmte Berufsrolle. Damit nimmt sie die Berufsbildung nach dem BBiG auf. Sie umfaßt außerdem die Berufserziehung, die letztlich die Ziele wie jede Bildung, z.B. die *Vervollkommnung des Menschen*, anstrebt. Damit ist sie nicht nur Erziehung für einen, sondern auch durch einen Beruf.

Zuständigkeiten, Verwaltung:

Zur Definition vgl. Seite VGL – 34. Bei den Zuständigkeiten muß über den formalen oft durch gesetzliche Regelungen verbindlich abgesicherten Strukturen, die informelle Ebene mit aufgenommen werden. Bei Vernachlässigung dieses Aspektes könnten die entscheidenden Einflüsse der Arbeitgeber und der Unternehmerverbände nicht gewürdigt werden.

Erläuterungen zur Übersicht

Die Übersicht besteht aus zwei Schwerpunkten. Einmal werden die *Zuständigkeiten* (einschließlich der informelle Ebene der Einflußnahme) und die *Verwaltung* besonderen staatlichen, öffentlich-rechtlichen oder privaten Institutionen, Verbänden, Gremien usw. und den Unternehmen zugeordnet, und zum anderen werden die *Einheiten* wie Staat, Land, Region und *andere* bestimmt, in deren Gebiet die *Zuständigkeiten* und *Verwaltungen* maßgebend sind. Bei der *Verwaltungseinheit andere* handelt es sich um Betriebe, Schulen, Ausbildungszentren u.ä., die in vielen Ländern für die berufliche Bildung zuständig sind und auch ausbilden.

Durch die Kombination der zwei Schwerpunkte lassen sich die dezentralen oder zentralen Strukturen der beruflichen Bildung erkennen. In einem System, das im *Zuständigkeitsbereich* von den Unternehmen dominiert wird und außerdem als *dezentral* gekennzeichnet ist, wird der einzelne Betrieb die Strukturen und Inhalte beruflicher Bildung bestimmen. Als Beispiel lassen sich die USA heranziehen, obwohl dort auch eine Reihe von konkurrierenden, kaum abgestimmten Systemen existiert.

Ergebnisse

Zuständigkeiten und *Verwaltungen* in der beruflichen Bildung lehnen sich an die Strukturen des allgemeinen Bildungswesens nur grob an. Historische Entwicklungen, wie das *Zunftwesen*, bildungspolitische Vorgaben, volks- und betriebswirtschaftliche Strukturen, politische Grundsätze, Sozialstrukturen und Grundwerte der Gesellschaft sind für die

23 Vgl. dazu: Georg, Grüner, Kahl: Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bertelsmann: Bielefeld 1994.

Ausprägung der Systeme genauso wichtig. Da berufliche Bildung sich nicht allein im Schonraum Schule vollziehen kann, ist sie direkt gesellschaftlichen Einflüssen und Interessen ausgesetzt. Entsprechend heftig wird zwischen den Interessengruppen um die Strukturen gerungen. Diese Vielschichtigkeit und gegenseitige Abhängigkeit läßt sich beim Vergleich der Übersichten zum *Bildungswesen* und zur *beruflichen Bildung* erkennen. Während bei Kompetenz und Verwaltung im Bildungswesen trotz der unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen doch ähnliche Schwerpunkte, z.B. Kompetenz des Bildungsministeriums, zu erkennen sind, gilt das in keiner Weise für die berufliche Bildung. Fast immer sind verschiedene Ministerien zuständig. Sie teilen sich die Zuständigkeit mit anderen Einrichtungen, wie Kammern und Beiräten. Auch der Einfluß der Arbeitgeber, der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften ist fast immer vorhanden.

Da berufliche Bildung bei der Mehrzahl der Länder erst nach dem Zweiten Weltkrieg und oft erst in den siebziger Jahren auch als *öffentliche Aufgabe* akzeptiert wurde, handelt es sich im Vergleich zum allgemeinen Bildungswesen noch um nicht gefestigte Strukturen, die in einem dynamischen Entwicklungsprozeß noch geformt werden. In zwei Ländern, nämlich den USA und Kanada, wird über diesen Schritt – öffentliche Aufgabe – noch heute diskutiert. In Großbritannien bemüht sich der Staat seit über einem Jahrzehnt um diese Frage und um die Entwicklung von formalisierten Abschlüssen und Ausbildungsstrukturen. Eine konträre Entwicklung nehmen die ostmitteleuropäischen und osteuropäischen Staaten, die in ihrer kommunistischen planwirtschaftlichen Phase starr strukturierte und verwaltete Systeme beruflicher Bildung hatten und seit dem Beginn der Umorientierung *deregulieren*. Während in Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn wieder an historisch gewachsene Modelle beruflicher Bildung, die auch während des Kommunismus nicht völlig negiert wurden, angeknüpft werden kann, gilt das nicht für Rußland. Die allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten überstrahlen dort die anderen Bereiche. Die Einrichtungen der beruflicher Bildung müssen sich aus Überlebensgründen in ihrem Umfeld oft selbst noch zurechtfinden. Dieser dynamische Prozeß kann dazu führen, daß nach der Deregulierung kaum noch Strukturen vorhanden sind und berufliche Bildung keine öffentliche Aufgabe mehr sein wird.

Als erstes Ergebnis läßt sich feststellen, daß fast durchgängig versucht wird, die Beteiligten und die Interessierten an beruflicher Bildung in das System zu integrieren. Aus dieser Aussage läßt sich aber nicht der Schluß ableiten, daß die Systeme beruflicher Bildung der untersuchten Länder einander sehr ähnlich sind. Die Analyse der möglichen Einflußnahme auf das System durch die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen läßt schnell erkennen, daß diese Kompetenzen mehr über die Strukturen der beruflichen Bildung aussagen und Schwerpunktbildungen möglich werden.

Die Staaten mit liberalen Traditionen, dezentraler Staatsstruktur und marktorientierter Wirtschaftsordnung, wie die *USA* und *Kanada*, überlassen dem aus dem Pflichtschulwesen entlassenen jungen Bürger die Berufsausbildung eigenverantwortlich. Allgemeinverbindliche, landesweite gesetzliche Regelungen existieren kaum. Da die Struktur der Berufsausbildung von den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts abhängt, treffen letztlich die

Wirtschaftsunternehmen selbst die Entscheidung über die Ausprägung der Arbeitsqualifikation und damit auch der Ausbildungsinhalte. Wegen dieser Verlagerung der Zuständigkeiten ist die Berufsbildung besonders stark von konjunkturellen Einflüssen abhängig. Wesentlich sind außerdem die dezentralen Strukturen. Berufliche Schulen, oft im tertiären Bereich angesiedelt, übernehmen Ausbildungsaufgaben, die genau auf die Bedürfnisse des lokalen Arbeitsmarktes zugeschnitten sind.

In *Großbritannien* und *Irland*, die beide in einer ähnlichen Tradition stehen wie die USA und Kanada, setzte sich gezwungenermaßen im letzten Jahrzehnt die Einsicht durch, daß Regelungen in gewissem Umfang erforderlich sind. Auslöser dieser Entwicklungen sind die Probleme, die beim Übergang vom Schulsystem auf den Arbeitsmarkt durch die hohe Jugendarbeitslosigkeit entstehen und die Freizügigkeit des Arbeitsmarktes innerhalb der EU. Um Abschlüsse gegenseitig anerkennen zu können, müssen vergleichbare Ausbildungs- und Prüfungsstrukturen vorhanden sein. Während diese Adaption in den EU-Ländern mit gewachsenen Systemen beruflicher Bildung eine Reihe von Problemen aufwerfen wird, haben Länder wie Großbritannien und Irland, die derzeit berufliche Bildung entwickeln, hier mehr Spielraum.

Diesen liberal und marktwirtschaftlich geprägten Staaten stehen die bisher „sozialistischen“ Staaten mit Zentralverwaltungswirtschaft, *Polen*, *Russische Föderation*, *Slovenien*, *Tschechische Republik*, *Slowakei* und *Ungarn* gegenüber. Bei der Konversion der Volkswirtschaft und der Auflösung der Kombinate werden alte Betriebsstrukturen und damit oft die Basis der Berufsbildung zerstört. Trotz zaghafter Reformansätze lassen sich die Gesetzgebung und die Verwaltung von allgemeiner und beruflicher Bildung bisher nicht trennen. Die Kompetenzverteilung ist eindeutig. Obwohl einschränkend ergänzt werden muß, daß die Betriebe im Rahmen der Lehrlingsausbildung einen gewissen gesetzlich abgesicherten Einfluß haben. Selbstverwaltungsorgane, wie beispielsweise die Kammerorganisationen, sind in den ostmitteleuropäischen Ländern im Entstehen. Ob es zu einer Kompetenzaufteilung wie in anderen europäischen Ländern kommt, ist noch nicht entschieden.

Auch *Finnland*, *Schweden* und *Norwegen* haben klare Zuordnungen der Zuständigkeiten. Die Bildungsverwaltung übernimmt Aufgabenbereiche, die in anderen Ländern der Arbeitsverwaltung zugeordnet sind. Tendenzen der Dezentralisierung sind unverkennbar. Dabei wird versucht, die berufliche Praxis durch die Integration der Betriebe in die berufliche Bildung aufzunehmen.

Staaten, die berufliche Bildung aus den unterschiedlichsten geschichtlichen, politischen und wirtschaftlichen Gründen in das Sekundarschulwesen integriert haben, wie *Frankreich*, *Griechenland*, *Italien* und teilweise *Belgien*, führen zwar diese Berufsbildung unter staatlicher Kompetenz durch, entwickeln aber seit zwei Jahrzehnten alternative dezentrale Kompetenzen. Nur in Frankreich bestehen gewachsene Strukturen in der beruflichen Bildung. Die anderen Länder begannen relativ spät mit der Entwicklung einer praxis- und arbeitsmarktorientierten beruflichen Bildung. In Italien wurden der gesetzliche Rahmen in den sechziger Jahren geschaffen. In Griechenland entwickeln sich die von der

Arbeitsverwaltung in den achtziger Jahren initiierten neuen Formen der beruflichen Bildung immer mehr zur Konkurrenz beruflicher Vollzeitschulen, und in Belgien stehen mehrere Systeme im Wettbewerb, noch mit der Priorität der beruflichen Schulen. Die Entwicklung der letzten Jahre förderte in allen vier Staaten Kompetenzverlagerungen auf die Regionen und Gemeinschaften sowie in den Bereich des Arbeitsmarktes mit einer stärkeren Beteiligung der Arbeitsverwaltung an den Zuständigen, der Trägerschaft und der Verwaltung.

Die Länder in der „westlichen“ Mitte Europas, in denen das traditionelle Lehrlingswesen weiterentwickelt worden ist, wie *Dänemark, Deutschland, Österreich, die Schweiz* und teilweise *Belgien*, kommen bei den äußeren Strukturen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Traditionell in das allgemeinbildende Schulsystem und das Berufsbildungssystem (Mittelstandsausbildung, Duales System) getrennt sind nur die Strukturen in Deutschland und Belgien. In den anderen Ländern kooperieren die Systeme stärker. Gemeinsam ist allen Ländern die starke Integration der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft oder des Arbeitsmarktes, wie Kammern oder Einrichtungen mit anderen Namen, aber gleicher Funktion (Dänemark). Sie übernehmen durchgängig bei der Lehrlingsausbildung Aufgaben der Überwachung und des Prüfungswesens. Besonderes Kennzeichen der Länder mit dominierender Lehrlingsausbildung sind das Zusammenspiel der Sozialpartner [Arbeitgeber(verbände), Gewerkschaften] sowie die allgemeine Regelung der Berufsbildung durch Berufsbildungsgesetze.

Kompetenzverteilung, Verwaltungsstruktur und Wirtschaftssystem prägen in ihrer gegenseitigen Verknüpfung und Beeinflussung die Struktur der beruflichen Bildung wesentlich. Dabei standen sich in der Vergangenheit sich als Extreme die im Bereich der Wirtschaft zentralverwaltete „sozialistische“ Staaten auf der einen und die dezentral und marktwirtschaftlich organisierten Systeme auf der anderen Seite gegenüber. Während in der Zentralverwaltungswirtschaft für die in der beruflichen Bildung befindlichen Jugendlichen klare Wege vorstrukturiert waren und deshalb fast jeder Pflichtschulabsolvent seine Schul- und Ausbildungslaufbahn unmittelbar fortsetzen konnte, führten und führen die an den Marktmechanismen orientierten Systeme die Berufsbildung oft nur in dem Umfang durch, der sich direkt in produktive Arbeit umsetzen läßt.

Diese sehr gegensätzlichen Strukturen führten zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die einen planten oft wegen der umständlichen Bürokratie an den Qualifikationsbedürfnissen der Betriebe vorbei, während die anderen gerade in ökonomisch schwierigen Zeiten für viele Jugendliche kein Angebot für eine Berufsausbildung machen. Gegenwärtig entwickelt sich eine Konstellation, die vor einiger Zeit noch als nicht vorstellbar erschien. Während die alten Demokratien mit typischen liberalen und marktwirtschaftlichen Schwerpunkten, wie Großbritannien, USA und Kanada, akzeptieren, daß nur durch den Aufbau von Strukturen und der Entwicklung von Kompetenzen Fortschritte in der Berufsbildung zu erzielen sind, führt die Liberalisierung in den ehemaligen RGW-Ländern oft so weit, daß dem Markt die Entscheidung über Struktur und Inhalt der Berufsbildung völlig überlassen wird.

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufliche Bildung: Zuständigkeiten [●] und Verwaltung [■], Seite 1

Bei konkurrierender Zuständigkeit, Verwaltung u. Verwaltungseinheiten ist die wichtigere Einheit dunkler gerastert u./o. größer im Symbol.

	Zuständigkeiten, Verwaltung										Verwaltungseinheit zentral			Verwaltungseinheit dezentral		
	Ministerium		Be- hör- de	Verbände		Kam- mern	Bei- räte	andere Insti- tutionen	Misch- sy- steme	keine Rege- lung	Staat	Land, Re- gion	Be- zirk	an- dere		
	Bil- dung	Ar- beit		Unter- nehmer	Gewerk- schaft											
Belgien	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■			● ■							
Brasilien	● ■			● ■			● ■	● ■	● ■							
Dänemark	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■		● ■							
Deutschland	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							
Finnland	● ■		● ■	● ■	● ■	● ■	● ■		● ■							
Frankreich	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							
Griechenland	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							
Großbritannien	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							
Irland	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							
Italien	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							
Kanada	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■				● ■	● ■		
Norwegen	● ■		● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■	● ■							

Berufliche Bildung: Zuständigkeiten [●] und Verwaltung[■], Seite 2

Bei konkurrierender Zuständigkeit, Verwaltung u. Verwaltungseinheiten ist die wichtigere Einheit dunkler gerastet u./o. größer im Symbol.

	Zuständigkeiten, Verwaltung											Verwaltungseinheit		
	Minister			Be- hör- de	Verbände		Kam- mern	Bei- räte	andere Insti- tutionen	Misch- sy- steme	keine Rege- lung	zentral Staat	Land, Re- gion	Be- an- dere
	Bil- dung	Ar- beit	andere		Unter- nehmer	Gewerk- schaft								
				zentral			dezentral							
Österreich	● ■	● ■	●	●	●	● ■	●	●	● ■					
Polen	● ■		● ■	●		●	●	●						
Rußland	● ■	● ■	● ■	●	●					●				
Schweden	● ■		● ■	● ■	●		● ■	● ■						
Schweiz	● ■		● ■	● ■	●		● ■	● ■	● ■					
Slowenien	● ■	● ■		●	●		●	●						
Tschech. Rep., Slowakei	● ■	● ■		●			(● ■)	●						
Ungarn	● ■	● ■		● ■	●		(● ■)	●						
USA	● ■	● ■		●	●		●	●		● ■				

6.4 Schulpflicht, Teilzeitschulpflicht, tatsächlicher Schulbesuch

Definitionen

Schulpflicht:

In Gesetzen oder Rechtsverordnungen festgelegte Pflicht zum Besuch von Schulen.

Teilzeitschulpflicht:

Sie folgt auf die Schulpflicht für diejenigen, die keine weiterführende Vollzeitschule besuchen. Sie schreibt den Schulbesuch für eine definierte Zeit (z.B. an einem oder zwei Tagen in der Woche, für 240 Stunden im Jahr) und einen Zeitraum (z.B. drei Jahre, bis zum 18. Lebensjahr) vor, meist im Zusammenhang mit einer Berufsausbildung in einer beruflichen Schule oder in einem Ausbildungszentrum.

Faktische Schul- und Teilzeitschulpflicht

In manchen Staaten – insbesondere in Nordeuropa – existiert keine durch eine Rechtsvorschrift abgesicherte Schul- oder Teilzeitschulpflicht. Pragmatische Traditionen führen dazu, daß faktisch sowohl eine Schulpflicht als auch eine Teilzeitschulpflicht besteht. In den Übersicht und im kommentierenden Text wird dieser Zustand als Schul- und Teilzeitschulpflicht bezeichnet.

Tatsächlicher Schulbesuch:

Der tatsächliche Schulbesuch nimmt die wirkliche Verweildauer im Schul- und Ausbildungssystem auf. Er weicht sehr oft von den für bestimmte Schul- und Ausbildungslaufbahnen vorgeschriebenen Schuljahren ab. In solchen Fällen sollen die Gründe für diese Abweichung näher untersucht werden.

Erläuterungen zur Übersicht

In der Übersicht werden die Schulpflicht, Teilzeitschulpflicht und der tatsächliche Schulbesuch mit den Kenngrößen Dauer und Alter beschrieben. Zwischen dem pflichtmäßigen Schulbesuch in Schuljahren und dem Altersabschnitt der Schulpflicht können Differenzen auftreten, wenn ein Mindesteinschulungsalter und ein Höchstalter für den Verbleib in der Pflichtschule vorgeschrieben ist. Da für den Teilzeit- und Vollzeitschulbesuch im Sekundarbereich II fast nie eine pflichtmäßige Verweildauer obligatorisch ist, erfolgte die Festlegung dieser Kenngröße nach dem faktischen Bildungsverhalten. In den USA wurde deshalb der Postsekundarbereich [College, Junior College] mit analysiert. Die Daten für den tatsächlichen Schulbesuch sind Ergebnisse eigener Analysen aufgrund des vorhandenen Datenmaterials und stützen sich außerdem auf die Resultate des im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung durchgeführten Forschungsprojektes *Erziehungsraum Schule – Ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit*.²⁴

24 Vgl. dazu: Döbrich, Peter; Huck, Wolfgang: Quantitative Tendenzen der Schulzeit im internationalen Vergleich – Memorandum zu einer aktuellen Debatte in Deutschland. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1993. o.S. Vgl. dazu auch: Mitter, Wolfgang/von Kopp, Bodo (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1994.

*Ergebnisse*²⁵

In Deutschland, Kanada und den USA differiert die Schulpflicht innerhalb der einzelnen Landesteile von einem Jahr (Deutschland, Rußland) bis zu vier Jahren (Kanada, USA). Die Ursachen für diese Unterschiede liegen im föderalistischen Staatsaufbau und der großen Autonomie der einzelnen Staaten, Länder, Provinzen und Republiken im Bildungsbereich.

Die Schulpflicht beschränkt sich bis auf wenige Ausnahmen auf die allgemeinbildenden Schulen im Primarbereich und den darauf aufbauenden Sekundarbereich I. Der auf die Pflichtschule vorbereitende Elementarbereich (Kindergarten) ist in die Schulpflicht nicht eingeschlossen, auch wenn faktisch das letzte Jahr als Vorschule in vielen Ländern von fast allen Kindern eines Jahrgangs besucht wird. Nur in den USA und Kanada besteht durch die durchschnittliche zwölfjährige Schulpflicht auch die Pflicht zum Besuch des Sekundarbereichs II für den überwiegenden Teil der Länder. Der nach Schulformen oder -zweigen differenzierte Sekundarbereich II ist nur in Belgien, Deutschland und Schweden als pflichtmäßiger Schulbesuch für diejenigen vorgeschrieben, die aus den vollzeitschulischen allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen ausgeschieden sind.

In den Ländern mit *Lehrlingsausbildung* existiert über die allgemeine Schulpflicht hinaus noch eine Teilzeitschulpflicht, in der Regel für die Dauer der Ausbildung. Während in Frankreich und Österreich nur die Jugendlichen teilzeitschulpflichtig sind, die sich in einer Berufsausbildung befinden, gilt in Belgien und Deutschland diese Verpflichtung auch für die Jugendlichen, die sich in einem normalen Arbeitsverhältnis als Ungelernter oder Anlernling befinden. Auch in Dänemark, Polen, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn besteht faktisch eine Teilzeitberufsschulpflicht. Der an die Pflichtschule anschließende Sekundarbereich II, der von fast allen Jugendlichen besucht wird, schließt die Lehrlingsausbildung mit ein. Diese Aussage gilt auch in Finnland und Norwegen für andere Formen der beruflichen Bildung.

Fast durchgängig werden sowohl das letzte Jahr des Kindergartens als auch der Sekundarbereich II von den meisten Kindern und Jugendlichen der entsprechenden Jahrgänge besucht. Deshalb beträgt die Verweildauer im Schulsystem im Durchschnitt der untersuchten Länder fast 13 Jahre und nicht nur die pflichtmäßigen acht bis zehn Jahre. Besonders große Unterschiede zwischen der Pflichtschulzeit und dem tatsächlichen, viel längeren Schulbesuch finden sich in Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Norwegen, Österreich, Polen, Schweden, Schweiz, Tschechische Republik und Ungarn. Durch das veränderte Bildungsverhalten wurde in diesen Ländern der Sekundarbereich II in der Realität zur Pflichtschule. Momentan lassen sich entgegengesetzte Tendenzen in den postkommunistischen Ländern beobachten. Der wesentliche Grund für diese Neuorientierung ist sicherlich die schwierige ökonomische Situation. Deshalb

25 Nicht aufgenommen in den Vergleich wurde Brasilien, da dort trotz der achtjährigen Schulpflicht nur 60% der Kinder in eine Primarschule eintreten. Von ihnen beenden nur 20% die Pflichtschule. Vgl. dazu: Länderstudie Brasilien, S. BR – 7 f., S. BR □ 29 ff.

sind die Veränderungen in Rußland besonders gravierend. Dort wurde die Schulpflicht um bis zu zwei Jahren reduziert. Diese Verkürzung entspricht auch der tatsächlichen Situation mit einer steigenden Zahl von Schulabbrechern. In den postkommunistischen ostmitteleuropäischen Ländern dagegen entspricht das Bildungsverhalten der Pflichtschulabsolventen mehr dem in den anderen europäischen Ländern.

Ein besondere Problemgruppe sind die Jugendlichen, die wegen fehlender Abstimmung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt nach dem Verlassen des Schulsystems arbeitslos werden. Während in den Ländern mit einem umfassend ausgebauten allgemeinbildenden Sekundarbereich II – teilweise mit integrierten schulischen Formen beruflicher Grund- und Erstausbildung – die Arbeitslosigkeit erst nach dreizehn- bis sechzehnjährigem Schulbesuch im Alter von fast zwanzig Jahren auftritt und oft noch durch ein Hochschulstudium kurzfristig aufgefangen wird, treten diese Schwierigkeiten in den Systemen mit dominierendem Lehrlingswesen das erste Mal schon nach dem Sekundarbereich I – also der Pflichtschule – auf. Das gilt auch für Länder, in denen kaum berufliche Bildung angeboten wird, wie in Großbritannien, Irland, Kanada und den USA.

Während in den zentralverwalteten Wirtschaftssystemen in Polen, Rußland, Slowenien, der Tschechischen Republik und Ungarn bisher als Alternative zur Jugendarbeitslosigkeit in beruflichen Schulen Ausbildungsplätze angeboten werden konnten, gilt das für die jetzt marktwirtschaftlich ausgerichteten Systeme nicht mehr. Da sicherlich nicht darauf gewartet werden kann, daß die Selbstheilungskräfte des Marktes durch Arbeitskräfte-nachfrage zur Entspannung der Situation beitragen, sollte durch die Förderung betrieblicher Einrichtungen und von Berufsbildungszentren sowie durch finanzielle Anreize für ausbildungswillige Betriebe ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot bereitgestellt werden.

In Italien und Großbritannien, wo es nach der Pflichtschule weder eine Teilzeitschulpflicht mit einem ausgebauten Lehrlingswesen noch ein breites qualifiziertes Angebot an landesweit anerkannten beruflichen Ausbildungswegen in Vollzeitschulen gibt, werden besondere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen wie Arbeitsbeschaffungs- oder Kurzausbildungsprogramme angeboten, um die hohe Jugendarbeitslosigkeit abzubauen. In Griechenland und Irland besteht eine ähnliche Problematik. Hier gelang es durch die Einrichtung von Berufsbildungszentren, die weder an eine Schule noch einen bestimmten Betrieb gebunden sind und größtenteils von der Arbeitsverwaltung finanziert werden, Ausbildungsangebote zu entwickeln, die große Nähe zum traditionellen Lehrlingswesen haben. Deshalb besteht für die Teilnehmer an diesen Ausbildungswegen eine Pflicht – also faktisch eine *Teilzeitschulpflicht* – zum Besuch der Berufsbildungseinrichtungen, auch wenn sie einen Arbeitsvertrag bzw. Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abgeschlossen haben.

Schulpflicht, Teilzeitschulpflicht, tatsächlicher Schulbesuch, Seite 1

	Vollzeit			Teilzeit bzw. Vollzeit im Sekundarbereich II				Tatsächlicher Schulbesuch		
	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]		Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]	für alle	Berufsausbildung	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]	
Belgien	9	6-15		3	bis 18			16	3-19	
Brasilien	7	7-14		-	-			k.A.	k.A.	
Dänemark	9	7-16		keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	16	3-19	
Deutschland	9 (10)	6-15		bis 3,5	bis 18	bis 18	bis Ende BA	13	6-19	
Finnland	9	7-16		keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	12		
Frankreich	10	6-16		bis 3	bis 25	-	bis Ende BA	15	4-19	
Griechenland	9	6-15		-	-	-	bis Ende BA	9	6-15	
Großbritannien	11	5-16		-	-	-	bis Ende BA	11	5-16	
Irland	9	6-15		-	-	-	-	10	5-15	
Italien	8	6-14		-	-	-	teilweise	14	4-18	
Kanada	6-9	(5)-(15)		-	-	-	-	12	(5)-(18)	
Norwegen	9	7-16		keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	12	7-19	
Österreich	9	6-15		bis 4	bis 18	Vorarlberg	bis Ende BA	13	6-19	

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Schulpflicht, Teilzeitschulpflicht, tatsächlicher Schulbesuch, Seite 2

	Vollzeit		Teilzeit bzw. Vollzeit im Sekundarbereich II				Tatsächlicher Schulbesuch	
	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]	für alle	in Berufsausbildung.	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]
Polen	mind.8	7-17	keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	12/14	7-19/21
Rußland	9 (8)	6 (7)-15	-	-			10/11	6/7-17
Schweden	9	7-16	2 (4)	bis 18, geplant bis 20		bis Ende BA	13	6-19
Schweiz	9	6-15	keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	14	5-19
Slowenien	8	7-15	keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	11	7-18
Tschech. Rep., Slowakei	9	6-15	keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	12/13	5-17/18
Ungarn	10	6-16	keine	Pflicht	faktisch	bis Ende BA	13	5-18
USA	9-13	(5)-(18)	-	-		-	16	5-21

2

6.5 Elementarbereich (Kindergarten, Vorschule, Kinderkrippe)

*Definitionen:*²⁶

Elementarbereich:

Er umfaßt alle Einrichtungen, die Kinder bis zum Beginn der Schulpflicht aufnehmen, also Kinderkrippe, Kindergarten und Vorschule.

Kinderkrippe:

Tagesheim als Aufenthalts- und Pflegestätte für Kleinkinder im Alter bis zu drei Jahren.

Kindergarten:

Ab dem dritten Lebensjahr wird für Kinder eine familienergänzende Erziehung meist halbtags angeboten. Freies Spiel, Förderung der allgemeinen und sprachlichen Fähigkeiten, soziales Lernen, musische und gymnastische Übungen sowie freies Spielen sind Schwerpunkte. Die in den sechziger Jahren beabsichtigte Verschulung des Kindergartens hat sich nicht durchgesetzt.

Vorklassen, Vorschule:

Sie dienen der Vorbereitung des allmählichen Übergangs vom Kindergarten in den Primarbereich der Pflichtschule.

Erläuterungen zur Übersicht

In der Übersicht wird ein Überblick über den Elementarbereich gegeben. Dabei sind die Kenngrößen die Dauer, der Altersbereich der Kinder und die Besuchsquote bezogen auf den Altersjahrgang, der vor der Primarschule liegt. Wichtig für das gesamte Bildungswesen ist noch die Auskunft über den Träger von Kindergärten, Vorschulen und Kinderkrippen.

Ergebnisse

Der Elementarbereich ist nicht Gegenstand unserer vergleichenden Untersuchung. Die Aussagen über sein Gefüge können wenig zur Erklärung von Strukturen der beruflichen Bildung beitragen. Grundlegende Feststellungen zum Elementarbereich sollen nur dazu dienen, den Überblick über das Bildungswesen zu ergänzen und auf einige Unterschiede hinzuweisen.

Der Kindergarten als Teilzeit- und die Kinderkrippe als Ganztageseinrichtung sind die wesentlichen Träger der freiwillig zu besuchenden vorschulischen Einrichtungen. Während noch in den sechziger Jahren der bildungspolitische Schwerpunkt bei der Sekundarschulreform lag, können die vorschulischen Einrichtungen jetzt mit besonderer Förderung rechnen. Darin drückt sich auch die Erkenntnis aus, daß die pädagogische Förde-

26 Vgl. dazu: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Strukturen und Entwicklungen im Überblick, hrsg. von der Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Rowohlt: Hamburg 1994.

rung von Kindern schon sehr früh einsetzen muß. Auch die verstärkte Berufstätigkeit der Mütter und die immer mehr abnehmende Großfamilie, die kaum noch Betreuungsfunktionen für Kleinkinder übernehmen kann, führen zum Ausbau der vorschulischen Einrichtungen. Da die Kleinkinderbetreuung in den Kinderkrippen andererseits aus pädagogischen Gründen nicht immer als Idealfall angesehen werden kann, erfolgte in einigen Ländern der Ausbau der Arbeits- und Sozialgesetzgebung mit gezielten Maßnahmen wie Lohnfortzahlung und Freistellung vom Arbeitsprozeß für Väter und Mütter.

Die statistischen Angaben zum Besuch sind nicht vollständig, da teilweise nicht die Bildungsverwaltung, sondern andere Ministerien für den Elementarbereich zuständig sind. Außerdem befindet sich die Trägerschaft oft in den Händen von privaten und kirchlichen Einrichtungen. Zu berücksichtigen bei der Analyse ist außerdem das Einschulungsalter in die Grundschule. In England und Wales besteht Schulpflicht für die Fünfjährigen und in Norwegen für die Siebenjährigen. Während in England und Wales die Vorschule zur Pflicht wurde, wird in Norwegen darüber diskutiert, die Schulpflicht ein Jahr vorzuverlegen. Deshalb sind z.B. die Statistiken dieser Länder zur Besuchsquote des letzten Schuljahrs des Elementarbereichs kaum vergleichbar.

Bisher wurde das letzte Kindergartenjahr vor der Pflichtschule in der überwiegenden Zahl der Länder von den meisten Kindern des entsprechenden Jahrgangs besucht. In den neuen Demokratien Ostmitteleuropas zeigen sich Auflösungserscheinungen, die von der schlechten wirtschaftlichen Situation und dem Willen der Eltern, die Schullaufbahn ihrer Kinder selbst bestimmen zu wollen, geprägt werden. In Deutschland sollen bis zur Jahrtausendwende genügend Kindergartenplätze bereitgestellt werden. Besonders weit ist die Verbindung mit dem Primarbereich in Belgien, Griechenland und Irland entwickelt. Hier kann der gesamte Altersjahrgang der Fünfjährigen Vorschuleinrichtungen besuchen. Tendenziell geht der Ausbau des Elementarbereichs weiter. Dabei werden auch organisatorische und curriculare Verbindungen mit dem Primarbereich gesucht.

Elementarbereich (Kindergarten, Vorschule, Kinderkrippe), Seite 1

	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]	Träger			Besuch				
			Staat	Land, Region	Kreis, Schulbe- zirk, Gemeinde	Kirchen	sonstige	freiwillig	Pflicht	Quote [%]
Belgien	bis 3,5	2,5-6								90-100
Brasilien	bis 4	2-6								ca. 8
Dänemark	bis 7	0-7								30-90
Deutschland	3	3-5								k.A.
Finnland	4	3-6								k.A.
Frankreich	bis 4	2-6								90-100
Griechenland	bis 2,5	3,5-6							ab 5	100
Großbritannien	2	3-4								60
Irland	3	3-6								100
Italien	3	3-8								80
Kanada	bis 4	3-6								bis 100
Norwegen	bis 5	3-7								100

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Elementarbereich (Kindergarten, Vorschule, Kinderkrippe), Seite 2

	Dauer [Jahre]	Alter [Jahre]	Träger				Besuch				
			Staat	Land, Region	Kreis, Schulbe- zirk, Gemeinde	Kirchen	sonstige	freiwillig	Pflicht	Quote [%]	
Österreich	3	3-5									k.A.
Polen	bis 5	3-7									bis 100
Rußland	5/6	1-5/6									64
Schweden	4	3-6									ca 66
Schweiz	1-3	3-5									70-100
Slowenien	1-7	1-7									50
Tschech. Rep., Slowakei	1-3	2-5									bis 95
Ungarn	3	3-5									bis 90
USA	bis 4	2-5									ca. 80

6.6 Primar- und Sekundarschulwesen (Sekundarbereich I, Sekundarbereich II)

6.6.1 Definitionen

Primarbereich:

Nach dem Elementarbereich beginnt die Pflichtschule mit dem Primarbereich. Diese Grundschulen vermitteln allen Kindern gemeinsam eine Ausbildung in den grundlegenden Kulturtechniken, Verhaltensweisen und Werteinstellungen. Mit ihm beginnt die Pflichtschule und damit der zielgerichtete Unterricht für alle Kinder eines bestimmten Lebensalters – meist sechs oder sieben Jahre alte Kinder – gemeinsam. Die Konzepte des Primarbereichs, der auch als Grundschule bezeichnet wird, kann fächerintegrierend ganzheitlich und kompensatorisch (Förderung von Kindern aus anregungsarmen Familien) sein. Aber auch curriculare Konzepte, die sich mehr auf das Vermitteln von Fakten konzentrieren, sind vorhanden. Am Ende des Primarbereichs beginnt in einigen Ländern die Differenzierung der Schullaufbahnen.

Sekundarbereich I:

Auf den Primarbereich baut der Sekundarbereich I auf. Diese Pflichtschulen vertiefen die Arbeit aus den Grundschulen, beginnen teilweise mit einer inneren Differenzierung durch Kurse/Lehrgänge mit unterschiedlichem Niveau und Wahlfächern oder einer äußeren Differenzierung mit getrennten Schulformen. Sie bereiten auf den fast immer nach selbständigen Schulformen gegliederten Sekundarbereich II vor, der in den meisten untersuchten Ländern außerhalb des Pflichtschulbereichs liegt.

Sekundarbereich II:

Der obere Sekundarbereich liegt meist außerhalb der Schulpflicht. Hier beginnt in beruflichen Vollzeitschulen oder im Lehrlingswesen die Berufsausbildung, wird auf den Hochschulbereich durch gymnasiale Schulformen vorbereitet und bestehen in manchen Ländern für die Jugendlichen, die nach dem pflichtmäßigen Sekundarbereich I auf den Arbeitsmarkt ohne weitere Ausbildung übergegangen sind, Ausbildungsmöglichkeiten in am Arbeitsmarkt orientierten selbständigen Berufsbildungseinrichtungen (Berufsbildungszentrum).

Berufsvorbereitung, Berufswahlvorbereitung:

Das Berufswahlverhalten und die Entscheidung für eine bestimmte Berufsausbildung sollen vorbereitet werden. Die Berufswahl ist ein vielschichtiger Prozeß, der durch eine Reihe von Faktoren bestimmt wird. Besonders zu nennen sind die allgemeinen Voraussetzungen (Intelligenz, erworbene Kulturtechniken u. ä.), andere Persönlichkeitsmerkmale und Wertvorstellungen, Merkmale von Berufen (u. a. Ansehen, Erwerbs- und Aufstiegschancen) und sonstige Prozesse wie die Einflüsse von Familie, Schule, Berufsberatung. Auch die staatlichen Vermittlungsnormen wie Berufswahlfreiheit und das Vorhandensein von regulierten Ausbildungswegen sind von großer Bedeutung.

Der Berufswahlunterricht in den Sekundarbereichen I und II soll die Berufswahl vorbereiten und zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hinführen.²⁷

Berufsgrundbildung:

Die Berufsgrundbildung soll eine möglichst breite berufliche Bildung auf Berufsfeldbreite zur Vorbereitung auf die sich anschließende berufliche Fachbildung vermitteln. Sie soll außerdem eine zu frühe Spezialisierung vermeiden und dient damit der Mobilität der sich auf einen beruflichen Ab-

27 Vgl. dazu: Georg, Grüner, Kahl: Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bertelsmann: Bielefeld 1991.

Bundesanstalt für Arbeit: Handbuch der Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1979, S. 151 ff.

schluß vorbereitenden Jugendlichen. In Deutschland wurde in diesem Zusammenhang in den siebenziger Jahren über das Berufsgrundbildungsjahr als erstes vollschulisches Jahr der Berufsausbildung heftig diskutiert. In einer Reihe von Staaten gibt es heute ähnliche Strukturen zur Vermittlung einer beruflichen Grundbildung, besonders in Ausbildungssystemen, die mehr schulisch orientiert sind.

Doppelqualifizierung:

Die Berufsausbildung wird mit einer schulischen Qualifizierung verbunden. Meist erhalten die Absolventen neben dem Berufsabschluß noch die Berechtigung zum Hochschulstudium. Die beruflichen Schwerpunkte dieser Doppelqualifikation liegen meist bei weniger fertigkeitsorientierten Berufen wie Techniker, Assistent usw. Die doppeltqualifizierenden Ausbildungswege haben eine lange Tradition in Mittel- und Ostmitteleuropa (Österreich, Tschechische Republik, Ungarn), aber auch die mehr schulisch orientierten Systeme in Frankreich und Nordeuropa sind hier zu nennen. Beim Erwerb der Hochschulreife dürfen länderspezifische Aspekte nicht vernachlässigt werden. In den offenen Systemen in Nordeuropa und Nordamerika wird möglichst vielen der Zugang zum Hochschulbereich ermöglicht. Dagegen ist mit dem Erwerb der Hochschulreife in Ostmitteleuropa noch kein freier Zugang zum Hochschulwesen gegeben.

Prüfungswesen, Creditsystem:

Vgl. dazu S. VGL □ 70 f.

6.6.2 Erläuterungen zu den Übersichten

Primarbereich und Sekundarbereich I

In dieser Übersicht werden die Zusammenhänge zwischen dem Primarbereich und dem unteren Sekundarbereich (Sekundarbereich I) dargestellt. Dabei sind zwar das Einschulungsalter und die Länge der Bereiche von Interesse, aber von größerer Bedeutung für unseren Untersuchungsgegenstand *berufliche Bildung* bleiben andere Indikatoren. Durch die Kennzeichnung der Übergänge zwischen Primar- und Sekundarbereich I und zwischen Sekundarbereich I und Sekundarbereich II oder zum Arbeitsmarkt können die Zusammenhänge mit Entscheidungen der Schüler für berufliche Bildung besser eingeschätzt werden. Merkmale wie Schwerpunkte, Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung ergänzen die Interdependenzen zwischen der Struktur von Primar- und Sekundarbereich I und der Entscheidungen der Schüler für berufliche Bildungswege. In den meisten der untersuchten Länder lassen sich die Grundschule und die untere Sekundarschule organisatorisch und curricular nicht trennen. In Staaten mit umfassendem Gesamtschulsystem wie Kanada und USA gilt das auch für den oberen Sekundarbereich. Deshalb erfolgt ein Hinweis auf diese Interdependenzen. Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung im Schaubild gekennzeichnet.

Sekundarbereich II (Übersicht I)

Diese Übersicht gibt mehr einen Überblick über die Struktur des gesamten Sekundarbereichs II. Neben der Kennzeichnung der zeitlichen Komponenten, die sich auch auf die Schüler beziehen, sind die Formen der Differenzierung und der Geltungsbereich des Cur-

riculums von Interesse. Die berufliche Bildung, die in den meisten Ländern im oberen Sekundarbereich vermittelt wird, ist in dieser Übersicht mit berücksichtigt. Lokale Möglichkeiten der Bestimmung der Lerninhalte bedeuten z.B. für die berufliche Bildung die Einbeziehung von praxisorientierten oder berufspraktischen Ausbildungsschwerpunkten. Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung im Schaubild gekennzeichnet.

Sekundarbereich II (Übersicht 2)

Die Einordnung der beruflichen Bildung in die Strukturen des Sekundarbereichs II soll hervorgehoben werden. Dabei kann durch die Zusammenhänge zwischen den Indikatoren Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung, Ausbildung und dem dominanten Übergangsweg nach Abschluß des Sekundarbereichs II herausgearbeitet werden, welchen Stellenwert die berufliche Bildung im Bildungswesen hat. Wenn die Ausbildung dominiert, Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung nicht oder kaum vorhanden sind und der dominante Übergangsweg zum Arbeitsmarkt führt, dann wird die vorhandene Form der Ausbildung von den Abnehmern auf dem Arbeitsmarkt sicherlich grundsätzlich akzeptiert. Die berufliche Bildung als Arbeitsmarktausbildung für Erwachsene wird in diesen Systemen nur in besonderen Fällen von Bedeutung sein. Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung im Schaubild gekennzeichnet.

6.6.3 Ergebnisse

In drei Viertel der untersuchten Länder sind der Primarbereich und der Sekundarbereich I organisatorisch miteinander verbunden. Sie stellen gleichzeitig den Pflichtschulbereich dar, der meist nach acht bis neun Schuljahren abgeschlossen ist. Werden beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule innere oder äußere Differenzierungen der Schülerströme unter Einbeziehung beruflicher Schwerpunkte vorgenommen, so sind die Auswirkungen auf die Ausprägung der beruflichen Bildung offensichtlich. Die praxisorientierten beruflichen Angebote werden dann gern von schwächeren Schülern angenommen oder diese werden dort von der Schulverwaltung zugeordnet. Bei innerer Differenzierung läßt sich dieses Phänomen in französischen Collèges oder dem belgischen Sekundarbereich I beobachten. Bei der äußeren Differenzierung ohne die Angebote von beruflicher Bildung, so wie in Deutschland, Österreich und den meisten Kantonen der Schweiz, erfolgt die Entscheidung für die berufliche Bildung erst nach der Pflichtschule und teilweise sogar erst nach dem allgemeinbildenden Abschluß des Sekundarbereichs II. Hier kann die berufliche Bildung ihren Platz neben dem konkurrierenden Hochschulstudium bisher behaupten.

In fast allen Systemen erfolgt nach dem Sekundarbereich I nicht mehr wie vor dreißig Jahren der Übergang auf den Arbeitsmarkt, vielmehr wird auf den Sekundarbereich II vorbereitet, der in den Gesamtschulsystemen von Kanada und den USA mit dem unteren Sekundar- und dem Primarbereich verbunden ist. Der folgende Sekundarbereich II ist

fast durchgängig bei allen untersuchten Ländern nach Schultypen bzw. Schulzweigen differenziert. Eine geringe Anzahl von Absolventen, die aus den verschiedensten Gründen in der Schule versagt haben, wechseln auf den Arbeitsmarkt über oder beginnen in einem auf sie zugeschnittenen Schulweg mit einer besonderen Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Wenn auch für den Pflichtschulbereich und den Sekundarbereich II bei den untersuchten Ländern viele Gemeinsamkeiten festzustellen sind, so gilt das nicht für die Bezeichnung der Schulen. Wenn in Polen, Schweden, der Tschechischen Republik oder Ungarn der Begriff Grundschule verwendet wird, so umfaßt er nicht nur den Primarbereich, sondern schließt den Sekundarbereich I mit ein. Die italienische Mittelschule hat mit der deutschen Mittelschule nur gemeinsam, daß beide dem Sekundarbereich I zuzuordnen sind. Während die deutsche Ausprägung einen Schultyp in einem gegliederten Sekundarbereich darstellt, ist die italienische Mittelschule [Scuola Media] für alle Schüler als Aufbauform (Schuljahre sechs bis acht) in einer ungegliederten Gesamtschule verbindlich. Ähnliche Beispiele könnten fast beliebig fortgesetzt werden.

Trotz dieser unterschiedlichen Bezeichnungen haben die Strukturen der untersuchten Bildungssysteme viele Gemeinsamkeiten.

Während sich das Erziehungssystem in einigen Ländern wie z.B. Griechenland, Italien, Polen und Ungarn bis in die vierziger Jahre noch primär auf die Elitenausbildung konzentrierte und als Folge dieser Politik das Analphabetentum nicht abgebaut wurde, trat seitdem ein wesentlicher Wandel zur Volksbildung ein. Bildung ist nicht mehr länger das Privileg der Oberschicht. Für alle Kinder und Jugendlichen wurde der Besuch der mindestens achtjährigen Primar- und Sekundarschule verpflichtend. Damit wurde das Ziel *Volksbildung* erreicht, das in den USA seit Gründung der Schulen im 18. Jahrhundert eine wichtige Grundlage ist. Die sich in privater Trägerschaft befindenden Public Schools in Großbritannien, die strukturell als ein Gesamtschulsystem, das vom Kindergarten bis zur Hochschulreife führt, zu kennzeichnen sind, stellen dagegen noch einen typischen Vertreter der Elitenausbildung dar.

Die Wandlung des Bildungswesens hat vielfältige politische, gesellschaftliche und ökonomische Gründe. Die Veränderung des politischen Systems in Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn nach dem Zweiten Weltkrieg war der Beginn einer umfassenden Bildungsreform. Die USA installierten als Siegermacht ab 1946 in Japan als demokratische Schule das amerikanische High-School-System. Ähnlich wie die USA für Japan, bestimmte die Sowjetunion bei den ehemals sozialistischen Ländern Polen, Ungarn, Tschechische Republik und Slowakei den Aufbau des Bildungswesens entscheidend mit.

In den neuen Reformstaaten zeigen die Einheitsschulen seit Ende der achtziger Jahre Auflösungserscheinungen. Gewachsene Traditionen setzen sich wieder durch. Größere innere und äußere Differenzierung des Bildungssystems wird angestrebt. Entschieden ist noch nicht die Zuordnung der beruflichen Bildung. Wird sie in einem selektiven System der Weg für diejenigen, die den Königsweg der Bildung über das Gymnasium zum universitären Studium nicht gehen können, oder stellt sie eine echte Alternative zu akademi-

schen Berufen mit guten Übergangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt dar? In diesem Zusammenhang muß auf die Situation in Rußland eingegangen werden. Durch die kaum zu überschauende Vielfalt an neuen Bildungswegen ist noch nicht abzusehen, welche Richtung der Entwicklung das Bildungswesen dort nimmt.

Die Forderung nach Demokratisierung der gesellschaftlichen Strukturen führte im Bereich des Bildungswesens Westeuropas zu umfangreichen Veränderungen. Nicht nur das Durchsetzen der allgemeinen Schulpflicht auch in agrarisch ausgerichteten Regionen wie Süditalien, sondern auch das Installieren von Gesamtschulsystemen als Regelschule in Belgien, Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland, Frankreich, Großbritannien und Italien sind Ergebnisse dieser Entwicklung. Auch die Verlängerung des Primarbereichs auf mindestens sechs Jahre in Belgien und die größere horizontale Durchlässigkeit der einzelnen, aufbauend gegliederten Schultypen des Sekundarbereichs II sind Resultate dieser Politik. In der Bundesrepublik Deutschland können die beschriebenen Strukturveränderungen in einigen Bundesländern als Regelschule oder als Schulversuch angegriffen werden.

Außer in Deutschland, der Schweiz, Österreich und teilweise in Belgien wurde die Gesamtschule zur Regelschule. Dabei lassen sich allerdings nationale Ausprägungen feststellen. Während auch bei den herkömmlich gegliederten Systemen nur der Primarbereich nicht äußerlich differenziert ist, gilt diese Einheitlichkeit in dem Gesamtschulsystem durchgängig nur für den Sekundarbereich I, ausgenommen die USA und Kanada und in Teilbereichen Belgien.

Im Sekundarbereich II werden – abgesehen von den USA und Kanada – den Schülern Angebote an sehr unterschiedlichen Schultypen gemacht. Je nach Neigung und Eignung kann dann in gymnasiale Zweige, die sowohl zur Hochschulreife als auch zu einer beruflichen Erstqualifikation führen, oder in Schultypen übergegangen werden, die eine mehr praxisbezogene berufliche Ausbildung durchführen. Diese äußere Differenzierung beginnt in Dänemark, Griechenland, Italien, Polen, Ungarn, der Tschechischen Republik, Frankreich, Schweden, Rußland, Norwegen, Finnland und Irland nach dem 8. bzw. 9. Schuljahr. Innere Differenzierungen, die zu der vorher kritisch gewürdigten Selektion der Schüler führen, sind in der Oberstufe des Sekundarbereichs I [Collège] in Frankreich und neuerdings in Polen, Ungarn, Rußland und der Tschechischen Republik zu beobachten.

Die gesamte Bandbreite der Schultypen des Sekundarbereichs II, von dem auf die Hochschulreife vorbereitenden Gymnasium bis zur beruflichen Vollzeitschule, die zur Facharbeiterqualifikation führt, findet sich ausgeprägt nur im belgischen, französischen, norwegischen, finnischen, polnischen, tschechischen/slowakischen und ungarischen Sekundarbildungswesen.

In Italien und Schweden kann grundsätzlich jeder Zweig zur Hochschulreife führen. Das hat zur Konsequenz, daß die beruflichen Fachrichtungen den Schwerpunkt in der Berufstheorie setzen und berufspraktische Qualifikationen nur in Schweden auf der Ebene der Berufsgrundbildung erlernt werden. In den Ländern mit der Möglichkeit zum Erwerb der

Hochschulreife an beruflichen Vollzeitschulen entwickeln sich diese Schultypen oft zu Schulen, die mehr die Vermittlung der Hochschulreife und weniger die berufliche Qualifizierung als Mittelpunkt ihrer Tätigkeit sehen. Dieser Prozeß der Entberuflichung der Curricula ist besonders zu beobachten, wenn die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt keine ausbildungsbezogene Anstellung finden.

Eine besondere Gruppe stellen die Systeme in Großbritannien, Irland, Kanada und den USA dar. Hier ist zwar auch die berufliche Grundbildung teilweise in die Sekundarschule integriert, aber das wesentliche Ziel bleibt ein allgemeinbildender Abschluß. Die berufliche Erstausbildung erfolgt im Anschluß an die Sekundarschule in Berufsbildungseinrichtungen, die mehr mit dem Arbeitsmarkt verbunden sind, oder im tertiären Bildungsbereich, oft ohne Rückkopplung mit dem Gesamtschulsystem.

In dieser Abgrenzung zeigen diese Systeme Verwandtschaft mit dem deutschen, österreichischen und schweizerischen Bildungswesen. Hier existieren faktisch zwei getrennte Bildungsgänge im allgemeinbildenden Schulwesen und im parallellaufenden und aufbauenden beruflichen Schul- und Ausbildungswesen. Während im gegliederten deutschen Schulsystem grundsätzlich nach dem vierten (bzw. sechsten) Schuljahr die Schullaufbahnentscheidung mit weitreichenden Konsequenzen für den einzelnen Schüler getroffen wird, versuchen Belgien, aber auch die Schweiz und Österreich eine Systemsynthese. Dabei orientieren sich die Übergangsmöglichkeiten im belgischen System mehr an den allgemeinbildenden, technischen und beruflichen Schulen mit späteren Korrekturen der Schullaufbahnentscheidung. Dagegen bieten die gegliederten Systeme in Österreich und der Schweiz *begabten* Schülern während der Berufsausbildung eine zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeit neben einem Berufsabschluß an. Das dänische System integriert die arbeitsmarktbezogene Lehrlingsausbildung in den Sekundarbereich II. Dadurch sind im ersten Jahr der Ausbildung noch Übergangsmöglichkeiten in berufliche Vollzeitschulen mit dem Abschluß Hochschulreife möglich.

Ein besonderes Problem stellen die Schüler dar, die aus den unterschiedlichsten Gründen schon im Sekundarbereich I die übliche Schullaufbahn nicht mehr ernsthaft verfolgen wollen oder können. Für sie wurde z.B. im französischen System ab dem 7. Schuljahr die Möglichkeit der besonderen Förderung und des Einstiegs in eine berufspraktische Orientierung gegeben. Ähnliche Konstruktionen finden sich im amerikanischen High-School-System.

In Polen, Finnland, Norwegen, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn beginnen die Jugendlichen nach Abschluß der Pflichtschule durch das breit gestreute Angebot an allgemeinen und beruflichen Schulen im Sekundarbereich II größtenteils mit einer beruflichen Bildung. In Italien und Griechenland sind die entsprechenden Schulen im Sekundarbereich II mehr allgemein orientiert, so daß bei ähnlich hohen Übergangsquoten nach Abschluß der höheren Sekundarschulen der größte Teil eines Jahrgangs direkt auf den Arbeitsmarkt ohne weitere Ausbildung übergeht oder als Alternative ein Hochschulstudium aufnimmt.

Die vergleichende Analyse der untersuchten Bildungs- und Ausbildungssysteme läßt den ersten Schluß zu, daß sich seit Ende der vierziger Jahre Strukturen entwickelt haben, die große Ähnlichkeit miteinander haben. Die Gesamtschulsysteme setzten sich unabhängig vom politischen System, ausgenommen Deutschland, Österreich und der Schweiz grundsätzlich durch. Diese Entwicklung ist sicherlich auch ein Ergebnis ähnlicher sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Entwicklungen. Gesellschaftspolitische und bildungspolitische Grundsätze bildeten den Rahmen für diese Veränderungen.

Trotz dieser auf den ersten Blick großen Gemeinsamkeiten zeigen sich viele nationale Ausprägungen. Nationale Traditionen finden sich auch in reformierten Systemen wieder. Berufliche Vollzeitschulen haben in Frankreich, der Tschechischen Republik, Polen, Schweden und Ungarn Tradition. Sie wurden in die Gesamtschulsysteme integriert. Auch strukturelle Faktoren wie ungleiche wirtschaftliche Entwicklungen in verschiedenen Landesteilen, dünne Besiedlung oder nicht ausreichend vorhandene betriebliche Partner für eine Form der Lehrlingsausbildung führten in Italien und Griechenland zu ähnlichen Ergebnissen. In diesem Kontext sollte immer die historische Entwicklung der beruflichen Bildung analysiert werden. Länder wie Finnland, die erst nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Installation von beruflichen Bildungswegen begonnen haben, oder Italien, das erst ab 1972 den gesetzlichen Rahmen für die Berufsbildung der Regionen schuf, können nicht mit Ländern, die seit dem achtzehnten Jahrhundert berufliche Bildungswege im oder neben dem öffentlichen Bildungswesen entwickeln, verglichen werden.

In den Ländern mit einer traditionell ausgeprägten Lehrlingsausbildung wie Dänemark, Deutschland, Österreich und der Schweiz entstand nur in Dänemark ein Gesamtschulsystem. Die anderen Länder entwickelten unterschiedliche Lösungen für Übergänge oder aufbauende allgemeinbildende und doppelqualifizierende Abschlüsse. Der größte Reformbedarf besteht noch in Deutschland.

Die demokratisch-liberale und dezentrale Tradition in den USA, Kanada und in Großbritannien fördert zwar die Entwicklung von gut ausgebauten allgemeinbildenden Gesamtschulsystemen, überläßt aber die Berufsbildung den Unternehmen und der Initiative der einzelnen Schulabgänger, die im Alter von 17 bis 19 Jahren aus den allgemeinbildenden Schulen entlassen werden. Da soziale Probleme bei den Schulabsolventen ohne Ausbildung und Arbeit und wirtschaftliche Schwierigkeiten wegen fehlender qualifizierter Arbeitskräfte kaum zu verdecken sind, wurden gerade im berufsbildenden Bereich viele Initiativen und Reformen begonnen.

So entstanden Bildungs- und Ausbildungsstrukturen, die formal große Ähnlichkeit miteinander haben, obwohl die Ausgangspositionen geradezu konträr waren. Unsere Untersuchung kommt zum Ergebnis, daß die Tendenzen der Entwicklungen der Bildungssysteme in der Nachkriegszeit in allen zwanzig Ländern trotz ideologischer und politischer Differenzierung ähnlich verlaufen sind. Der Erwerb der Hochschulreife wurde durch den Ausbau des oberen Sekundarbereichs und der offeneren Übergangsmöglichkeiten in allen Bereichen des Schulwesens erleichtert. Der Ausbau der beruflichen Bildung erfolgte meist in enger Anlehnung an Modelle aus dem allgemeinbildenden oberen Sekundarbereich.

reich. Während sich die Strukturen der allgemeinbildenden Schulen konsolidiert haben, wird im Bereich beruflicher Schulen noch heftig um die Schwerpunkte gerungen. Momentan scheint eine mehr praxisorientierte Ausrichtung auch von theoretisch anspruchsvollen Berufsgruppen das Konzept von Reformansätzen zu sein.

Die weltweit zu beobachtenden Schwierigkeiten beim Übergang vom Bildungs- und Ausbildungswesen in das Beschäftigungssystem sind nicht nur das Ergebnis dieser Entwicklung sondern vor allem das von tiefgreifenden wirtschaftlichen und technologischen Umstrukturierungsprozessen. Durch den technologischen Wandel entstehen neue Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen. Absolventen der Systeme beruflicher Bildung, die mehr auf die Praxiserfahrung und berufliche Fertigkeiten setzen, z.B. das Duale System in Deutschland oder die anderen nationalen Ausprägungen des Lehrlingswesens, müssen immer mehr in den Wettbewerb treten mit Examinierten beruflicher Schulen oder des Hochschulwesens.

Entscheidend für die sehr unterschiedlichen Erfolge bei der Harmonisierung der Übergänge von Bildungs- und Beschäftigungssystem sind die nationalen Abstimmungsmechanismen. Die Länder, in denen es Tradition ist, daß Ausbildungsstrukturen national zusammen mit den *Abnehmern* entwickelt werden, treten die geringsten Schwierigkeiten auf. Problematisch sind die Versuche, kurzfristige Erfolge durch die überzogene Anpassung an die aktuell direkt verwertbaren Bedürfnisse auf dem Arbeitsmarkt mit staatlichen Förderprogrammen zu erreichen. Bei diesen Tendenzen zur Flexibilisierung ohne langfristige Perspektiven wird das entscheidene Anliegen der Schulreformen der letzten Jahrzehnte, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, außer acht gelassen.

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Primarbereich und Sekundarbereich I, Seite 1

Übergangsprüfung u.ä.: ÜP, Primar- und Sekundarbereich I verbunden: $\overline{\mathcal{O}}$; Primar- und Sekundarbereich I getrennt: \mathcal{K} . Die dunklere Rasterung hebt den bedeutenderen Schwerpunkt, Übergang u.ä. hervor.

	Primarbereich		Übergang $\overline{\mathcal{O}}$ \mathcal{K} ÜP	Sekundarbereich I					Übergang Sekun- Arbeits- markt reich II			
	Schul- jahr	Alter		Dauer	Schul- jahr	Alter	Dauer	Schwer- punkte, Zweige		Berufs- vorberei- tung	Berufs- grund- bildung	Ab- schluß- zertifikat
Belgien	1-6	6-12	6	\mathcal{K} ÜP	7-9	13-15	3				ÜP	
Brasilien	1-8	7-15	8	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule						ÜP	
Dänemark	1-9 (10)	7-16	9(10)	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule						ÜP	
Deutschland	1-4(6)	6-10 (12)	4 6	\mathcal{K} ÜP	5(7)- 9(10)	7-(15) (16)	5(6)					
Finnland	1-9	7-16	9	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule						ÜP	
Frankreich	1-5	6-11	5	\mathcal{K} ÜP	6-9	12-15	4				ÜP	
Griechen- land	1-6	6-12	6	$\overline{\mathcal{O}}$	7-9	13-15	3					
Groß- britannien	1-7	5-12	7	$\overline{\mathcal{O}}$	8-11	13-16	4				(ÜP)	
Irland	1-6	6-12	6	\mathcal{K}	7-9	13-15	3				(ÜP)	
Italien	1-5	6-11	5	$\overline{\mathcal{O}}$	7-9	12-15	3					

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Primarbereich und Sekundarbereich I, Seite 2

Übergangsprüfung u.ä.: ÜP, Primar- und Sekundarbereich I verbunden: $\overline{\mathcal{O}}$; Primar- und Sekundarbereich I getrennt: \mathcal{K} . Die dunklere Rasterung hebt den bedeutenderen Schwerpunkt, Übergang u.ä. hervor:

	Primarbereich			Übergang $\overline{\mathcal{O}}$ \mathcal{K} ÜP	Sekundarbereich I							Übergang Arbeitsmarkt Sekundarbereich II	
	Schuljahr	Alter	Dauer		Schuljahr	Alter	Dauer	Schwerpunkte, Zweige	Berufsvorbereitung	Berufsbildung	Abschlusszertifikat		
Kanada	1-6(9)	(5)6-12	6	$\overline{\mathcal{O}}$	(7-9)	13-15	(3)		siehe Sekundarbereich I				
Norwegen	1-9	7-16	9	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule								(ÜP)
Österreich	1-4	6-10	4	\mathcal{K} ÜP	5-8/9	11-14/15	4/5						ÜP
Polen	1-8	7-15	8	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule								ÜP
Rußland	1-9	6-15	9	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule								(ÜP)
Schweden	1-9	7-16	9	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule								(ÜP)
Schweiz	1-4(6)	6-10	4(6)	\mathcal{K} ÜP ($\overline{\mathcal{O}}$)	5/7-9	11/13-15	5/3				nur vereinzelt		
Slowenien	1-8	6-14	8	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule								ÜP
Tschech Rep. Slowakei	1-9	6-15	9	$\overline{\mathcal{O}}$	siehe Primarschule								ÜP
Ungarn	1-4/8	6-12	8/4	$\overline{\mathcal{O}}$ (\mathcal{K})	siehe Primarschule								ÜP
USA	1-(6)	6-12	4/6	$\overline{\mathcal{O}}$	5/7-12	13-18	18		siehe Sekundarbereich I				

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Sekundarbereich II (Übersicht I), Seite 1

Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Äußere Differenzierung		Innere Differenzierung		Zeit			Curriculum		
	Schul-typen	Zweige	Schul-jahrgang	Kurse	Schul-jahr	Alter	Dauer	national	regional	lokal
Belgien					7-12/13	13-19	6/7			
Brasilien					9-11/12	16-19	3/4			
Dänemark					10-13	16-20	3/4			
Deutschland					5/7-13	10-19	7/9			
Finnland					10-12/14	16-19/21	3/4/5			
Frankreich					10-11/12	16-17/18	2/3			
Griechenland					10-11/12	16-17/18	2/3			
Großbritannien					12-13	17-18	2			
Irland					10-11/13	16-17/19	2/3/4			
Italien					9-11/13	15-17/19	3/4/5			
Kanada					10-11/13	16-17/19	2/3/4			
Norwegen					10-12/13	17-19/20	3/4			

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Sekundarbereich II (Übersicht I), Seite 2

Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Äußere Differenzierung		Innere Differenzierung		Zeit			Curriculum		
	Schul-typen	Zweige	Schul-jahrgang	Kurse	Schul-jahr	Alter	Dauer	national	regional	lokal
Österreich					9-12/13/	14-18/19	4/5			
Polen					9/11/13	16-18/19	3/4/5			
Rußland					10-11/15	15-17/20	2/3/4/5			
Schweden					10-12	16-18	3			
Schweiz					10-13	15-18/19	3/4			
Slowenien					10-11/13	16-17/19	2/3/4/5			
Tschech. Rep. Slowakei					10-12/13	16-18/19	3/4			
Ungarn					9-10/12	14-16/18	2/3/4			
USA					5/7-12	11-18	6/8			

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Sekundarbereich II (Übersicht 2), Seite 1

Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Berufsvorbereitung	Berufsbildung in S II integriert ?			Abschluß		Qualifizierung				Übergang dominante Wege		
		keine Berufsbildung	Berufsgrundbildung	Ausbildung	Credit	Examen	Hochschulreife	Beruf	doppelt	Arbeitsmarkt	Berufsbildung	Hochschule	
Belgien													
Brasilien													
Dänemark													
Deutschland													
Finnland													
Frankreich													
Griechenland													
Großbritannien													
Irland													
Italien													
Kanada													

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Sekundarbereich II (Übersicht 2), Seite 2

Die unterschiedlichen Einfluß- und Differenzierungsmöglichkeiten sind durch die Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Berufsvorbereitung	Berufsbildung in S II integriert ?			Abschluß		Qualifizierung			Übergang dominante Wege		
		keine Berufsbildung	Berufsbildung	Ausbildung	Credit	Examen	Hochschulreife	Beruf	doppelt	Arbeitsmarkt	Berufsbildung	Hochschule
Norwegen												
Österreich												
Polen												
Rußland												
Schweden												
Schweiz												
Slowenien												
Tschech. Rep.,												
Slowakei												
Ungarn												
USA												

6.7 Berufliche Erstausbildung

6.7.1 Definitionen

Berufliche Erstausbildung:

Berufliche Erstausbildung beginnt im Sekundarbereich, hat einen weiteren Schwerpunkt im Hochschulwesen und in einigen Staaten im Bereich der Weiterbildung, oft in Verbindung mit Programmen, die arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen haben. Unsere vergleichende Untersuchung und Typenbildung konzentriert sich auf die berufliche Bildung auf der Ebene des Facharbeiters, Kaufmanns, Handwerkers und ähnlicher Berufe in anderen Fachrichtungen und schließt alle Ausbildungswege mit ein, die in der Bundesrepublik Deutschland zum anerkannten Ausbildungsberuf führen. Dieser vom Berufsbildungsgesetz exakt definierte Ausbildungsgang ist unser Vergleichsmaßstab für die Strukturen in den anderen untersuchten Ländern. Mit einbezogen werden die aufbauenden Qualifikationen unter der Hochschulebene mit Abschlüssen wie Meister, Techniker, praktischer Betriebswirt u.ä. und die Berufe, die wie Assistenten oft nur vollschulisch ausgebildet werden.

Innerhalb der eben definierten Berufsbildung wird unterschieden in Berufsgrundbildung und Berufsfachbildung. Während die meist ein Jahr dauernde Berufsgrundbildung auf berufsfeldbreite grundlegende Fertigkeiten und Kenntnisse z.B. für kaufmännische, elektrotechnische oder bautechnische Berufe zielt, baut die Berufsfachbildung auf dieser Basis auf und führt zum Berufsabschluss. Die Berufsgrundbildung läßt sich systematisch nach exakt definierten Ausbildungsplänen durchführen. Deshalb finden sich als Lernorte oft berufliche Schulen und deren Werkstätten, überbetriebliche Ausbildungszentren oder Lehrwerkstätten in größeren Betrieben. Auch die Fachbildung wird teilweise in dieser verschulten Form durchgeführt. Der überwiegende Teil der Ausbildung findet aber in der beruflichen Praxis statt.

Lernort, dominanter Lernort:

Die Stätten, in denen sich die Lernenden in der beruflichen Bildung mit deren Inhalten auseinandersetzen, werden als Lernorte bezeichnet. Die am meisten verbreiteten typischen Lernorte von beruflicher Bildung sind: Berufliche Schule, Arbeitsstätte/Betrieb, Berufsbildungszentrum. Sie können alleine oder miteinander kombiniert als Ort der Vermittlung von Berufsausbildung festgestellt werden.

Die berufliche Schule kann als dominanter Lernort (Leit-Lernorte) ohne oder in Verbindung mit den beiden anderen Lernorten Arbeitsstätte/Betrieb oder Berufsbildungszentrum die Berufsausbildung übernehmen. Entsprechendes gilt für die beiden anderen dominanten Lernorte Arbeitsstätte/Betrieb und Berufsbildungszentrum. Diese Kombinationsmöglichkeiten führen zu insgesamt neun Modellen beruflicher Erstausbildung.

Berufliche Schule:

Berufliche Schulen und Berufsbildungszentren sind oft nicht nur äußerlich nicht zu unterscheiden. In beruflichen Schulen, die ganz überwiegend in staatlicher Verantwortung stehen, wird in der Regel zumindest in Deutschland, nicht nur beruflicher, sondern auch allgemeinbildender Unterricht erteilt.

Betrieb:

Für den Lernort „Betrieb“ gilt in Deutschland, daß lediglich der Begriff „Arbeitsstätte“ definiert ist. In weiterem Sinne kann darunter aber auch der Begriff „Betrieb“ gesehen werden, zumal dessen Gebrauch ohnehin üblich ist.

Nach der Arbeitsstättenzählung vom 25.5.1987 des Statistischen Bundesamtes gilt als Arbeitsstätte:

„jede örtliche Einheit (ein Grundstück oder eine abgegrenzte Räumlichkeit), in der eine oder mehrere Personen unter einheitlicher Leitung regelmäßig haupt- oder nebenberuflich erwerbstätig sind. Schiffe oder Baustellen zählen nicht als gesonderte Arbeitsstätte.“

Dabei bestehen im Betrieb oft weitere Lernorte wie die produktionsunabhängige Ausbildungswerkstätte und der praktische Ausbildungsplatz. Dabei sollte die Ausbildungswerkstätte, die auch ein Übungslabor, ein Übungsbüro u.ä. sein kann, von ihrer Funktion her, obwohl sie im Betrieb zu lokalisieren ist, dem Lernort „Berufsbildungszentrum“ zugeordnet werden.

Der praktische Ausbildungsplatz dagegen, der in der betrieblichen Normalität zu lokalisieren ist, gehört zum Lernort Arbeitsstätte/Betrieb.

Berufsbildungszentrum:

In Berufsbildungszentren wird in der Regel auf Berufstätigkeiten vorbereitet. Dabei können sie sich auf die Vermittlung spezieller beruflicher Fähigkeiten, die weder in beruflichen Schulen noch in Betrieben vermittelt werden können, beschränken. Sie können aber auch die systematische berufstheoretische und berufspraktische Ausbildung übernehmen. Für diesen Zweck sind sie mit den entsprechenden Unterrichtsräumen, Werkstätten, Übungslabors usw. eingerichtet. Oft werden die Einrichtungen der Berufsbildungszentren für die Weiterbildung mitbenutzt. Die Trägerschaft liegt beim Staat, der Arbeitsmarktverwaltung, gemeinnützigen Einrichtungen und gewinnorientierten privaten Eignern.

Prüfungswesen:

Die berufliche Erstausbildung wird in vielen Ländern mit einer punktuellen Prüfung am Ausbildungsende abgeschlossen. Ein anderes in angelsächsischen Ländern oft anzutreffendes Verfahren ist das Creditsystem als kontinuierliche Leistungsabprüfung. Das immer stärker diskutierte Modulsystem beruflicher Bildung als Aneinanderreihen von Teilqualifikationen/-abschlüssen, die in kurzen abgeschlossenen Ausbildungsabschnitten erworben werden, ist eine praktische Anwendung des Creditsystems.

Träger des Prüfungswesens sind staatliche Einrichtungen, Selbstverwaltungsorgane der entsprechenden beruflichen Richtung oder Prüfungsorganisationen, die sich mit dem Prüfungswesen selbstfinanzieren. Ein typisches Beispiel ist die Organisation „City and Guilds of London“.

Der Abschluß wird in der Form eines Abschlußdiploms, das in den einzelnen Staaten unterschiedliche Namen hat, vergeben. Wesentlich für den Stellenwert beruflicher Bildung im Gesamtsystem ist die Akzeptanz der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt.

Abschlußprüfung:

Dieses punktuellen Examen kann aus mehreren Teilen bestehen: den Fächern der Berufstheorie, einer praktischen Arbeitsprobe und allgemeinbildenden Fächern. Letztlich richten sich die Inhalte dieser Leistungskontrolle an der curricularen Struktur der entsprechenden beruflichen Bildung aus. Die Prüfungsteile können schriftlich und/oder mündlich angelegt sein. Auch zeitlich begrenzte Arbeiten, die oft als Zulassungsbedingung absolviert werden müssen, sind möglich.

Creditsystem:

Die Leistungen von einzelnen Ausbildungsabschnitten werden in einem Punktsystem festgehalten. Für den Erwerb von beruflichen Abschlüssen u.ä. ist eine bestimmte Punktzahl eines normierten Systems erforderlich. Der Leistungsnachweis in den einzelnen Abschnitten kann in vielfältiger Form wie Klausur, Beurteilung durch den Lehrenden, praktische oder theoretische Hausarbeit usw. erfolgen. Ein typisches Beispiel für das Creditsystem ist das Zeugniswesen im High-School-System

der USA. Dort ist genau definiert wie ein *Credit* erreicht werden kann. Die Eichgröße ist das *carnege unit*.

6.7.2 Erläuterungen zur Übersicht: Dominante Lernorte

Die allgemeinbildenden Schulsysteme der untersuchten Länder entwickelten in den letzten Jahrzehnten in vielen Bereichen ähnliche Strukturen. Dieses Ergebnis läßt sich für die berufliche Grund- und Erstausbildung, die bei drei Viertel der untersuchten Systeme an die Pflichtschule anschließt und in den Sekundarbereich integriert ist und die bei dem übrigen Viertel getrennt vom allgemeinbildenden Sekundarbereich durchgeführt wird, nicht feststellen.

Dabei erfolgt eine Erweiterung auf den Postsekundarbereich, der – nach der sich an deutschen Strukturen beruflicher Bildung orientierenden Abgrenzung – berufliche Weiterbildung wäre. Ein erläuterndes Beispiel sind Ausbildungsgänge der griechischen Arbeitsmarktbehörde auch für Absolventen der beruflichen Sekundarschulen oder die Modulausbildung in den schulunabhängigen Ausbildungszentren einzelner Bundesstaaten in den USA. Diese beruflichen Qualifizierungen werden Erwachsenen angeboten, die als Unqualifizierte beschäftigt oder arbeitslos sind. Nach der deutschen Definition handelt es sich hier um eine klassische Form der Weiterbildung. Nach der Funktion dieser Ausbildungsmaßnahmen im Gesamtsystem der nationalen beruflichen Bildung gefragt, kann nur die Zuordnung zur beruflichen Erstausbildung erfolgen.

Ausbildungsgänge und daraus resultierende berufliche Tätigkeiten, die sich in ihrer Form, in ihren Qualifikationen oder auch nur in ihrer Verwendung im Betrieb mit den definierten *Ausbildungsberufen im Dualen System* vergleichen lassen, lassen sich in den untersuchten Ländern bei globaler Betrachtung an den Lernorten:

- berufliche Schulen;
- Betrieb;
- Berufsbildungszentrum

vergleichend strukturieren. Diese Lernortzuordnung kann helfen, in einer ersten Annäherung die schwer überschaubare Vielfalt der Möglichkeiten beruflicher Bildung in den untersuchten Staaten zu ordnen. Um die Funktion von möglichen Lernortkombinationen im Gesamtsystem besser gewichten zu können, wird der dominierende Lernort, der besser *Leit-Lernort* genannt werden sollte, besonders herausgestellt.

Am *Beispiel Deutschland* soll eine weitere Erläuterung erfolgen. Als dominante Form wird die Lernortkombination Betrieb in Verbindung mit einer Schule (Berufsschule) hervorgehoben. Diese Lernortkombination als eine Form beruflicher Bildung wird als deutsche Ausprägung des Lehrlingswesens als *Duales System* bezeichnet. Da im Dualen System überbetriebliche Berufsbildungszentren den dominanten Lernort Betrieb – bei Bedarf – in der Berufsausbildung unterstützen, wird dieser Lernort mit gekennzeichnet. In

den neuen Bundesländern wird momentan das Duale System entwickelt. Betriebliche Ausbildungsplätze sind Mangelware. Um hier trotzdem ein ausreichendes Angebot für die Schulabgänger zu machen, wurde ein Netz von Berufsbildungszentren in Verbindung mit ausbildungswilligen Betrieben eingerichtet. Da die überwiegende Anzahl der Betriebe nicht in der Lage ist, ein den Ausbildungsvorschriften entsprechend breites Angebot zu machen, dominieren bisher die Berufsbildungszentren. Die Berufsausbildung mit dem Leit-Lernort Berufliche Schule ist eine weitere Variante, aber ohne große Bedeutung, wenn die Teilnehmer dieser Lernortkombination als Grundlage genommen werden. Außerhalb des Geltungsbereichs von Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung gibt es eine Anzahl von Möglichkeiten der beruflichen Erstausbildung wie die Gesundheitsberufe (Krankenschwester, Hebamme, usw.) und Assistentenberufe (Wirtschaftsassistent, Hauswirtschaftsleiterin, Informatiker, usw.). Die Ausbildung in beruflichen Schulen wird oft ergänzt durch betriebliche Praktika.

Am Beispiel des Referenzlandes Deutschland konnte gezeigt werden, welche wichtigen Lernortkombinationen die Strukturen beruflicher Bildung beeinflussen. Da diese ausführlichere Darstellung bei einer Übertragung auf die anderen zwanzig Länder den Rahmen dieses einleitenden Vergleichs sprengen würde, erfolgt deren Einbeziehung nur im Rahmen der strukturierenden Analysen. Weitergehende Informationen können den einzelnen Länderstudien entnommen werden.

Die Zuordnung zu Leit-Lernorten ist keine Typenbildung. Denn bei intensiver Analyse können zwei Typen, die von den Lernortstrukturen her fast gleich sind, zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen beispielsweise beim Übergang zum Arbeitsmarkt führen. Bei der Kombination *Leit-Lernort berufliche Schule* mit einem Betriebe kann es sich um eine Ausbildung in einer beruflichen Vollzeitschule mit Praktikum und einem doppeltqualifizierenden Abschluß – z.B. in Frankreich oder der Tschechischen Republik möglich – oder um eine klassisch Lehre mit längeren Praxisphasen – z.B. in Österreich oder der Tschechischen Republik möglich – handeln.

Diese Beispiele unterstützen unser methodisches Vorgehen. Nach der ersten Strukturierung nach den Kombinationsmöglichkeiten der Lernorte, so wie sie in der Übersicht *Dominante Lernorte* erfolgt, werden die in den einzelnen Ländern als quantitativ und qualitativ besonders bedeutend erkannten Lernortkombinationen noch einmal analysiert, um ihre Funktion in der beruflichen Bildung des betreffenden Staates besser herauszuarbeiten. Ob dieser Versuch, auch über eine Lernortkombination die Systeme beruflicher Bildung zu typisieren, Bestand haben wird, können erst weitere Analysen zeigen. Sicherlich ist dieser Ansatz sehr brauchbar und in der Kombination mit anderen Strategien geeignet, die Erschließung des komplexen Gegenstandes berufliche Bildung im internationalen Vergleich zu ermöglichen.

6.7.3 Ergebnisse zur Übersicht: Dominante Lernorte

Die Zuordnung zu einer Kombinationsmöglichkeit für ein bestimmtes Land kann zu einem äußerst komplexen Vorgang werden, insbesondere in den Ländern, die noch dabei sind, ihre Strukturen zu finden oder die ihr Wirtschaftssystem von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft umstellen. Die Zuordnungsentscheidung erfolgte dann mehr von der Funktion der Lernortkombination und weniger von der formalen Beschreibung her.

Wenn der Übergang von den Sekundarschulen ohne Berufsausbildung auf den Arbeitsmarkt ein durchaus ernstzunehmender Weg für viele Schulabsolventen in einigen Ländern darstellt, ist es angebracht, auch diese *Nicht-Berufsausbildung* als Kombinationsmöglichkeit „Betrieb ohne Verbindung“ in der Übersicht zu kennzeichnen. Dieser Lernortkombination werden auch die *Nichtausgebildeten* zugeordnet, die keine betriebliche Tätigkeit aufnehmen können und direkt in die Arbeitslosigkeit entlassen werden.

Bei einer ersten Analyse der *Leit-Lernorte* in den untersuchten Staaten sind in über der Hälfte der Länder die beruflichen Vollzeitschulen die dominanten Lernorte. Betrieb und Berufsbildungszentrum folgen mit jeweils etwa einem Drittel. Werden in einem zweiten Schritt die möglichen Lernortkombinationen Systemen beruflicher Bildung zugeordnet, die beruflich qualifizieren wollen, läßt sich schnell eine von der Funktion der Systeme bestimmte neue Struktur erkennen. Weiterhin ist der *Leit-Lernort* berufliche Schule dominant. Doch sind strukturell ähnliche Systeme mit den dominanten Lernorten Betrieb und Berufsbildungszentrum von der Bedeutung her bestimmender.

Leit-Lernort berufliche Schule

Die klassische Form der Berufsbildung in Schulen hat als wichtiges Merkmal die Bestimmung des Curriculums durch die öffentliche Hand. Diese Vorschriften gelten fast immer landesweit. Der berufstheoretische Unterricht wechselt ab mit geregelten Phasen beruflicher Praxiserfahrung (Praktikum) in Betrieben und Unterricht in schulinternen Werkstätten, Labors, Übungsräumen, usw. Als Staaten mit diesem dominierenden Lernort lassen sich nennen: *Belgien, Finnland, Frankreich, Norwegen, Österreich, Polen, Schweden, Slowenien*²⁸ und *Tschechische Republik*.

Auch in *Griechenland* und *Italien* gibt es eine Reihe von Schultypen im Sekundarbereich II, die sich als beruflich bezeichnen. Dabei kann es durchaus sein, daß ein *istituto tecnico* in Italien als Qualifizierungseinrichtung, z.B. für den Bekleidungstechniker, von großer Bedeutung ist. Diese Wertschätzung auf dem Arbeitsmarkt gilt nicht landesweit für den gesamten Schulzweig. Ähnliche Aussagen lassen sich zu den berufsorientierten Sekundarschulen in Griechenland machen. Der größte Teil dieser beruflichen Schulen vergibt eine Doppelqualifizierung (Berufsabschluß und Hochschulreife). Die Konzentration auf den allgemeinbildenden Abschluß verändert den curricularen Schwerpunkt, so

28 Vgl. dazu Einleitung, S. 8 – IHBB.

daß die berufliche Qualifikation ohne weitere Ausbildung kaum als Berufsabschluß auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert wird.

Auch in den vorher genannten Ländern werden eine Reihe von doppeltqualifizierenden Ausbildungswegen mit den beruflichen Schulen als Leitlernort angeboten. Nur existiert hier ein Gesamtsystem an verschiedenen Typen beruflicher Schulen, die Übergänge auf den Arbeitsmarkt und aufbauende schulisch orientierte Ausbildungswege anbieten. Möglicherweise sind, wie in *Österreich, Polen* und der *Tschechischen Republik*, konkurrierende Systeme beruflicher Bildung – in diesen drei Ländern das *Lehrlingswesen* – vorhanden, die mit dazu beitragen, daß der Übergang auf den Arbeitsmarkt relativ abgestimmt verläuft. Durch diese zusätzlichen Angebote wird ein Phänomen gemildert, das besonders stark dann auftritt, wenn die beruflichen Schulen Teile des Gesamtsystems im Sekundarbereich II sind, nämlich die Auslesemechanismen. Besonders geschätzt wird der Königsweg über das Gymnasium zur Universität. Der am wenigsten angesehene Ausbildungsweg sind die klassischen gewerblichen Lehrberufe und die praxisorientierten beruflichen Vollzeitschulen.

Andere Strukturen existieren in den *USA* und *Kanada*. Hier werden die Interessen der lokalen Arbeitsmärkte mit berücksichtigt. Die Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten läßt sich zwar systematisieren, aber kaum vergleichen. Berücksichtigt werden muß dabei auch die Einmaligkeit von Maßnahmen. Auch die landesweit geltenden gesetzlich verankerten Programme der Bundesregierung in Washington garantieren nur einen vergleichbaren Verwaltungsrahmen wegen der Bedingungen der Mittelvergabe. Die Ausbildungen in den lokalen beruflichen Schulen [High School, College] kann eine klassische Form der beruflichen Bildung in Vollzeitschulen sein. Aber auch Ausbildungsformen, die lehrgangsmäßig [Modul] ausbilden, ohne betriebliche Praktika vorzuschreiben, sind möglich. Andere Formen müßten, ausgehend von den Strukturen beruflicher Bildung, so wie sie in Europa vorhanden sind, als Lehrlingsausbildung [apprenticeship] gekennzeichnet werden.

Trotz der vielen Reformansätze sind die Colleges of Further Education in *England* und *Wales* bisher die einzigen Lernorte beruflicher Bildung mit überschaubaren Strukturen und Ausbildungsmöglichkeiten. Obwohl die Colleges of Further Education berufliche Schulen sind, haben sie durch ihren Standort in der Weiterbildung außerhalb des Sekundarschulwesens mehr die Funktion der Colleges in Nordamerika und weniger die der beruflichen Schulen auf dem europäischen Kontinent. Sie sind ein freiwilliges Angebot für die etwa 50% *nicht ausgebildeten* Jugendlichen, die ohne berufliche Qualifizierung arbeiten oder arbeitslos sind.

Leit-Lernort Betrieb

Auch die Ausbildungsformen, die sich dem Leit-Lernort Betrieb zuordnen lassen, stellen keinen besonderen Typ von Ausbildung dar. Diese Einschätzung sagt nur aus, daß der Betrieb bei der Gestaltung der Ausbildungsstrukturen dominiert und daß die sich in einer

Ausbildung befindenden Jugendlichen und Erwachsenen besonders mit der Arbeitsstätte verbunden sind. Bei technologisch besonders anspruchsvollen Tätigkeiten kann die praxisorientierte berufliche Bildung von der betrieblichen Praxis getrennt in einem Schulungszentrum durchgeführt werden. Der entscheidende Faktor für die Zuordnung zum Betrieb ist z.B. ein Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag, ein betriebliches Engagement auch bei der Übernahme der Ausbildungskosten oder die Akzeptanz/Anerkennung der erworbenen Qualifikationen und Abschlüsse durch die Unternehmen im weitesten Sinn.

Bei der Analyse der dominanten Formen lassen sich zwei Grundstrukturen herausarbeiten.

1. *Der Betrieb bildet ohne Verbindung mit anderen Lernorten aus*

Bei der länderspezifischen Zuordnung zu Brasilien, Kanada und den USA läßt sich leicht erkennen, daß es sich um das betriebliche Anlernen, das *on-the-job training* handelt. Eine umfassende berufliche Qualifizierung wird nicht angestrebt. Die zeitlich auf Stunden oder Tage beschränkte Ausbildung hat besonders die Einpassung in den betrieblichen Produktionsprozeß als Ziel. Qualifikationen und Abschlüsse werden normalerweise nicht vergeben. Nicht vorhandene breit qualifizierende Systeme beruflicher Bildung begünstigen das *on-the-job training* als dominante Ausbildungsform. In Norwegen, das erst spät mit der Entwicklung der Strukturen beruflicher Bildung begann, werden Ausbildungsformen entwickelt, die zu einer Ablösung des *on-the-job training* durch eine Art Lehre oder Ausbildung in berufliche Schulen führt. Ob der Betrieb dann seine Leit-Lernortfunktion behält, ist noch nicht entschieden. In Nord- und Südamerika dagegen ist das *on-the-job training* für den größten Teil der nicht im Hochschulwesen Ausgebildeten die einzige Alternative. Trotz der immer wieder initiierten Reformen wird sich die Situation der *Nichtausgebildeten* nur langfristig ändern lassen.

Während in Kanada und den USA die Politik sich darum bemüht, durch Bundesprogramme und viele Einzelmaßnahmen dazu beizutragen, daß sich das Qualifikationsniveau der Pflichtschulabsolventen mittelfristig durch gezielte Berufsbildungsprogramme verbessert, verschärft sich die Situation in Rußland. Immer mehr Pflichtschulabsolventen verlassen das Bildungssystem ohne berufliche Ausbildung. Mittelfristig sind die Betriebe oder die öffentliche Hand gezwungen, diese *Nichtausgebildeten* zu qualifizieren.

2. *Die Arbeitsstätte bildet bewußt zusammen mit anderen Lernorten aus*

Dabei sind Aufgabenschwerpunkte, die für unterschiedliche Formen von beruflicher Bildung stehen, zu beschreiben. Das *Lehrlingswesen* in Dänemark, Deutschland, Österreich, Polen (Handwerk) und der Schweiz ist hier zu nennen. Diese klassische Form der beruflichen Bildung hat in jedem der genannten Staaten seine eigene Ausprägung.²⁹ Diese Adaption an die länderspezifischen Gegebenheiten läßt sich auch an den möglichen Lernortkombinationen erkennen. Nicht aufgenommen wurde in diese Zuordnung das Lehr-

29 Vgl. dazu S. VGL – 103 ff. und die entsprechenden Kapitel in den Länderstudien.

lingswesen in Polen (Industrie), Ungarn und der Tschechischen Republik. Diese Ausbildungsformen waren bisher mit Kombinatn verbunden. Die betrieblichen Ausbildungszentren werden in vielen Fällen aus Kostengründen nicht mehr von den neu gegründeten Unternehmen getragen. Sie wurden zu Berufsbildungszentren, die größtenteils von der öffentlichen Hand finanziert werden.

Eine weitere Form bei der der Betrieb auf den ersten Blick keine Leit-Lernort-Funktion ausübt, ist die *Einpassung in die betriebliche Praxis* nach einer anspruchsvollen schulischen Berufsbildung. Bei großen Unternehmen übernehmen z.B. in Finnland betriebliche Bildungseinrichtungen diese Aufgabe.

Leit-Lernort Berufsbildungszentrum

Ähnlich wie bei den anderen Kombinationsmöglichkeiten sind beim Leit-Lernort Berufsbildungszentrum mehrere Grundstrukturen vorhanden.

An anderer Stelle wurde auf die Problematik des Lehrlingswesens in Ungarn, der Tschechischen Republik und Polen hingewiesen. Die Berufsbildungszentren übernehmen in der momentanen Situation die Aufgabe der Betriebe und sind teilweise auch gleichzeitig Berufsschule, so daß vorübergehend ein ganzheitlicher Lernort, der einige Vorteile für die curriculare Gestaltung der Ausbildung hat, entstand. Mittelfristig ist eine Einbindung in die Betriebe und/oder die beruflichen Schulen zu erwarten.

Diese Entwicklung ist typisch für das Entstehen von Berufsbildungszentren. Sie haben kompensatorische Funktionen und werden meist dann eingerichtet, wenn die Lernorte berufliche Schulen und Betrieb ihre Aufgaben nicht wahrnehmen wollen oder können.

Staaten, die berufliche Bildungsgänge entwickeln wollen, müssen dafür Lernorte bereitstellen. In der Vergangenheit wurden meist – insbesondere dann, wenn landesweit kaum oder nur wenig betriebliche Partner gewonnen werden können oder nicht erwünscht sind – berufliche Schulen eingerichtet. An zwei Beispielen, Griechenland und Italien, konnte nachgewiesen werden, daß die beruflichen Schulen zwar weiterhin als solche bezeichnet werden, daß sie aber ihren Schwerpunkt immer mehr in der Allgemeinbildung finden. Konsequenterweise muß durch bildungs- oder arbeitsmarktpolitische Maßnahmen versucht werden, wieder berufliche Bildungswege zu entwickeln, welche die betriebliche Praxis mitintegrieren. In Schweden werden derzeit die schulischen Zweige beruflicher Bildung so umorganisiert, daß diese Aufgaben übernommen werden können.

In Griechenland und Italien wurde ein anderer Weg beschritten. Neben den beruflichen Schulen, deren Umorientierung in der vorher beschriebenen praxisorientierten Richtung kaum möglich war, wurde ein zweites System der beruflichen Bildung eingerichtet. Schul- und betriebsunabhängige Berufsbildungszentren entstanden. Diese werden in einem von der Schulverwaltung unabhängigen System betrieben. In beiden Fällen ist die Arbeitsverwaltung beteiligt. In Griechenland entwickelt sich durch die Beteiligung der Betriebe eine moderne Art von Lehrlingswesen. In Italien sind die Regionen in der Ver-

antwortung. Je nach der regionalen Situation und der eingeschlagenen Politik werden die Betriebe mehr oder weniger beteiligt. Während in Griechenland durch die genau beschriebenen Ausbildungsstrukturen mit Abschlüssen eine landesweite Anerkennung vorhanden ist, bedingt die Situation in Italien große regionale Unterschiede, die durch die vielen, an speziellen Bedürfnissen orientierten Programme noch verstärkt werden.

Ähnlich wie in Griechenland wird in Irland die berufliche Bildung entwickelt. Auch hier ist die Arbeitsmarktbehörde der Organisator der beruflichen Bildung in den Berufsbildungszentren. Fast immer wird die betriebliche Praxis integriert. Manche der Ausbildungsmaßnahmen entwickeln sich immer mehr zur Lehrlingsausbildung.

In den USA entstanden die Berufsbildungszentren [Area Vocational School], besonders seit den sechziger Jahren, als erste Angebote zur beruflichen Qualifizierung für Erwachsene in den beruflichen Bereichen, die von den Community Colleges nicht abgedeckt werden. Heute existiert ein breites Netz dieser Einrichtungen landesweit in den verschiedensten Kooperationsformen mit anderen schulischen und berufsbildenden Einrichtungen.

Auch in Systemen mit gefestigten Strukturen haben Berufsbildungszentren eine wichtige Aufgabe. Sie entstehen, wenn die Betriebe keine entsprechenden Ausbildungsangebote machen, z.B. Schneiderinnenlehre in der Schweiz, Duales System in den neuen Bundesländern Deutschlands. Sie sind Tradition in Regionen, die mehr in beruflichen Schulen ausbilden, aber Praxisnähe suchen wie die Lehrwerkstätten der Stadt Bern. Allgemein kennzeichnend für den *Leit-Lernort Berufsbildungszentrum* ist aber dessen kompensatorische Funktion bei der Dysfunktionalität anderer Lernorte und die große Bedeutung bei der Einrichtung von beruflichen Bildungswegen in wenig entwickelten Systemen. Die Unterscheidung in berufliche Erstausbildung für Jugendliche und Weiterbildung für Erwachsene ist dann nicht angebracht.

6.7.4 Erläuterungen zu den sonstigen Übersichten

Die Übersicht zu den Leit-Lernorten (*Dominante Formen I*) bedarf der Ergänzung durch andere Merkmale. Die Übersichten *Dominante Formen II bis IV* enthalten weitere für die Systemkennzeichnung wichtige Indikatoren. Die meisten von ihnen bedürfen nicht der Erläuterung. Nur auf einige soll hier besonders eingegangen werden.

Übersicht Berufsbildungssysteme/Dominante Formen II: Ausbildungsinhalte

Indikator: andere Bereiche

Bei Ausbildungsprogrammen, die nicht landesweite Gültigkeit haben, sind meist betriebsspezifische Ausbildungswege gemeint. In offenen Systemen, die sich noch in einem dynamischen Entwicklungsprozeß befinden – z.B. in Großbritannien, Nordamerika, Italien – werden auch Lehrgänge, Schulungen usw. angeboten, die nicht allgemein anerkannt sind. Die Absolventen müssen die Akzeptanz der erworbenen Abschlüsse selbst durchsetzen.

Übersicht: Berufsbildungssysteme/Dominante Formen III: Prüfungen, Entwicklungsstand

Die Angaben zur Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt ergänzen die in der vorhergehenden Übersicht gemachten Angaben. Der *Indikator*: „Entwicklungsstand des Systems“ nimmt die historische Entwicklung auf. In *gefestigten Systemen* haben sich die grundlegenden Strukturen der beruflichen Bildung, die geordnet und organisiert sind, über einen längeren Zeitraum nicht verändert. Von dieser Definition ausgehend, kann z.B. in den USA, wo über die Situation der beruflichen Bildung seit Jahrzehnten wegen der kaum vorhandenen Strukturen kritisch diskutiert wird, bisher nicht von einem gefestigten System ausgegangen werden.

Übersicht: Berufsbildungssysteme/Systemkonkurrenz und -ergänzung

In keinem der untersuchten Länder besteht nur ein System beruflicher Bildung. Die in diesem Vergleich herausgearbeiteten Ausbildungs- und Weiterbildungswege lassen sich bei der Bündelung von Merkmalen – wie schon mehrfach begründet – zu besonderen Formen beruflicher Bildung zusammenfassen. Wenn diese Formen im Bildungswesen der einzelnen Staaten über einen längeren Zeitraum von Bedeutung sind und sich in ihren Strukturen nicht grundlegend verändert haben, so entstanden *Systeme beruflicher Bildung*. In einigen Ländern konkurrieren mehrere Systeme miteinander, ohne daß Abstimmungen erfolgen. In anderen Staaten werden Abschlüsse gegenseitig anerkannt und sind Übergänge möglich.

6.7.5 Ergebnisse

In fast allen untersuchten Ländern sind die verschiedenen Formen der beruflichen Bildung durch Gesetze landsweit geregelt. Ausnahmen sind nur die amerikanischen Staaten und Großbritannien, in denen berufliche Bildung außerhalb von Schulen bisher nicht als öffentliche Aufgabe angesehen wurde, sowie Rußland wegen der großen Probleme bei der Transformation der Gesellschaft. Diese Grundstrukturen bestimmen auch die Finanzierung der Aus- und Weiterbildung. Die öffentliche Hand übernimmt den größten Teil der Kosten. Der Integrationsgrad der Betriebe in die berufliche Bildung bestimmt deren Beteiligung an der Finanzierung. Oft werden die betriebliche Ausbildung und die Ausbildung in den Berufsbildungszentren durch öffentliche Mittel subventioniert. Konsequenterweise erfolgt in Nordamerika wegen der anderen Einschätzung von beruflicher Bildung oft eine vollständige Bezahlung der Ausbildung, die meist als Weiterbildung deklariert wird, durch die Teilnehmer. Die Informationen über den Gültigkeitsbereich von Ausbildungsinhalten und zur Bestimmung von Ausbildungsinhalten ergänzen und erläutern die Strukturmerkmale zur gesetzlichen Regelung und zur Finanzierung der beruflichen Bildung. Der Staat hat auch auf diesen Gebieten große Einflußmöglichkeiten.

Bei der Entwicklung und Bestimmung von Ausbildungsstrukturen wird fast durchgängig eine Integration der Arbeitgeber und Gewerkschaften versucht. Besonders groß sind deren Einflußmöglichkeiten bei den Systemen beruflicher Bildung, in denen eine Ausprä-

gung des Lehrlingswesens dominiert. Die allgemeine Anerkennung der beruflichen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt und die Übertragung des Prüfungswesens auf Selbstverwaltungsorgane, wie Kammern, ist ein weiteres Resultat der bewußten Integration der Sozialpartner.

Der Abschluß der Ausbildung erfolgt, bis auf wenige Ausnahmen in Nordamerika, durch eine Abschlußprüfung. Das *Creditsystem*, durch das Einzelleistungen während der Ausbildung zusammengefaßt werden, konnte sich nicht durchsetzen. Ein anderer Trend könnte sich bei der Ausbildungsdauer anbahnen. Bisher kann die Ausbildung in fast allen Ländern nur in einem abgeschlossenen Zeitraum absolviert werden. Die Flexibilisierung von Ausbildungsformen und -zeiten sowie die stärkere Integration der Erwachsenenbildung in ein Gesamtsystem beruflicher Aus- und Weiterbildung kann ein stärkeres Angebot an *Ausbildungsmodulen* zur Folge haben. Die Anerkennung von nationalen beruflichen Abschlüssen innerhalb der Europäischen Union wird sicherlich nicht immer zu befriedigenden Resultaten führen, besonders dann nicht, wenn allgemeine länderübergreifende Richtlinien festgelegt werden. Der Vielschichtigkeit der beruflichen Bildung in den europäischen Staaten können sie kaum entsprechen. Module, die als Ergänzung für nationale Abschlüsse angeboten werden, könnten zur Erleichterung bei der Äquivalenzbildung beitragen.

In den Staaten mit Systemkonstanz dominieren berufliche Bildungs- und Weiterbildungswege mit den Schwerpunkten *berufliche Schulen* und *Lehrlingswesen*. Besonders bewährt haben sich bisher offensichtlich Berufsbildungssysteme, die das Lehrlingswesen an die heutigen Anforderungen kontinuierlich anpassen. Wesentlich ist dabei die Einpassung in das gesamte Bildungswesen. In den meisten Ländern steht das Lehrlingswesen in Konkurrenz zur Ausbildung in beruflichen Schulen. Diese beiden Wege sind fast durchgängig aufeinander abgestimmt. So kann gerade bei weitreichenden technologischen Veränderungen, die zu neuen Anforderungen an die zu vermittelnden Qualifikationen führen, flexibel reagiert werden.

Die Systeme mit dem Ausbildungsschwerpunkt *berufliche Schulen* sind einem dynamischeren Anpassungsprozeß unterworfen. Bei ihnen wird fast durchgängig versucht, mehr berufliche Praxis zu integrieren. In Finnland, Norwegen und Schweden wurden entsprechende Reformschritte eingeleitet. In Frankreich soll durch breitere Ausbildungsprofile in den beruflichen Lyzeen eine bessere Vorbereitung auf die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt erreicht werden. Außerdem setzt man auf die Anpassungsausbildung für junge Erwachsene durch die Arbeitsmarktbehörden und andere Einrichtungen. Ähnliches ist in Belgien zu beobachten.

In den Ländern, die dabei sind die berufliche Bildung zu entwickeln und zu strukturieren, laufen oft die unterschiedlichsten Ausbildungsmöglichkeiten unkoordiniert parallel. Der Versuch über die *Arbeitsmarktausbildung*, die für Erwachsene ein Angebot zur beruflichen Qualifizierung macht, ein System zu entwickeln, das allgemein akzeptiert wird, scheint vielversprechend. Abgesicherte Aussagen über den Erfolg dieser Bemühungen können aber noch nicht gemacht werden.

Durch die Analyse der Systeme beruflicher Bildung in den ausgewählten Staaten konnten eine Vielzahl von Faktoren beschrieben, analysiert und in größere Zusammenhänge gestellt werden. Dabei ließen sich eine Reihe von gemeinsamen Grundstrukturen herausarbeiten. Diese treten aber in jedem untersuchten Staat zwar mit Schwerpunkten, aber immer wieder in anderen Kombinationen auf, so daß eigentlich jedes System beruflicher Bildung *einzigartig* ist. Allgemein zu beobachten sind die Versuche in den mehr schulisch orientierten Systemen, die berufliche Praxis stärker zu gewichten und in den Ländern ohne gewachsene Strukturen übersichtliche berufliche Bildungswege zu entwickeln. In den Ländern, die bisher mit gefestigten Systemen, die meist eine Form des Lehrlingswesens adaptieren, sehr erfolgreich waren, entscheiden die Anpassung an die technologische Entwicklung und das Bildungsverhalten der Jugendlichen darüber, ob sie in der Zukunft weiter attraktiv bleiben oder mehr zum Angebot für diejenigen werden, die sich im Bildungswesen nicht erfolgreich bewegen.

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen I: Leit-Lernorte (Dominante Lernorte), Seite 1

Vorhandene Lernortkombinationen  Dominante Form (en) bei konkurrierenden Systemen hervorgehoben 
 Bei konkurrierenden Kombinationsmöglichkeiten mit einem Leit-Lernort ist die häufigere Kombinationsmöglichkeit dunkler gerastert.

Staat /Lernort	Berufliche Schulen <i>Verbindung mit</i>			Betrieb (Arbeitsstätte) <i>Verbindung mit</i>			Leit-Lernort (Dominanter Lernort)		
	ohne Verbindung	Betrieb	Zentrum	ohne Verbindung	Schule	Zentrum	ohne Verbindung	Betrieb	Schule
Belgien									
Brasilien									
Dänemark									
Deutschland									
Finnland									
Frankreich									
Griechenland									
Großbritannien									
Irland									
Italien									
Kanada									

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen I: Leit-Lernorte (Dominante Lernorte), Seite 2

Vorhandene Lernortkombinationen  Dominanten Form (en) bei konkurrierenden Systemen hervorgehoben 
 Bei konkurrierenden Kombinationsmöglichkeiten mit einem Leit-Lernort ist die häufigere Kombinationsmöglichkeit dunkler gerastert. 

Staat/Lernort	Berufliche Schulen			Leit-Lernort (Dominanter Lernort)			Berufsbildungszentrum			
	ohne Verbindung	Verbindung mit Betrieb	Zentrum	ohne Verbindung	Verbindung mit Schule	Zentrum	ohne Verbindung	Verbindung mit Betrieb	Schule	
Norwegen										
Österreich										
Polen										
Rußland										
Schweden										
Schweiz										
Slowenien										
Tschech. Rep.										
Slowakei										
Ungarn										
USA										

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen II: Weitere Merkmale, Seite 1

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Gesetzliche Regelung	Übergang von			Finanzierung		
		Sekundar I	Sekundar II	Arbeitsmarkt	Staat	Unternehmen	Schüler, Azubi u. ä.
Belgien							
Brasilien							
Dänemark							
Deutschland							
Finnland							
Frankreich							
Griechenland							
Großbritannien							
Irland							
Italien							
Kanada							
Norwegen							
Österreich							

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen II: Weitere Merkmale, Seite 2

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Gesetzliche Regelung	Übergang von			Finanzierung		
		Sekundar I	Sekundar II	Arbeitsmarkt	Staat	Unternehmen	Schüler, Azubi u. ä.
Polen							
Rußland							
Schweden							
Schweiz							
Slowenien							
Tschech. Rep., Slowakei							
Ungarn							
USA							

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen II: Ausbildungsinhalte, Seite 1

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Ausbildungsinhalt										Dauer, Struktur					
	Gültigkeitsbereich			Bestimmung durch			andere Verbände				Modul [Monate]	Beruf [Monate]				
	Staat	Land, Region, u.ä.	Betrieb	andere Bereiche	Staat	Unter- nehmen	Gewerk- schaften	andere Verbände								
Belgien															bis 48	
Brasilien																bis 36
Dänemark																bis 48
Deutschland																bis 42
Finnland																24-72
Frankreich																bis 36
Griechenland																36
Großbritannien																ca. 24
Irland																12-36
Italien																36

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen II: Ausbildungsinhalte, Seite 2

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Gültigkeitsbereich			Bestimmung durch				Dauer, Struktur		
	Staat	Land, Region, u.ä.	Betrieb	andere Bereiche	Staat	Unternehmen	Gewerkschaften	andere Verbände	Modul [Monate]	Beruf [Monate]
Kanada									untersch.	
Norwegen										36/52
Österreich										24-48
Polen										36/48/60
Rußland										24/48
Schweden										36
Schweiz										24-48
Slowenien										24-60
Tschech. Rep., Slowakei										36-48
Ungarn										(24)36/48
USA									bis 6/12	24-48

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen III: Prüfungen, Entwicklungsstand, Seite 1

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Abschluß										Entwicklungsstand des Systems				
	Art		Prüfende Institution					Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt		gefestigt	in Entwicklung	neu			
	Creditsystem	Prüfung	Staat	Land, Region, u.ä.	Kammer	Prüfungsorganisation	andere Einrichtungen	allgemein	individuell						
Belgien															
Brasilien															
Dänemark															
Deutschland															
Finnland															
Frankreich															
Griechenland															
Großbritannien															
Irland															
Italien															
Kanada															

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Dominante Formen III: Prüfungen, Entwicklungsstand, Seite 2

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Abschluß							Entwicklungsstand des Systems				
	Art		Prüfende Institution				Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt		gefestigt	in Entwicklung	neu	
	Creditsystem	Prüfung	Staat	Land, Region, u.ä.	Kammer	Prüfungsorganisation	andere Einrichtungen	allgemein				individuell
Norwegen												
Österreich												
Polen												
Rußland												
Schweden												
Schweiz												
Slowenien												
Tschech. Rep., Slowakei												
Ungarn												
USA												

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Systemkonkurrenz und -ergänzung, Seite 1

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Berufliche Schule (a)	Lehre (b)	Kurzzeit, Modul (c)	on-the-job (d)	Arbeitsmarkt- ausbildung (e)	Ergänzung u. Verbund von Sy- stemen
Belgien						
Brasilien						
Dänemark						
Deutschland						
Finnland						
Frankreich						
Griechenland						
Großbritannien						
Irland						
Italien						
Kanada						

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufsbildungssysteme/Systemkonkurrenz und -ergänzung, Seite 2

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Berufliche Schule (a)	Lehre (b)	Kurzzeit, Modul (c)	on-the-job (d)	Arbeitsmarkt- ausbildung (e)	Ergänzung u. Verbund von Sy- stemem
Norwegen						
Österreich						
Polen						
Rußland						
Schweden						
Schweiz						
Slowenien						
Tschech. Rep., Slowakei						
Ungarn						
USA						

6.8 Weiterbildung, berufliche Weiterbildung

Definitionen

Weiterbildung:

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats definierte 1972 den Begriff Weiterbildung als Oberbegriff für diesen gesamten Bildungsbereich. Neben der Organisation beruflich orientierter Fortbildung und Umschulung stehen dabei die Maßnahmen, die der Erweiterung der im Schulsystem erworbenen allgemeinen Grundbildung dienen, im Vordergrund. Innerhalb der Weiterbildung wird zwischen einer nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehenden allgemeinen Weiterbildung und der beruflichen Weiterbildung unterschieden. In vielen Bereichen ist diese Differenzierung kaum noch möglich, besonders dann, wenn keine anerkannten beruflichen Abschlüsse vergeben werden. Ein Lehrgang, der grundlegende sprachliche Kenntnisse vermittelt oder der in die Datenverarbeitung einführt, kann für den einen Teilnehmer lediglich von Interesse für die Freizeitgestaltung sein, während ein anderer Teilnehmer die vermittelten Informationen sehr wohl für die berufliche Existenz braucht. Deshalb sollte durch den Zweck der Weiterbildung die Zuordnung bestimmt werden.

Die Weiterbildung schließt auch die Umschulung, Rehabilitation und Reaktivierung mit ein.

Berufliche Weiterbildung:

Im Berufsbildungsgesetz (BBiG, 1969) werden zwei Bereiche der beruflich orientierten Weiterbildung genannt:

- berufliche Fortbildung mit den Schwerpunkten:
aufstiegsbezogene Fortbildung (z.B. Aufstieg des Facharbeiters zum Techniker, Meister),
Anpassungsfortbildung (Erweiterung und Erhaltung der beruflichen Qualifikationen, Anpassung an die technische Entwicklung),
Fortbildung als Vorbereitung auf eine noch nicht erfolgreich abgelegte Abschlußprüfung im Bereich der ausgeübten beruflichen Tätigkeit;
- berufliche Umschulung:
Sie soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen. Gründe können u.a. sein: technische Entwicklung, wirtschaftliche Strukturveränderungen, persönliche Gründe.

Erläuterungen zur Übersicht

Die Übersicht nimmt nur die berufliche Weiterbildung auf. Ihre Funktion wird untersucht. Dabei können die Schwerpunkte wichtige Aussagen über das berufliche Bildungssystem in einem bestimmten Staat machen. Die Schwerpunktbildung „Anpassung und Aufstieg“ ist nur möglich, wenn die Erstausbildung grundständig im Sekundarbereich II erfolgt. Beim Schwerpunkt „Ausbildung“ übernimmt der Weiterbildungsbereich diese Aufgabe. Ein weiterer Indikator ist eine umfangreiche Gesetzgebung, die mit staatlichen Kompetenzen und anerkannten beruflichen Abschlüssen verbunden ist.

Ergebnisse

Die Weiterbildung sollte ihren Schwerpunkt im beruflichen Bereich bei der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung sowie bei der beruflichen Umschulung haben. Die Strukturen

der Weiterbildungssysteme sind aber auch ein Reflex auf die Beiträge, die das Schul- und Ausbildungswesen und die betriebliche Bildungsarbeit für die berufliche Erstqualifizierung leisten. Während in Deutschland, der Schweiz, Österreich, der Tschechischen Republik, Polen, Ungarn, Slowenien, Frankreich, Dänemark, Finnland und Norwegen die berufliche Erstausbildung grundsätzlich in das allgemeine Schul- und Berufsbildungssystem integriert ist, müssen in den anderen Ländern Erwachsene eigene Initiativen entwickeln, um eine erste berufliche Qualifikation auf der Ebene der nach dem Berufsbildungsgesetz definierten Ausbildungsberufe zu erhalten. Auch die Institutionen, die im Weiterbildungsbereich tätig sind, müssen dann weitergefaßt werden. Neben öffentlichen und staatlichen Trägern stehen Betriebe und private überbetriebliche Einrichtungen. Die Ergebnisse der Analyse zu den Weiterbildungssystemen der untersuchten Länder werden deshalb schwerpunktartig dargestellt.

1. Weiterbildungssysteme mit dem Schwerpunkt Fortbildung

In den Ländern mit ausgebauter beruflicher Erstausbildung als Lehrlingswesen hat die Erwachsenenbildung mehr die Aufgabe der Anpassung der vorhandenen Qualifikationen in qualitativer und quantitativer Sicht an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts. Neben der Fortbildung für neue Technologien müssen diejenigen umgeschult werden, für die kein Bedarf im alten Beruf mehr besteht. Außerdem ist die Aufstiegsfortbildung wichtig. Dieser Schwerpunkt ist fast immer mit einer Abschlußprüfung und einem auf die berufliche Erstausbildung aufbauenden Berufsabschluß verbunden. Als Länder, deren berufliche Weiterbildungssysteme sich auf diesen Schwerpunkt konzentrieren, sind zu nennen: Dänemark, Deutschland, Österreich, Polen, Schweiz, Tschechische Republik und Ungarn. In dem offenen und vielschichtigen belgischen System hat die Mittelstandsausbildung und -weiterbildung ähnliche Funktionen. Bei den postkommunistischen Ländern sind momentan wegen des gewaltigen Qualifizierungsbedarfs der erwerbstätigen Bevölkerung als Ergebnis der politischen und wirtschaftlichen Neuorientierung weitere Aufgaben wie die Erstausbildung für neue Berufe und die Anpassungsfortbildung von großer Bedeutung. Dadurch wird der eigentliche Schwerpunkt, die Aufstiegsfortbildung, verdeckt.

2. Weiterbildungssysteme mit dem Schwerpunkt Ausbildung

Die Form der beruflichen Erstausbildung oder ihr Nichtvorhandensein bestimmen die Aufgabenstellungen der Weiterbildungssysteme mit dem Schwerpunkt Ausbildung.

Anpassungsfortbildung als Anpassung der schulischen Grundbildung an die betrieblichen Bedürfnisse

Die schulischen Zweige im Sekundarbereich II mit dem Schwerpunkt berufliche Bildung bemühen sich in den mehr fertikeitsorientierten Fachrichtungen um die Orientierung an der beruflichen Praxis. Trotz dieser guten Absichten wird immer wieder die Praxisferne bemängelt. Betriebe und Weiterbildungseinrichtungen nehmen diese Kritik durch besondere Programme zur Einpassung in die betriebliche Praxis auf. Teilweise wird die in den Schulen erworbene berufliche Grundbildung durch aufbauende Bildungswege zur beruflichen Erstausbildung. Als Länder, deren berufliche Weiterbildungssysteme diesen

Schwerpunkt mit aufnehmen, sind zu nennen: Belgien, Finnland, Frankreich, Norwegen, Schweden.

Berufliche Erstausbildung

In Großbritannien, Griechenland, Irland, Italien, Kanada und den USA hat die berufliche Erstausbildung ihren Schwerpunkt im Bereich der Erwachsenenbildung. Diese ist wiederum sehr unterschiedlich ausgeprägt. In allen Ländern sind gut ausgebaute allgemeinbildende Sekundarschulen vorhanden.

Im griechischen und italienischen Bildungswesen befinden sich sogar eine Reihe von beruflich orientierten Zweigen im Sekundarbereich II. Da diese Ausbildungswege auf dem Arbeitsmarkt nicht immer anerkannt werden und auch für die Pflichtschulabsolventen, die keine weiterführende Schule nach Abschluß der Pflichtschule besuchen, kaum attraktive Ausbildungsangebote vorhanden sind, wird seit Ende der siebziger Jahre konsequenterweise der Ausbau der Erwachsenenbildung als Berufsbildung der Regionen (Italien) oder als Arbeitsmarktausbildung in Berufsbildungszentren (Griechenland) angestrebt.

In Irland wurde mit dem Ausbau der beruflichen Bildung in den siebziger Jahren begonnen. Nach Abschluß der allgemeinbildenden Schule führen Berufsbildungszentren, die vom Arbeitsministerium, anderen Fachministerien und der Arbeitsverwaltung verwaltet werden, die berufliche Qualifizierung durch.

In Kanada und den USA übernehmen die Colleges und Berufsbildungszentren die Qualifizierungsaufgabe innerhalb der postsekundären beruflichen Bildung [Post Secondary Vocational Education, Adult Education]. Hier sind bisher Abschlüsse von untergeordneter Bedeutung. Wichtiger ist die Vermittlung von beruflichen Teilqualifikationen, die direkt auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden können. Durch ein neues Bundesgesetz [School to work opportunities act, 1993/1994] wird versucht, diese Vielfalt durch allgemeine [high school graduation, high school diploma] und berufliche Abschlüsse [associate] zu kanalisieren. Da diese Gesetzgebung nur ein Angebot des Bundes an die Staaten und lokalen Organisationen ist, bleibt Skepsis über die Realisierungschancen angebracht.

In Großbritannien besteht das System der Further Education, das aus den verschiedensten Gründen nicht für eine breite berufliche Erstqualifizierung ausgebaut wurde, aber vielfältig für berufliche Qualifizierungen genutzt werden kann. Durch staatliche Ausbildungsinitiativen, wie *Youth Training*, und neu definierte berufliche Abschlüsse [National Vocational Qualifications, NVQ] sollen erste Strukturen einer beruflichen Erstausbildung innerhalb des Weiterbildungssystems entwickelt und eine gewisse Einheitlichkeit auch im Hinblick auf die Anerkennung innerhalb der EU erreicht werden.

Ergänzende berufliche Erstausbildung für nicht qualifizierte oder falsch qualifizierte Erwachsene

Die Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung ist in manchen Staaten auf keinem hohen Niveau, weil viele ältere Arbeitnehmer und Gastarbeiter noch nicht in der Lage waren, einen beruflichen Abschluß zu erwerben. Für diese Ungelernten bedeuten die immer höheren Qualifizierungsanforderungen oft Arbeitslosigkeit. Z.B. wurden in Un-

garn in den letzten Jahrzehnten im Rahmen der Weiterbildung durch Programme für allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse große Teile der Bevölkerung qualifiziert.

Daß berufliche Schulen oft nicht für den Bedarf auf dem Arbeitsmarkt ausbilden, ist vielfach nachgewiesen worden. Ähnliche Phänomene sind im Lehrlingswesen, z.B. in Deutschland, zu beobachten, wenn wegen der nicht ausreichend vorhandenen betrieblichen Ausbildungsplätze betriebsunabhängige Berufsbildungszentren eingerichtet werden. Die Auswahl der dort ausgebildeten Berufe ist nicht immer an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert. Die für *falsche* Berufe Ausgebildeten müssen im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen erneut eine berufliche Erstausbildung absolvieren.

In Frankreich erfolgt berufliche Erstausbildung in einem verzweigten System von Vollzeitschule, und zwar vorrangig für die Schüler, die sich nicht auf dem Königsweg der Bildung im Lycée mit dem Abschluß Baccalauréat (Abitur) befinden. Um auch Erwachsenen, die keine berufliche Erstqualifikation nachweisen können, adäquate Ausbildungsgänge anzubieten, existiert ein breit ausgebautes System der Erwachsenenbildung. Obwohl diese Maßnahmen durch die unterschiedlichsten privaten und öffentlichen Träger durchgeführt werden, erfolgt eine Vereinheitlichung durch die staatlich vorgeschriebenen Abschlüsse. Diese entsprechen exakt denen, die in beruflichen Vollzeitschulen von Jugendlichen erworben werden können.

3. Weiterbildungssysteme im Kontext von Bildungswesen und allgemeinen Strukturmerkmalen

Die relativ offene Gestaltung der Weiterbildung, wie in Belgien und den USA, weist besonders im Vergleich mit den mehr zentral aufgebauten und staatlich konzentrierten Systemen in Frankreich und Schweden auf einen sehr wichtigen Einflußfaktor, die Kompetenzen im allgemeinen Schulwesen, hin. Dezentrale Systeme korrelieren mit offenen Strukturen im Erwachsenenbildungsbereich.

Daß auch das Wirtschaftssystem einen wesentlichen Einfluß auf die Gestaltung der Erwachsenenbildung hat, zeigen diese Länder besonders deutlich. Berufliche Bildung wird zu großen Teilen in die Verantwortung der Unternehmen gegeben. Konsequenterweise erfolgt ein Großteil der Ausbildung innerbetrieblich, durch gezieltes on-the-job training, oft in Verbindung mit einem außerbetrieblichen Ausbildungszentrum oder einem College. Dabei werden die erforderlichen Qualifikationen vermittelt und im Weiterbildungssystem, wenn es sich als erforderlich erweist, durch erneute Maßnahmen angepaßt.

Ein weiterer Indikator, der auf ein ausgebautes System der beruflichen Erwachsenenbildung hinweist, ist die Struktur des Sekundarbereichs II. Eine Dominanz der allgemeinbildenden Bereiche bedingt eine Verlagerung der beruflichen Erstausbildung vom Jugendlichen zum Erwachsenen. Als typische Beispiele lassen sich hier Griechenland, Großbritannien, Irland, die USA, Schweden und Italien nennen.

In Dänemark, Deutschland, Österreich, der Schweiz, der Tschechischen Republik, Polen und Ungarn, in denen historisch gewachsene, ausgebaute Wege der beruflichen Erst-

ausbildung als Alternativen in der Sekundarschule vorhanden und anerkannt sind, liegt der Schwerpunkt mehr bei der Weiterbildung oder bei aufbauenden Qualifikationen. Teilweise übernimmt dieser Bereich die Ausbildungsaufgaben für Berufe wie Kraftfahrer, Bergmann u.ä., die nur von Erwachsenen ausgeübt werden können. In Italien, Polen, Ungarn, die bis in die fünfziger Jahre noch kein ausgebautes Schul- und Ausbildungswesen hatten, werden auch umfangreiche Programme zum Erreichen des Pflichtschulabschlusses und aufbauende allgemeinbildende Qualifikationen angeboten.

Seit den fünfziger Jahren wurden die Primar- und Sekundarschulen in wichtigen Bereichen verändert und ausgebaut. Über die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen gab es kaum Diskussionen. Seitdem krisenhafte wirtschaftliche Entwicklungen besonders deutlich zeigen, welche große Bedeutung einer qualifizierten Ausbildung zukommt, findet dieser Bereich stärkere Aufmerksamkeit. Versäumnisse des grundständigen Schul- und Ausbildungswesens lassen sich durch ein gut ausgebautes Erwachsenenbildungssystem teilweise wieder kompensieren. Nicht nur die neuen Anforderungen an die Arbeitsqualifikationen, sondern auch die immer offensichtlicher werdenden Bedürfnisse aus dem Freizeitbereich fördern den Ausbau der Erwachsenenbildung in allen untersuchten Ländern.

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufliche Weiterbildung, Seite 1

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Schwerpunkt		Gesetze		Kompetenz		Lernorte		Abschlüsse					
	Ausbildung	Anpassung	Aufstieg	umfangreich	wenig	Staat	Kammer u.ä.	privat	Schule	Zentrum	Betrieb	Credit	Prüfung	anerkannt
Belgien														
Brasilien														
Dänemark														
Deutschland														
Finnland														
Frankreich														
Griechenland														
Großbritannien														
Irland														
Italien														
Kanada														
Norwegen														
Österreich														

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Berufliche Weiterbildung, Seite 2

Die Bedeutung der Schwerpunkte ist durch die unterschiedliche Schwärzung der Rasterung gekennzeichnet.

	Schwerpunkt		Gesetze		Kompetenz			Lernorte			Abschlüsse			
	Ausbildung	Anpassung	Aufstieg	umfangreich	wenig	Staat	Kammer u.ä.	privat	Schule	Zentrum	Betrieb	Credit	Prüfung	anerkannt
Polen														
Rußland														
Schweden														
Schweiz														
Slowenien														
Tschech. Rep., Slowakei														
Ungarn														
USA														t.w.

6.9 Ausbildung des Lehrpersonals im beruflichen Bildungswesen

Definitionen

Lehrpersonal in beruflichen Schulen, Betrieben und Berufsbildungszentren:

Noch im frühen 19. Jahrhundert lag die Ausbildung der Lehrlinge in der alleinigen Hand des Meisters. Er vermittelte die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Seitdem erfolgte wie in vielen anderen Berufen eine Differenzierung der Tätigkeiten. Im Bereich der *beruflichen Schulen* übernahmen Lehrer oder Fachkräfte aus den entsprechenden Berufen die allgemeine und berufliche Schulung. Im Betrieb blieben die Meister weiter verantwortlich für die Ausbildung. Eine weitere Aufgabendifferenzierung erfolgte im Laufe der Entwicklung. In *beruflichen Schulen* und *Berufsbildungszentren* unterrichteten Meister und andere Fachkräfte aus der Praxis die fachpraktischen Kenntnisse und Fertigkeiten. In größeren Betrieben wurde das Ausbildungspersonal durch qualifizierte Fachkräfte ohne Meisterprüfung erweitert.

Heute ist eine Differenzierung in Lehrer für Fachtheorie und allgemeinbildende Fächer, Fachpraxislehrer und betriebliche Ausbilder üblich, wenn auch fachlich oft nicht zu rechtfertigen. Die Unterscheidung in drei Typen des Lehrpersonals entstand auch wegen der unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen. Sie wird in vielen der untersuchten Länder nicht vorgenommen. Es kann durchaus sein, daß nur ein Lehrertyp vorhanden ist.

Ausbilder:

Er vermittelt die Fertigkeiten und Kenntnisse, die für eine definierte berufliche Bildung erforderlich sind, in Betrieben und Berufsbildungszentren.

Lehrer für Fachpraxis:

Er erteilt den fachpraktischen Unterricht in beruflichen Schulen und unterscheidet sich in seiner Tätigkeit kaum vom betrieblichen Ausbilder. Er muß als Vorbildung neben einer einschlägigen Berufsausbildung aufbauende Qualifikationen, wie Meister oder Ingenieur, nachweisen. Eine pädagogische Ausbildung ergänzt diese fachliche Kompetenz.

Lehrer für Berufstheorie und allgemeinbildende Fächer:

Sie vermitteln die berufstheoretischen Kenntnisse und unterrichten allgemeinbildende Fächer. Je nach Personalstruktur kann das von einer Person oder von verschiedenen Fachlehrern durchgeführt werden. Die fachliche und pädagogische Ausbildung erfolgt meist an Universitäten. In einigen Ländern wird das einschlägige Fachpersonal angeworben und pädagogisch qualifiziert.

Die hier verwendeten Abgrenzungen beziehen sich auf die deutsche Situation. Während die Aufgabenbeschreibung in den meisten Ländern sicherlich auch zutrifft, bestehen bei der Abgrenzung der Tätigkeiten zwischen den Lernorten große Unterschiede. Dafür maßgebend ist auch die Struktur der beruflichen Bildung. Das gilt auch für den Status des Lehrpersonals und die Rekrutierungs- und Ausbildungsmodalitäten.

Erläuterungen zur Übersicht

Der Aufbau der Übersicht orientiert sich an den Leit-Lernorten: Betrieb, Ausbildungszentrum und Schule, sowie an den Definitionen zum Lehrpersonal. Schon vielfach konnte gezeigt werden, daß vergleichende Analysen zur beruflichen Bildung nur unter Vorbehalt möglich sind. Diese Aussage gilt auch für das Lehrpersonal. Deshalb beschränken

sich die Indikatoren auf wenige wichtige Bereiche. Erschwerend sind die in vielen Ländern kaum möglichen Abgrenzungen zum Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen. Die Zuordnung des Lehrpersonals zu den Lernorten baut auf die Ergebnisse der vergleichenden Analysen zur beruflichen Bildung auf.

Ergebnisse

Die nachzuweisenden beruflichen Qualifikationen für das Lehrpersonal der beruflichen Bildung sind in fast allen der untersuchten Länder sehr weit gefaßt. Dabei ist es allgemein üblich, daß die *betrieblichen Ausbilder* sich aus den verschiedensten qualifizierten Fachkräften rekrutieren. Wesentliche Unterschiede bestehen bezüglich der pädagogischen Vorbildung. Zwischen den Polen keine pädagogische Ausbildung und Studium in Betriebspädagogik stehen eine Reihe von Modellen mit sehr unterschiedlichen Ausbildungsprofilen. Diese mit dem Lehrstudium viele Gemeinsamkeiten aufweisende Ausbildung ist allerdings kaum verbreitet. Allgemein üblich sind Fern- und Abendlehrgänge sowie Vollzeitlehrgänge in Kurzform. Außerdem ist nur in wenigen der untersuchten Länder eine Ausbildung oder der Erwerb pädagogischer und psychologischer Fertigkeiten und Kenntnisse gesetzlich verbindlich vorgeschrieben. In den meisten Ländern sind innerbetriebliche Vorschriften, die nicht durch öffentliche Institutionen überprüft werden, maßgebend. Von dem Ausbilder im vorher beschriebenen Verständnis kann nicht gesprochen werden. Eine breite Palette unterschiedlich vorgebildeter Ausbilder ist anzutreffen.

Der Erlaß von verbindlichen öffentlichen Vorschriften zur Ausbildung der *Ausbilder* wird zu wesentlichen Teilen von den in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlichen Strukturen der Berufsbildung bestimmt. In den Ländern mit relativ gut durchorganisiertem Lehrlingswesen finden wir folgerichtig fast immer Vorschriften für die Ausbilder. Diese Regel wurde oft in Analogie zur Meistersausbildung gesehen. Deshalb werden in Frankreich, Belgien und Schweden – mit kaum geregelter betrieblicher Ausbildung – nur für die Handwerksmeister entsprechende Vorschriften erlassen. In den besonders offenen Systemen der USA, von Kanada, Brasilien und Großbritannien bleibt auch dieser Bereich ohne gesetzliche Regelungen.

Nur in der Bundesrepublik Deutschland, in Dänemark, der Schweiz, Österreich, Polen, der Tschechischen Republik und Ungarn bestehen allgemeinverbindliche Auflagen zur Ausbildung der Ausbilder. In den übrigen Ländern erfolgt durch spezialisierte, oft gemeinnützige, berufliche oder pädagogische Institutionen ein Ausbildungsangebot für aufbauende pädagogische Studien, meist als Weiterbildung. In einer Reihe von Ländern sind auch deshalb keine Ausbildungsvorschriften vorhanden, weil der betriebliche Ausbilder nicht als notwendig angesehen wird oder sogar nicht wahrgenommen wird, daß hier eine berufliche Tätigkeit vorhanden ist.

Das Lehrpersonal in den *Berufsbildungszentren* dagegen hat einen gewissen Grad von Professionalisierung erreicht. Wenn Berufsbildungszentren eingerichtet sind, so existie-

ren auch Richtlinien über die Qualifikation des Personals. Diese Vorschriften werden oft nicht umgesetzt oder modifiziert, weil der Personalbedarf nur ohne Rückgriff auf die Richtlinien gedeckt werden kann. Eine Deckungsgleichheit mit den Bedingungen für die betrieblichen Ausbilder, so wie sie in Deutschland vorhanden ist, bleibt die Ausnahme. Meist werden in den Berufsbildungszentren höhere berufliche Qualifikationen vorausgesetzt, und es ist auch eine Trennung in Theorie- und Fachpraxislehrer vorhanden. Sie sind in ihren Grundstrukturen mehr mit dem Lehrpersonal in den beruflichen Schulen vergleichbar.

Die Tätigkeit der *Lehrer für Fachpraxis* an beruflichen Schulen unterscheidet sich gegenüber dem Lehrpersonal in den Betrieben und in den Berufsbildungszentren nicht so sehr in den Inhalten als im Lernort. Da die Fachpraxislehrer oft Angestellte des Staates oder öffentlicher Einrichtungen sind, ist ihre Ausbildung mehr formalisiert. Dabei finden sich in Systemen mit ausgebauten beruflichen Schulen fest beschriebene Berufsbilder mit exakten Ausbildungsvorschriften. Diese Klarheit hebt sich in föderalistisch organisierten, dezentralen Systemen immer mehr auf. Dabei ergeben sich außerdem noch fachrichtungsspezifische Unterschiede. Allgemein wird eine umfassende praktische Erfahrung, verbunden mit einer beruflichen Qualifikation, verlangt. Dabei sind pragmatische Lösungen, die sich an den einzelnen Berufen orientieren, durchaus üblich. Während bei gewerblichen Berufen mit hoher Fertigkeitenrelevanz eine so qualifizierte Fachkraft benötigt wird, können in Berufen mit hohem Theorieanteil Ingenieure bevorzugt werden. Immer sind ergänzende pädagogische Studien vorgeschrieben.

Die Ausbildung der *Fachtheorielehrer* ist am verbindlichsten geregelt, oft in Anlehnung an Laufbahnvorschriften ähnlicher Berufe im öffentlichen Dienst. In keinem der untersuchten Länder existieren vergleichsweise offene Vorschriften wie bei den betrieblichen Ausbildern. Auch das Studium orientiert sich am Studiengang für den entsprechenden akademischen Beruf oder an den sonstigen Lehrerstudiengängen. Aufbaustudiengänge, die eine anspruchsvolle fachliche Qualifikation voraussetzen, sind weit verbreitet.

Die unterschiedliche Struktur des Personals im beruflichen Bildungswesen ist nur im Zusammenhang mit dem Entwicklungsstand der beruflichen Bildung in den untersuchten Ländern verständlich. Bei gewachsenen Systemen bestehen auch klare Qualifikationsbeschreibungen und Ausbildungsvorschriften für das Lehrpersonal. Während die Lehrerberufe, die sich an Modellen in den allgemeinbildenden Schulen orientieren, relativ gefestigt sind, existieren bei den betrieblichen Ausbildern bisher kaum Regelungen. Sie werden sehr oft an neue Bedingungen angepaßt. Erst mittelfristig wird sich herausstellen, ob die Ausbildung der Ausbilder sich als Folge einer über längere Zeit existierenden, exakt beschriebenen Berufstätigkeit als Regelfall durchsetzt.

Ausbildung des Lehrpersonals (Ausbilder, Lehrer), Seite 1

	Betrieb			Berufbildungszentrum				Schule			Integra- tion von (a) + (b)
	Ausbilder			Ausbilder (Lehrer Fach- praxis) (a)		Lehrer Fach- Studium (b)	Ausbilder (Lehrer Fach- praxis) (a)		Lehrer Fach- Studium (b)		
	Curri- culum	Prü- fung	Rege- lung	Curri- culum	Prü- fung	Rege- lung	Curri- culum	Prü- fung	Rege- lung		
Belgien	nicht klar definiert					nicht klar definiert					nein
Brasilien	nicht klar definiert										nein
Dänemark										Aufbau	
Deutschland											nein
Finnland											
Frankreich											nein
Griechenland	nicht klar definiert					nicht klar definiert					
Großbritannien	nicht klar definiert					nicht klar definiert					
Irland	nicht klar definiert										
Italien	nicht klar definiert					nicht klar definiert					

Strukturen, Vergleich, Ergebnisse

Ausbildung des Lehrpersonals (Ausbilder, Lehrer), Seite 2

	Betrieb			Berufsbildungszentrum				Schule				
	Ausbilder			Ausbilder (Lehrer Fach-praxis) (a)		Lehrer Fach-theorie (b)		Ausbilder (Lehrer Fach-praxis) (a)		Lehrer Fach-theorie (b)	Inte-gration von (a) + (b)	
	Curri-culum	Prü-fung	Rege-lung	Curri-culum	Prü-fung	Rege-lung	Curri-culum	Prü-fung	Rege-lung	Curri-culum	Prü-fung	Rege-lung
Kanada	nicht vorhanden			nicht klar definiert			nicht klar definiert			nicht klar definiert		
Norwegen	nicht klar definiert			nicht vorhanden								
Österreich												
Polen												
Rußland												
Schweden	nicht vorhanden			nicht vorhanden								
Schweiz												
Slowenien	nicht vorhanden			nicht klar definiert			nicht klar definiert			nicht klar definiert		
Tschech. Rep., Slowakei	nicht klar definiert											
Ungarn												
USA	nicht klar definiert			nicht klar definiert			nicht klar definiert			nicht klar definiert		