INTERNATIONALES HANDBUCH DER BERUFSBILDUNG

Gerd Busse | Dietmar Frommberger | Kees Meijer

Niederlande

OTTO VON GUERICKE UNIVERSITÄT MAGDEBURG
INSTITUT FÜR BERUFS- UND BETRIEBSPÄDAGOGIK

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Ute Clement, Thomas Deissinger, Uwe Lauterbach,
Matthias Pilz, Klaus-Dieter Przyklenk, Georg Spöttl

INTERNATIONALES HANDBUCH DER BERUFSBILDUNG

Gerd Busse / Dietmar Frommberger
unter Mitarbeit von Kees Meijer

Niederlande

Band / Ergänzungslieferung 45

OTTO-VON-GUERICKE UNIVERSITÄT MAGDEBURG
IBBP INSTITUT FÜR BERUFS- UND BETRIEBSPÄDAGOGIK
wbv
Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Impressum

Autoren
Gerd Busse, Dr., „het bureau“ für deutsch-niederländische Projekte, Dortmund
Dietmar Frommberger, Prof. Dr., Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Lehrstuhl Berufspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Kees Meijer, Drs., Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen (NL)

Redaktion
Verantwortlich: Dr. Philipp Grollmann (BIBB), Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Magdeburg)
Dr. Philipp Grollmann (BIBB) Inhalt/Lektorat, Verena Schneider (BIBB) Inhalt/Lektorat, Susanne Berger (Universität Köln) Beratung, Markus Linten (BIBB) Dokumentation, Dr. Thomas Vollmer (BIBB) Lektorat/publizistisches Konzept, Boris Pipiorke-Arndt Grafiken

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

1. Auflage auf der Basis der 42. und 45. Ergänzungslieferungen
zur Loseblattsammlung.

Abschluss/Stand: April 2016

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

Publikationsmanagement:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.4 – Publikationsmanagement/Bibliothek
– Veröffentlichungen –
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld 2016
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de
Bestell-Nr.: 6004442
ISBN 978-3-7639-5471-1
urn:nbn:de:0035-vetrepository-764842-7
Printed in Germany

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

im Jahr 2012 haben wir die vollständig aktualisierte Länderstudie Niederlande für das internationale Handbuch der Berufsbildung veröffentlicht. Anlässlich der niederländischen Ratspräsidentschaft in der Europäischen Union haben wir uns angeschaut, welche Veränderungen in der beruflichen Bildung in den Niederlanden in den letzten fünf Jahren stattgefunden haben.

Im Wesentlichen ist diese Phase durch Reformen gekennzeichnet, die Schwachpunkte aufgreifen, die sich aus den grundlegenden Reformen seit Anfang der 2000er-Jahre ergeben haben.

Hierbei stehen vor allem Fragen der Qualität der Berufsbildung in den regionalen Berufsbildungszentren im Vordergrund.

Die vorliegende Aktualisierung nutzen wir nun als Anlass, die Länderstudie Niederlande – mit aktualisierten Grunddaten und ergänzt um Kapitel 4.6 zu den Reformen – auch in dem neuen Format als Monografie erscheinen zu lassen.

Wir hoffen, dass die Länderstudie damit einen breiteren Adressatenkreis erreicht, und wünschen interessante Lektüre.

Bonn, Magdeburg, Bremen, Eschborn, Frankfurt am Main, Kassel, Köln und Konstanz

Für die Herausgeber
Philipp Grollmann und Dietmar Frommberger

Inhalt

Grunddaten [2016] 6
Abkürzungen 8
Verzeichnis der Tabellen und Übersichten 11

Einleitung 12

1 Einführung in die geografischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen 14
1.1 Politik und Gesellschaft 14
1.2 Wirtschaftsstruktur und Arbeitsmarkt 15
2 Zuständigkeiten und Träger im Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen 18
2.1 Prinzip der „Unterrichtsfreiheit“/private und öffentliche Schulen 18
2.2 Gesetzliche Grundlagen 18
2.3 Schulverwaltung: nationale, regionale und lokale Kompetenzen 19
2.4 Evaluation von Unterricht und Ausbildung 21
2.5 Finanzierung 21
2.6 Berufsberatung und Arbeitsverwaltung 22
3 Übersicht über das Bildungswesen 23
Grunddaten 24
3.1 Grundstruktur 25
3.2 Schulpflicht, Ausbildungspflicht 26
3.3 Elementar- und Primarbereich 26
3.4 Sekundarbereich I und II 27
3.4.1 Allgemeinbildung 30
3.4.2 Berufsbildung 31
3.4.3 Sonderschulen 32
3.5 Tertiärbereich 32
3.5.1 Höhere berufliche Bildung (HBO) 33
3.5.2 Wissenschaftlicher Unterricht (WO) 33
4 Berufliches Bildungswesen 34
4.1 Rahmenbedingungen und historische Entwicklung 34
4.1.1 Historische Entwicklungen 34
4.1.2 Reformdiskurs und Modernisierung der Berufsbildung in den 80er- und 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts 39
4.1.3 Grundstruktur und Merkmale der beruflichen Bildung 40
4.2 Berufsbildung zwischen Allgemeinbildung und Hochschulbildung 42
4.3 Vorbereitende mittlere berufliche Bildung (VMBO) 42
4.4 Mittlere berufliche Bildung (MBO) 45
4.4.1 Das Modell der alternierenden Berufsausbildung 45
4.4.2 Vertikale Differenzierung der Abschlüsse 47

4.4.3 Ausbildungsprofile und Ausbildungsordnungen 49
4.4.4 Regionale Berufsbildungszentren. 54
4.4.5 Prüfungswesen und Verfahren zur Feststellung informell erworbener Kompetenzen (EVC) 56
4.4.6 Finanzierung der Berufsbildung 60
4.4.7 Unterricht in der beruflichen Bildung 61
4.4.8 Fallstudie Logistik. 62
4.5 Höhere berufliche Bildung (HBO) 68
4.6 Aktionsplan MBO: Fokus auf das fachliche Können 2011–2015 69
4.6.1 Reformpaket 1: Neuordnung des Systems der beruflichen Bildung 71
4.6.2 Reformpaket 2: Vereinfachung des Berufsbildungssystems 78
4.6.3 Reformpaket 3: Verbesserung des internen Managements und Stärkung der internen Aufsicht der Ausbildungseinrichtungen 82
4.6.4 Reformpaket 4: Neujustierung der Steuerungs- und Kontrollaufgaben des Staats sowie der staatlichen Finanzierung des Gesamtsystems 83
4.6.5 Zusammenfassung und Schlussbemerkung. 85
5 Allgemeine und berufliche Weiterbildung. 87
6 Berufliches Bildungspersonal 89
7 Länderübergreifende Mobilität, Internationalisierung, internationale Kooperationen 91
7.1 Internationale Einflüsse auf die nationale Bildungspolitik 91
7.2 Europäische Berufsbildungszusammenarbeit und Mobilität 91
7.3 Binationale, multinationale und internationale Berufsbildungszusammenarbeit 93
8 Zusammenfassung 94
9 Literatur. 96
9.1 Weiterführende Literatur. 96
9.2 Sonstige benutzte Literatur 102
9.3 Wichtige benutzte Websites. 103
10 Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften u. Ä. 105
10.1 Gesetze, Verordnungen 105
10.2 Anschriften 105
Branchenspezifische Forschungszentren für die betriebliche Berufsbildung 105

Register 110

Organigramm Bildungswesen (allgemeine Bildung, berufliche Erstausbildung und Weiterbildung). 111

Grunddaten [2016][1]

Tab. 1 Niederlande/NL

41.548 (Stand 2015)

Fläche [km²]	2000	2014/2015
Bevölkerungsdichte [Einw./km²]	468	500
Einwohner [in 1.000]	15.864	16.901
davon mit Migrationshintergrund [in 1.000]	2.775	3.665

Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %]	2000	2014[2]
bis 14 Jahre	18,6	16,9
über 64 Jahre	13,6	17,6
15 bis 64 Jahre	67,9	65,5

Erwerbstätige [Bevölkerung 15–65 Jahre] [in %]	2000	2013
insgesamt [% Gesamtbevölkerung]	67,0	72,1
15–24 Jahre	47,2	42,3
25–40 Jahre	83,0	86,4

Erwerbslose [in %]	2000	2004	2008	2013
Erwerbslose insgesamt [in % der Erwerbsbevölkerung]	3,8	6,4	3,8	8,3
15–24 Jahre [% der Altersgruppe]	6,7	13,2	8,4	15,9
25–40 Jahre [% der Altersgruppe]	3,4	6,0	3,0	7,8

1 Soweit nicht anderweitig gekennzeichnet, entstammen die Daten dem Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), Stand: 13.04.2016.
2 Vgl. Germany Trade & Invest: Stand: 18.03.2016.

Tab. 2 Wirtschaftsleistungen [2016]

	2002	2004	2008	2014
Bruttosozialprodukt [in Mrd. €][3]	494,5	523,9	639,2	662,8
Pro-Kopf-Einkommen [in 1.000 €]	35,1	35,7	39,4	37,9

Tab. 3 Wirtschaftsschwerpunkte [2016] [in %][4]

Sektor	Erwerbstätige [2013]*	Anteil am Bruttoinlandsprodukt [2013]*
Primär/ Landwirtschaft	1,8	1,6
Sekundär/ Produktion	17,0	18,8
Tertiär/ Dienstleistung	81,2	79,6

*Geschätzt.

3 Vgl. Eurostat, Stand: 12.04.2016.
4 Vgl. CIA: The World Factbook Netherlands. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/nl.html [12.04.2016].

Abkürzungen[5]

AOC	Agrarisch Opleidingen Centrum; regionales Ausbildungszentrum für landwirtschaftliche und „grüne“ Berufe
BAVO	Basisvorming; dreijähriges Basiscurriculum an weiterführenden Schulen
BB	Basisberoepsgerichte Leerweg; berufsvorbereitender Lernweg im VMBO
BBL	Beroepsbegeleidende Leerweg; alternierende Erstausbildung im dualen System
BCP	Beroepscompetentieprofiel; Berufskompetenzprofil, Berufsbild
BOL	Beroepsopleidende Leerweg; vollzeitschulische Erstausbildung mit betrieblichen Praktika
BPV	Beroepspraktijkvorming; berufspraktische Ausbildung (Betriebspraktikum)
BVE	Beroeps- en Volwasseneneducatie; Berufs- und Erwachsenenbildung
CGO	Competentiegericht Onderwijs; kompetenzorientierter Unterricht, Kompetenzlernen
CITO	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling; Zentralinstitut für Testentwicklung
COLO	Centraal Orgaan van Landelijke Opleidingsorganen van het bedrijfsleven; Dachverband der Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB)
CREBO	Centraal Register Educatie en Beroepsonderwijs; Zentralregister der Berufsausbildungen nach der nationalen Ausbildungs- und Berufsstruktur in den Niederlanden
CWI	Centrum voor Werk en Inkomen; ehemalige Bezeichnung der niederländischen Arbeitsverwaltung; seit 2009: UWV WERKbedrijf
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training; Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Aus- und Weiterbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EVC	Erkenning Verworven Competenties; Verfahren zur Feststellung und Anerkennung formal und nicht formal erworbener Kompetenzen
GL	Gemengde Leerweg; gemischter Lernweg im VMBO
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs; allgemeinbildender Schulzweig der Sekundarstufe, dessen Abschluss zum Fachhochschulstudium berechtigt
HBO	Hoger Beroepsonderwijs; höhere berufliche Bildung im Tertiärbereich (Fachhochschulen)
HBS	Hogere Burgerschool; Höhere Bürgerschule; wurde mit dem „Mammutgesetz“ von 1968 durch HAVO und VWO abgelöst
ISCED	International Standard Classification of Education; Instrument zur internationalen Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen

5 Eine umfangreiche Übersicht der Terminologie des niederländischen Bildungswesens bietet das Deutsch-Niederländische Wörterbuch Berufsbildung – Arbeitsmarkt – Projektmanagement 2007; im Internet unter www.het-bureau.eu/dokumente/wb_berufsbildung_arbeitsmarkt.pdf.

KB	Kaderberoepsgerichte Leerweg; berufsorientierender Lernweg im VMBO
KBB	Kenniscentrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven; branchenbezogene, tripartit zusammengesetzte Organe zur Beobachtung, Entwicklung und Anpassung von Berufsausbildungen
KCE	Kwaliteitscentrum Examinering; zuständige Stelle für die Überwachung der Qualität des Prüfungswesens in der beruflichen Bildung
LBO	Lager Beroepsonderwijs; niedere Berufsbildung; 1992 durch das VBO ersetzt, das seinerseits 1999 im VMBO aufging
MAVO	Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs; allgemeinbildender Schulzweig der Sekundarstufe, ≈ Hauptschule in Deutschland; 1999 zusammen mit dem VBO im VMBO aufgegangen
MBO	Middelbaar Beroepsonderwijs; Bereich der Berufsbildung in der Sekundarstufe II
MBO Raad	Dachorganisation der Regionalen Ausbildungszentren
NICL	Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen; nationales Informationszentrum für Unterrichtsmaterialien
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie; niederländisch-flämische Organisation zur Qualitätskontrolle in der Hochschulausbildung
O&O-fonds	Opleidings- en Ontwikkelingsfonds; branchenbezogene Fonds für Bildung, Aus- und Weiterbildung
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap; Bildungs-, Kultus- und Wissenschaftsministerium
OU	Open Universiteit; Fernuniversität
PAP	Persoonlijk Activiteitenplan; persönlicher Aktivitätenplan; Bestandteil der kompetenzorientierten Ausbildung (CGO)
POP	Persoonlijk Ontwikkelingsplan; individuelle Personalentwicklungsplanung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer
PrO	Praktijkonderwijs; berufspraktischer Unterricht für lernschwache Schüler
ROC	Regionaal Opleidingen Centrum; regionales Schulzentrum für die Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung
SBB	Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven; Kooperationsorgan Berufsbildung – Wirtschaft (Nachfolgeorganisation von COLO)
SBO	Speciaal Basisonderwijs; integrierter spezieller Primarunterricht
SLO	Stichting Leerplan-Ontwikkeling; Stiftung zur Entwicklung von Lehrplänen
SO	Speciaal Onderwijs; Sonderschulwesen
TL	Theoretische Leerweg; theorieorientierter Lernweg im VMBO
UWEB	Uitvoeringsbesluit WEB; Umsetzungserlass des niederländischen Berufsbildungsgesetzes

UWV	Uitvoeringsinstituut Werknemersverzekeringen; Instanz, die seit 2002 zuständig ist für die Umsetzung der Arbeitnehmerversicherung; prüft die Berechtigung zum Bezug von Versicherungsleistungen, ihre Dauer und Höhe und zieht die Versicherungsbeiträge ein; seit 2009 mit dem CWI fusioniert zu UWV WERKbedrijf, der neuen Arbeitsverwaltung
VAVO	Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs; Bereich der Erwachsenenbildung im Sekundarbereich
VBO	Voorbereidend Beroepsonderwijs; vorbereitende berufliche Bildung; 1999 zusammen mit dem MAVO im VMBO aufgegangen
VET	Vocational Education and Training; berufliche Bildung
VMBO	Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs; vorbereitende mittlere berufliche Bildung; berufsbezogene und allgemeine Bildung in der Sekundarstufe I
VO	Voortgezet Onderwijs; weiterführende Bildung im Sekundarbereich
VSO	Voortgezet Speciaal Onderwijs; weiterführender Sonderschulunterricht im Sekundarbereich
VWO	Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs; vorwissenschaftlicher Unterricht im Sekundarbereich zur Vorbereitung auf ein Universitätsstudium; ≈ Gymnasium in Deutschland
WBIO	Wet op de Beroepen in het Onderwijs; Gesetz zur Qualitätssicherung der Lehrerausbildung
WCBO	Wet op het Cursorisch Beroepsonderwijs; Gesetz über Teilzeitausbildungen für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Erwerbstätige
WEB	Wet Educatie en Beroepsonderwijs; Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung von 1996
WHBO	Wet op het Hoger Beroepsonderwijs; Gesetz zur höheren Berufs-, d. h. Fachhochschulbildung
WHW	Wet op het Hoger Onderwijs en het Wetenschappelijk Onderzoek; Gesetz zur Hochschulbildung und Forschung
WLW	Wet op het Leerlingwezen; Gesetz über das Lehrlingswesen
WO	Wetenschappelijk Onderwijs; Universitätsstudium
WOT	Wet op het Onderwijstoezicht; Gesetz über die Schulaufsicht
WPO	Wet op het Primair Onderwijs; Gesetz über den Primarunterricht
WSVM	Wet Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Beroepsonderwijs; Übergangsgesetz zur Reform der beruflichen Bildung (1990)
WVO	Wet op het Voortgezet Onderwijs; Gesetz über den Sekundarunterricht, auch Mammoetwet (Mammutgesetz) genannt

Verzeichnis der Tabellen und Übersichten

Tab. 1 Niederlande/NL 6
Tab. 2 Wirtschaftsleistungen [2016] 7
Tab. 3 Wirtschaftsschwerpunkte [2016] [in %] 7
Tab. 4 Bildungsabschlüsse der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung in den Niederlanden [in 1.000 bzw. %] 24
Tab. 5 Teilnehmer in der Berufsbildung [in 1.000] 24
Tab. 6 Teilnehmer in den verschiedenen Niveaustufen der Berufsbildung [in 1.000] 25
Tab. 7 Niveaudifferenzierung der Abschlüsse in der mittleren beruflichen Bildung 48
Tab. 8 Beispiel für Kernaufgabe 1. 64
Tab. 9 Beispiel einer Kompetenzmatrix: Typischer Arbeitsprozess „Koordinierung der Annahme und Lagerung von Gütern“ 66

Einleitung

Die Berufsbildung in den Niederlanden – sowohl das System an sich als auch die Ziele, Inhalte und Ausbildungsmethoden – war in den vergangenen zwei Jahrzehnten großen Veränderungen unterworfen. Im Gegensatz zur traditionell stark schulisch geprägten und staatlich geregelten Berufsbildung zeichnet sich das gegenwärtige System durch ein alternierendes Angebotsmodell aus, in dem der schulische und der betriebliche Lernort – zumindest konzeptionell – die gleiche Bedeutung und Wertigkeit besitzen. Auch verfügen die Sozialpartner, das heißt die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, heute über deutlich mehr Einflussmöglichkeiten auf die Ausgestaltung der beruflichen Bildung, als dies früher der Fall war.

Doch nicht nur die Berufsbildung, auch das Hochschulsystem sowie der Bereich der Allgemeinbildung wurden in den vergangenen Jahrzehnten reformiert. Die verschiedenen Teilsysteme sind dabei systematisch aufeinander bezogen worden, um die Durchlässigkeit zwischen ihnen zu verbessern.

Das niederländische Bildungssystem befindet sich seit Jahrzehnten in einem kontinuierlichen Reformprozess. Häufig ist diesen Reformen – die meist mit einer Vielzahl neuer Begriffe einhergehen – allerdings ein relativ kurzes Leben beschieden: Entweder scheitern sie bereits in den Ansätzen, werden nur halbherzig umgesetzt, oder sie werden nach einer kurzen Erprobungsphase aufgegeben und durch ein neues Reformvorhaben abgelöst.

Ist es schon für einen Niederländer nicht ganz leicht, mit der Geschwindigkeit der Veränderungen Schritt zu halten und die Einzelmaßnahmen im Gesamtzusammenhang zu verstehen, so ist dies für einen außenstehenden deutschen Betrachter natürlich noch viel schwieriger. Dies liegt jedoch nicht nur am Reformtempo, sondern auch an der Gestaltung der Reformprozesse durch die politischen Akteure in den Niederlanden selbst.

Oft ist eine *Onderwijsvernieuwing* (Bildungsreform, wörtlich: Unterrichtserneuerung) das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den verschiedenen (bildungs-) politischen Interessengruppen, ohne die eigentlich Betroffenen – Lehrer, Ausbilder, Auszubildende und Schüler sowie deren Eltern – am Entscheidungsprozess zu beteiligen.[6] Dies führt dann nicht selten dazu, dass die Reformen von denen, die letztlich an der Basis über ihren Erfolg oder Misserfolg entscheiden, nicht mitgetragen werden. Ein Beispiel hierfür ist die Umwandlung des *Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs* (MAVO) – vergleichbar etwa mit der deutschen Hauptschule –, das eine hohe Durchlässigkeit zum nächsthöheren *Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs* (HAVO, in etwa: Realschule) aufwies und damit den Zugang zu einem Fachhochschulstudium ermög-

6 Siehe hierzu Prick 2006.

lichte. Niederländische Eltern reagierten darauf mit einem Ansturm auf das HAVO, um ihren Kindern möglichst gute Startchancen im Bildungssystem zu ermöglichen. Da das neu geschaffene *Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs* (VMBO), in das das MAVO aufgegangen war, zunehmend in Schwierigkeiten geriet, leistungsstärkere Schüler anzuziehen, kehrten ehemalige MAVO-Schulen zu der alten Bezeichnung zurück, wenngleich sie auch nach den neuen gesetzlichen Regeln operieren.

Wer sich mit der niederländischen Berufsbildung beschäftigt, muss also wissen, dass er es mit einem hoch entwickelten, traditionell von seinem schulischen Zweig dominierten System zu tun hat, das sich seit Jahrzehnten in einem fast kontinuierlichen Um- und Ausbauprozess befindet, sowie mit „Erneuerungen", die nicht nur mit der Schaffung neuer Strukturen, sondern vor allem mit der Einführung neuer Begrifflichkeiten einhergehen. Das System zeichnet sich durch eine hohe Experimentierfreudigkeit aus, mit einer beständigen Suche nach dem richtigen Verhältnis zwischen Theorie (Schule) und Praxis (Betrieb).

Zugleich handelt es sich um ein System, das sehr rasch und sehr flexibel auf die sich stetig wandelnden Ansprüche der Gesellschaft und Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren kann. Dies ist vor allem zwei Merkmalen des niederländischen Berufsbildungssystems geschuldet: erstens der systematischen Einbindung der Sozialpartner in die Ausgestaltung und Überwachung der Berufsbildung sowie zweitens der zentralen Zuständigkeit des niederländischen Staates für die berufliche Bildung. Denn anders als in Deutschland mit einem ausgeprägten Bildungsföderalismus und der teilweise schwierigen Dualität der Zuständigkeit zwischen betrieblicher und schulischer Berufsbildung liegt in den Niederlanden die ordnungspolitische Verantwortung im Bereich der Bildung und Berufsbildung ausschließlich bei Parlament und Regierung des Nationalstaates.

Die vorliegende Länderstudie gibt einen Überblick über die Grundstrukturen und wesentlichen Prinzipien der niederländischen Berufsbildung. Dargestellt werden die aktuelle Situation und die Geschichte der Berufsbildung, um die Zusammenhänge verstehen zu können. Die angrenzenden Bereiche der Allgemeinbildung und Hochschulbildung sowie grundlegende niederländische Besonderheiten werden ebenfalls beschrieben, um ein Gesamtbild des niederländischen Bildungssystems zu zeichnen.

1 Einführung in die geografischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen[7]

1.1 Politik und Gesellschaft

Die Anfänge der heutigen Niederlande bildet der achtzigjährige Befreiungskrieg gegen die spanische Herrschaft in den Jahren 1568–1648. Im Jahre 1588 hatte sich der nördliche Teil der Niederlande zur *Republik der Sieben Vereinigten Provinzen* zusammengeschlossen, deren Regionen weitgehend autonom waren. Die „Statthalter", d. h. die Regierungsbevollmächtigten und militärischen Oberbefehlshaber der Republik, entstammten dem Geschlecht der Oranier. Mit der Unterzeichnung des Westfälischen Friedens im Jahr 1648 erlangte die Republik die internationale Anerkennung.

Nach der Eroberung durch Frankreich im Jahre 1795 wurde die Republik zur *Batavischen Republik* mit einer Zentralverwaltung nach französischem Vorbild. 1806 fand die Umwandlung in das *Königreich Holland* statt, Kaiser Napoleon ernannte seinen Bruder Ludwig zum König der Niederlande. 1810 wurde das Königreich in das französische Kaiserreich eingegliedert.

Nach der Niederlage Napoleons im Jahre 1813 erlangten die Niederlande ihre Unabhängigkeit zurück. 1814 wurde Wilhelm I., Prinz von Oranien, zum König gekrönt und nahm den Titel *Souveräner Fürst* an. Nach dem Wiener Kongress vereinigten sich die nördlichen und südlichen Niederlande zum *Königreich der Niederlande*. Dieses Königreich umfasste die heutigen Niederlande, Belgien und Luxemburg sowie – nach 1816 – einen Großteil der Kolonien der früheren Republik.

In den Jahren 1830/1831 erkämpfte sich Belgien in einer Revolution seine Unabhängigkeit. Luxemburg blieb bis zum Jahre 1890 als Großherzogtum unter der Herrschaft der Familie der Oranier in Personalunion Teil des Königreichs.

Mit dem Grundgesetz von 1848 wurde die heutige Staatsform eingeführt: eine konstitutionelle parlamentarische Monarchie mit einem Zwei-Kammer-System. Die 75 Mitglieder der Ersten Kammer werden alle vier Jahre von den zwölf Provinz-Parlamenten gewählt, die 150 Mitglieder der Zweiten Kammer in Direktwahlen nach dem Verhältniswahlrecht; eine Sperrminorität gibt es dabei nicht, was zu einer Vielzahl kleinerer Parteien im Parlament, der *Tweede Kamer*, führt. Die Legislaturperiode dauert vier Jahre.

Die derzeitige Regierung besteht aus dreizehn Ministern, darunter der *Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft* [Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,

7 Für einen Überblick über die Geschichte, Politik und die Gesellschaft der Niederlande siehe Linthout 2010. Eine Übersicht über den Verwaltungsaufbau der Niederlande bieten Borck/Bappert 2008.

OCW]. Die politischen Mehrheiten sind wechselnd, Regierungskoalitionen aus drei, vier oder gar fünf Parteien sind keine Ausnahme.

Die Niederlande mit ihren 16,5 Millionen Einwohnern sind ein sehr dicht bevölkertes Land. Aufgrund der kulturellen und ethnischen Vielfalt bezeichnen sich die Niederlande als eine multikulturelle Gesellschaft. Etwa ein Fünftel der Bevölkerung ist ausländischer Herkunft (Non-Nationals; Stand 2009).[8] Bis 1970 handelte es sich bei den Zuwanderern hauptsächlich um Gastarbeiter aus den Mittelmeerländern, insbesondere aus Marokko und der Türkei, seitdem sind vor allem Familienangehörige dieser Gruppen sowie Einwanderer aus den ehemaligen niederländischen Kronkolonien (Indonesien, Suriname und den Niederländischen Antillen) ins Land gekommen. Eine Besonderheit der Nationalität ist, dass die Niederlande neben dem *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip) auch ein *ius soli* (Geburtsortprinzip) kennen: Wenn Ausländer über zwei Generationen hinweg ununterbrochen in den Niederlanden leben, können ihre Nachkommen in der dritten Generation durch Geburt automatisch die niederländische Staatsbürgerschaft erhalten.

1.2 Wirtschaftsstruktur und Arbeitsmarkt[9]

Von der Agrar- zur Dienstleistungsgesellschaft

Bis Mitte des 19. Jahrhunderts waren die Niederlande noch eine vorwiegend agrarische Gesellschaft. Mehr als die Hälfte der Erwerbsbevölkerung arbeitete in der Landwirtschaft; eine systematische Berufsausbildung war somit nicht erforderlich. Durch die einsetzende Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahm die Zahl der Gewerbetreibenden und Handwerker (u. a. Zimmerleute, Tischler, Maler, Maurer, Schmiede) zu. In manchen Bereichen herrschte ein Mangel an Fachkräften, vor allem in der Metallindustrie und im Baugewerbe. Diese Phase bildete den Übergang von einer agrarisch-kaufmännischen zu einer industriell-kaufmännischen Gesellschaft.

Doch erst um die Jahrhundertwende kam es in größerem Umfang zur Mechanisierung der Industrie. Die Zahl der Mittel- und Kleinbetriebe ging zurück, die der Großbetriebe nahm zu. Um 1900 gab es einen Mangel an Fabrikarbeitern, vor allem an ungelernten, billigen Arbeitskräften. Die Mechanisierung führte zu einer veränderten Erwerbsstruktur: Die Zahl der Arbeitsplätze in der Landwirtschaft nahm ab, in der Industrie nahm sie zu.

Nach dem Zweiten Weltkrieg folgte zunächst eine Phase des Wiederaufbaus, ab 1949 eine erneute Industrialisierung. Bis zur ersten Ölkrise (1973) wuchs die Volkswirt-

8 Vgl. European Union/Eurostat 2011.
9 Zur Entwicklung der niederländischen Volkswirtschaft und des Arbeitsmarkts siehe van Paridon 2004.

schaft, und der Wohlstand stieg, vor allem im Zuge der Erdgasgewinnung im Norden des Landes. Um 1960 setzte die Automatisierung ein. Dieser Prozess war mit einer weiteren Abnahme der Arbeitsplätze in der Landwirtschaft, dem Verlust industrieller Arbeitsplätze und einem massiven Wachstum des Dienstleistungssektors verbunden – eine Entwicklung, die sich bis heute fortsetzt.

Die Niederlande und das Erdgas

Die Niederlande galten lange als relativ rohstoffarmes Land. Das änderte sich, als man 1959 bei Probebohrungen in der Provinz Groningen auf riesige Erdgasfelder stieß. Erdgas wurde zur wichtigsten Energiequelle, mit der Folge, dass das Leitungsnetz landesweit ausgebaut und Heizungsanlagen und Herde fortan mit Gas betrieben wurden. Die Umstellung auf das billigere Erdgas sorgte aber auch für den weiteren Niedergang des Steinkohlebergbaus im Süden der Niederlande und führte 1966 zum Stopp der Kohleförderung durch die Regierung. Dadurch gingen etwa 100.000 Arbeitsplätze verloren. Gleichzeitig kam es zu einer stürmischen Entwicklung energieintensiver Branchen, die nun auf das preiswerte Erdgas zurückgreifen konnten.

Das Erdgas stellte eine der wesentlichen Ursachen für die sog. *Dutch disease* dar. Die Niederlande exportierten viel Erdgas, was die Zahlungsbilanz positiv beeinflusste. Als in den 1970er-Jahren die Ölpreise stiegen, wuchsen auch die Gewinne aus den Erdgasverkäufen. Während der gestiegene Ölpreis in anderen Ländern zu einer negativen Handelsbilanz führte, war es in den Niederlanden, da der Gaspreis an den des Öls gekoppelt ist, gerade umgekehrt. Dadurch verteuerten sich der Gulden und infolgedessen auch die niederländischen Waren im Ausland. Dies führte dazu, dass zahlreiche Unternehmen schließen mussten, weil ihre Produkte auf dem Weltmarkt nicht mehr konkurrenzfähig waren, und auf diese Weise Tausende von Arbeitsplätzen verloren gingen.

Das Abkommen von Wassenaar und die Geburt des „Poldermodells“

Anfang der 1980er-Jahre befanden sich die Niederlande in einer tiefen Wirtschaftskrise: Die Wirtschaft stagnierte, die Arbeitslosenquote stieg ebenso wie die der Bezieher von Sozialleistungen, die Staatsausgaben wuchsen, das Haushaltsdefizit wurde immer größer, und die Inflation war kaum noch zu bremsen.

Im Jahr 1982 gelang dann der Umschwung. Unter dem Druck der Regierung, die mit Eingriffen in die Tarifautonomie drohte, verständigten sich die Vertreter der Dachverbände von Arbeitgebern und Arbeitnehmern auf den *Akkoord van Wassenaar*, das „Abkommen von Wassenaar“, indem man sich auf Gewerkschaftsseite Lohnmäßigung auf unbestimmte Zeit sowie auf Arbeitgeberseite Anstrengungen zur Sicherung bestehender und Schaffung neuer Arbeitsplätze über Arbeitszeitverkürzung, Teilzeitarbeit und Frühverrentung versprach. Dies war die Geburtsstunde des sog. „Poldermodells“,

das durch eine enge partnerschaftliche Zusammenarbeit der Sozialpartner bei der Lösung der drängenden Arbeitsmarktprobleme des Landes gekennzeichnet war und in den darauffolgenden 20 Jahren zu einem beispiellosen Wirtschafts- und Jobwunder in den Niederlanden führte. Bis das Poldermodell seine volle Wirkung entfaltete, sollte es noch gut zehn Jahre dauern, doch bereits im Jahre 1983 wiesen fast alle Wirtschaftsindikatoren in eine positive Richtung.

Mitte der 90er-Jahre begann die niederländische Wirtschaft – plötzlich und kräftig – zu expandieren: Es kam zu einem regelrechten Wirtschaftsboom, in dessen Verlauf Hunderttausende neuer Jobs entstanden.

> „Zwischen 1994 und 2002", so Kees van Paridon,[10] „erhöhte sich die Zahl der Arbeitsplätze um etwa 1,2 Millionen, ein Anstieg um 20 Prozent. [...] Die Zunahme an Arbeitsplätzen zeigte sich hauptsächlich bei den Frauen, welche zu einem Großteil eine Teilzeitstelle vorzogen [...] Aber auch bei den Männern nahm die Erwerbsquote in dieser Periode zu. Es war sogar möglich, bei der Altersgruppe der über 55-Jährigen den Abwärtstrend in der Erwerbsquote umzukehren."

Die Arbeitslosenquote sank auf einen historischen Tiefstand – es herrschte praktisch Vollbeschäftigung, und die Zahl der offenen Stellen nahm kontinuierlich zu.

Doch das Poldermodell, vor allem mit seinem Bekenntnis zu mehr Marktnähe, Deregulierung und Privatisierung der Bereiche, die zuvor fest in staatlicher Hand waren, hatte nicht nur positive Auswirkungen. „Die stärksten Einwände gegen das Poldermodell erheben sich nach der Einführung von Marktmechanismen unter anderem im Bildungswesen, die sich als verheerend erwiesen haben", wie Dik Linthout meint.[11] „Die schlechte Bezahlung, die langen Arbeitszeiten und der niedrige Status von Lehrern haben zu einem dramatischen Lehrermangel geführt, der sich durch die allmähliche Pensionierung der Baby-Boomer-Generation […] noch verschärfen wird."

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern steht die niederländische Wirtschaft heute zwar immer noch überdurchschnittlich gut da, doch es gibt eine Reihe ungelöster Probleme und Herausforderungen: die zunehmend dringlicher werdende Reform des Sozial- und Gesundheitssystems etwa oder die niedrige Erwerbsquote unter den Geringqualifizierten. Das dringendste Thema der nahen Zukunft aber dürfte der demografische Wandel sein. Die Geburtenzahlen sinken, die Lebenserwartung steigt: Die niederländische Gesellschaft ist zugleich in einem Schrumpfungs- und Vergreisungsprozess. Diese Entwicklung wird weitreichende Folgen für den Arbeitsmarkt, das Rentensystem, das Gesundheitswesen und die Gesellschaft insgesamt haben.

---

10 Van Paridon 2004, S. 403.
11 Linthout 2010, S. 116.

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

2.1 Prinzip der „Unterrichtsfreiheit"/private und öffentliche Schulen

Die Unterrichtsfreiheit ist als Grundrecht in der niederländischen Verfassung verankert. In Artikel 23 Absatz 2 heißt es: „Het geven van onderwijs is vrij" (Die Erteilung von Unterricht ist frei). Unterrichtsfreiheit bedeutet, dass Schulen – im Rahmen gesetzlicher Vorgaben – selbstständig über Lerninhalte, Lehrmittel, Methoden und die Einstellung von Lehrern entscheiden und Eltern die Schule ihrer Kinder frei wählen dürfen. Die Unterrichtsfreiheit beinhaltet zudem die Freiheit der Gründung einer Schulform sowie die Freiheit der Ausrichtung der Schule nach Lebens- und Weltanschauung.

Der Grundsatz der Unterrichtsfreiheit findet sich bereits im Grundgesetz von 1848, allerdings nur als formale Gleichstellung öffentlicher und privater Schulen. Die finanzielle Gleichstellung der verschiedenen Schulgründungen erfolgte erst 1917 nach einem langen Schulkampf. Für die Schulen werden bestimmte Qualitätsanforderungen definiert, u. a. in Bezug auf die Ausbildungszeit, den Lehrplan, die Prüfungsordnung und die Qualifikation der Lehrkräfte. Die staatliche Schulaufsicht prüft und überwacht diese Anforderungen in privaten und öffentlichen Schulen. Etwa 60 Prozent der Schulen sind in privater Trägerschaft (*bijzondere scholen*) etwa einer Glaubens- oder weltanschaulichen Gemeinschaft, ca. 40 Prozent sind öffentliche Schulen (*openbare scholen*), deren Träger der Staat oder die Kommune ist. Die große Bedeutung privater Schulen ist zwar für den ausländischen Betrachter eher ungewöhnlich, allerdings sind auch die privaten Schulen in das System der öffentlich-rechtlichen Schulaufsicht eingebunden und werden staatlich finanziert.

Die Unterrichtsfreiheit bietet den einzelnen Schulen Freiraum, eigene inhaltliche und pädagogische Schwerpunkte zu setzen. Eltern haben so die Wahl zwischen
- Schulen auf weltanschaulicher Basis: z. B. katholische, protestantisch-christliche, moslemische und Hindu-Schulen;
- Schulen mit einem besonderen pädagogischen Konzept: z. B. Montessori-Schulen, Freie Waldorfschulen, Jenaplan-, Freinet- und Dalton-Schulen.

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Bildung und Unterricht in öffentlichen und in öffentlich-rechtlich anerkannten Privatschulen sind per Gesetz geregelt. Die wichtigsten Gesetze sind derzeit:
- *Gesetz über den Primarunterricht* [Wet op het Primair Onderwijs, WPO]
- *Gesetz über den Sekundarunterricht* [Wet op het Voortgezet Onderwijs, WVO], auch *Mammoetwet* genannt

- *Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung* [Wet Educatie en Beroepsonderwijs, WEB]
- *Gesetz zur Hochschulbildung und Forschung* [Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek, WHW]
- *Gesetz zur Schulaufsicht* [Wet op het Onderwijstoezicht, WOT]
- *Gesetz zur Sicherung der Qualität der Lehrerausbildung* [Wet op de Beroepen in het Onderwijs, WBIO]

Daneben exisitieren weitere Gesetze zur Regelung des allgemeinbildend-schulischen, des Berufsbildungs- und des Hochschulsystems.

2.3 Schulverwaltung: nationale, regionale und lokale Kompetenzen

Hinsichtlich der Verwaltung und Steuerung des allgemeinbildenden schulischen, des Berufsbildungs- sowie des Hochschulsystems in den Niederlanden gibt es eine Kompetenzverteilung zwischen den nationalen, provinzialen, kommunalen und schulinternen Zuständigkeitsebenen.

Regierung und Parlament sind für die Bildungspolitik und die Schulgesetzgebung zuständig, die Schulaufsicht obliegt dem *Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft* [Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap], mit Ausnahme der landwirtschaftlichen Ausbildungen, die dem Ministerium für Landwirtschaft, Natur und Lebensmittelqualität unterstellt sind.

Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft arbeitet auf bestimmten Unterrichtsfeldern eng mit anderen Ministerien zusammen, z. B.
- dem *Ministerium für Landwirtschaft, Natur und Lebensmittelqualität* [Ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit] im landwirtschaftlichen Unterricht;
- dem *Ministerium für Arbeit und Soziales* [Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid] bei Maßnahmen zur Arbeitsförderung;
- dem *Ministerium für Gesundheit, Gemeinwohl und Sport* [Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport] bei Fragen der Jugendpolitik und Kinderbetreuung sowie bei der Ausbildung in den Gesundheitsberufen;
- dem *Wirtschaftsministerium* [Ministerie van Economische Zaken].

Die *Schulverwaltung* ist dezentralisiert: Die einzelnen Schulen verfügen über eine weitgehende Autonomie. Die Verwaltung der öffentlichen Schulen obliegt der Kommune, d. h. dem Stadt- oder Gemeinderat, oder einer von ihr beauftragten Kommission. Träger der privaten Schulen sind Stiftungen, Vereine oder kirchliche Organisationen. Die Verwaltung der Schule untersteht dem Vorstand dieser Organisation, der auch über die pädagogische Ausrichtung, die Lehrplangestaltung, die Lehr- und Lernmittel, die Personaleinstellung, die Schüleraufnahme und die Finanzen entscheidet.

Die nationalen Schulgesetze machen Vorgaben z. B. hinsichtlich der
– Rahmenrichtlinien für Pflichtfächer und Stundenzahl,
– Qualifikation und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte,
– Mindestgröße einer Schule,
– Zulassungsbedingungen für Sonderschulen und weiterführende Schulen,
– Übergänge und Prüfungen,
– finanziellen Rahmenbedingungen.

Erst wenn diese Bedingungen erfüllt sind – kontrolliert durch die Schulaufsicht –, werden die Finanzmittel zugewiesen, wobei öffentliche und private Schulen gleichgestellt sind.

Die 12 Provinzen besitzen kaum Befugnisse im Bildungsbereich. Sie sorgen jedoch für ein ausreichendes Angebot an öffentlichen Grund- und weiterführenden Schulen und sind Berufungsinstanz für Entscheidungen der Kommunen. Die Gemeinden haben eine zweifache Aufgabe: Sie sind Träger der öffentlichen Schulen, und sie führen im Auftrag der niederländischen Regierung bestimmte Aufgaben durch, u. a. die Aufsicht über die Einhaltung der Schulpflicht und die Verteilung der zugewiesenen Finanzmittel. Die öffentlichen und privaten Schulen besitzen eine gesetzlich anerkannte *Verwaltungshoheit* [bevoegd Gezag], die unterschiedlich organisiert sein kann (z. B. über einen Verwaltungsrat, eine Stiftung oder einen Verein) und prinzipiell eine relative Autonomie gewährleistet. Das Ausmaß der Autonomie ist zwischen den verschiedenen Schulformen unterschiedlich.[12]

Die Aufgaben und Rechte des *bevoegd Gezag* für das Management der Schule umfassen unter anderem:
– die Gründung der Schule,
– die Wahl der Unterrichtsmittel,
– die Auswahl fakultativer Fächer für den Unterricht,
– die zeitliche Organisation des Unterichts,
– die Ernennung und Entlassung der Schulleitung und des Lehrkörpers,
– die Zulassung von Schülern bzw. Auszubildenden,
– die Organisationsstruktur der Schule,
– außerschulische Aktivitäten,
– die Teilnahme an Modellversuchen,
– die Finanzierung und Verwaltung der Schule.

12 Vgl. zu den detaillierten Zuständigkeiten der verschiedenen Ebenen Eurybase 2008/2009.

2.4 Evaluation von Unterricht und Ausbildung[13]

Neben der internen Evaluation, die in der Eigenverantwortung der Schulen liegt, finden regelmäßige externe Beurteilungen und Evaluationen durch die Schulaufsicht statt. In der Berufsbildung kommt zusätzlich zur Schulaufsicht dem *Zentrum zur Sicherung der Prüfungsqualität* [Kwaliteitscentrum Examinering, KCE] eine besondere Bedeutung zu. Für die Hochschulen und Universitäten sind zentrale Akkreditierungsinstanzen an der Qualitätssicherung beteiligt, hier insbesondere die *Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie* [NVAO].

Die externe Evaluation durch die Schulaufsicht kann in verschiedenen Formen und Zeiträumen erfolgen. Die Ergebnisse werden im Internet veröffentlicht (www.onderwijsinspectie.nl/publicaties). Eine wichtige Funktion besitzt dabei der *Bildungsrat* [Onderwijsraad], ein Gremium, das die Regierung regelmäßig mit Blick auf die Struktur und das Funktionieren des Bildungs- und Berufsbildungssystems berät.

Im Zuge der Qualitätssicherung des Unterrichts an den allgemein- und berufsbildenden Schulen trat im Juli 2004 das *Gesetz zur Sicherung der Qualität der Lehrerausbildung* [Wet op de beroepen in het onderwijs, WBIO] in Kraft, das auf eine Erhöhung der schulischen Eigenverantwortung für die Qualität des Unterrichts zielt. Der Qualität und Professionalität des Lehrpersonals kommt dabei besondere Bedeutung zu.

2.5 Finanzierung

Die Finanzierung des Bildungswesens erfolgt zum größten Teil aus dem Steueraufkommen. Für Schüler unter 18 Jahren ist der Unterricht einschließlich des Lernmaterials kostenlos. Von Schülern ab 18 und Studierenden werden Schul- und Kursgelder bzw. Studiengebühren erhoben. Über ein *staatliches Stipendienprogramm* [Studiefinancierung] werden diese Kosten zurückerstattet, allerdings nur, wenn der Schüler bzw. Studierende innerhalb eines bestimmten Zeitraums seinen Abschluss macht; andernfalls wird das Stipendium von einem verlorenen Zuschuss in ein Darlehen umgewandelt.

An der Bildungsfinanzierung sind verschiedene Ministerien beteiligt. Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft trägt den größten Teil der Kosten; es ist zuständig für die Finanzierung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Vollzeit- und Teilzeitschulen. Die landwirtschaftlichen Ausbildungen werden vom Landwirtschaftsministerium finanziert, die im Einzelhandel vom Wirtschaftsministerium. Die Schulungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche und Erwachsene zahlt das Ministerium für Arbeit und Soziales. Die Erwachsenenbildung erhält zum Teil Zuschüsse vom Ministerium für Gesundheit, Gemeinwohl und Sport.

13 Zu den Zuständigkeiten und Vorgehensweisen der im Rahmen der Evaluation des Bildungssystems siehe Eurybase 2008/2009.

Mit der Einführung der Globalhaushalte für die Schulen (*lump sum*) besitzen die Schulen ein sehr hohes Maß an eigenverantwortlicher Haushaltssteuerung. Die Schulleitungen sind befugt, die Schulen über diverse Finanzierungsschwerpunkte zu führen und zu managen. Die Höhe der staatlichen Finanzierung hängt auch von der Schüleranzahl und der Anzahl der erfolgreichen Absolventen ab.

2.6 Berufsberatung und Arbeitsverwaltung

Berufsberatung

Die Berufsberatung, insbesondere für die Wahl der beruflichen Ausbildungsrichtung an der Schwelle von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung, fällt in den Niederlanden in den Aufgabenbereich der staatlich anerkannten berufsbildenden Schulen. Die allgemeinbildenden Schulen stehen dabei in einem engen Kontakt zu den berufsbildenden Schulen. Die Schüler suchen frühzeitig die berufsbildenden Schulen auf, um sich dort über ihre zukünftigen Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren. Die Beratung wird zum großen Teil durch die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen durchgeführt.

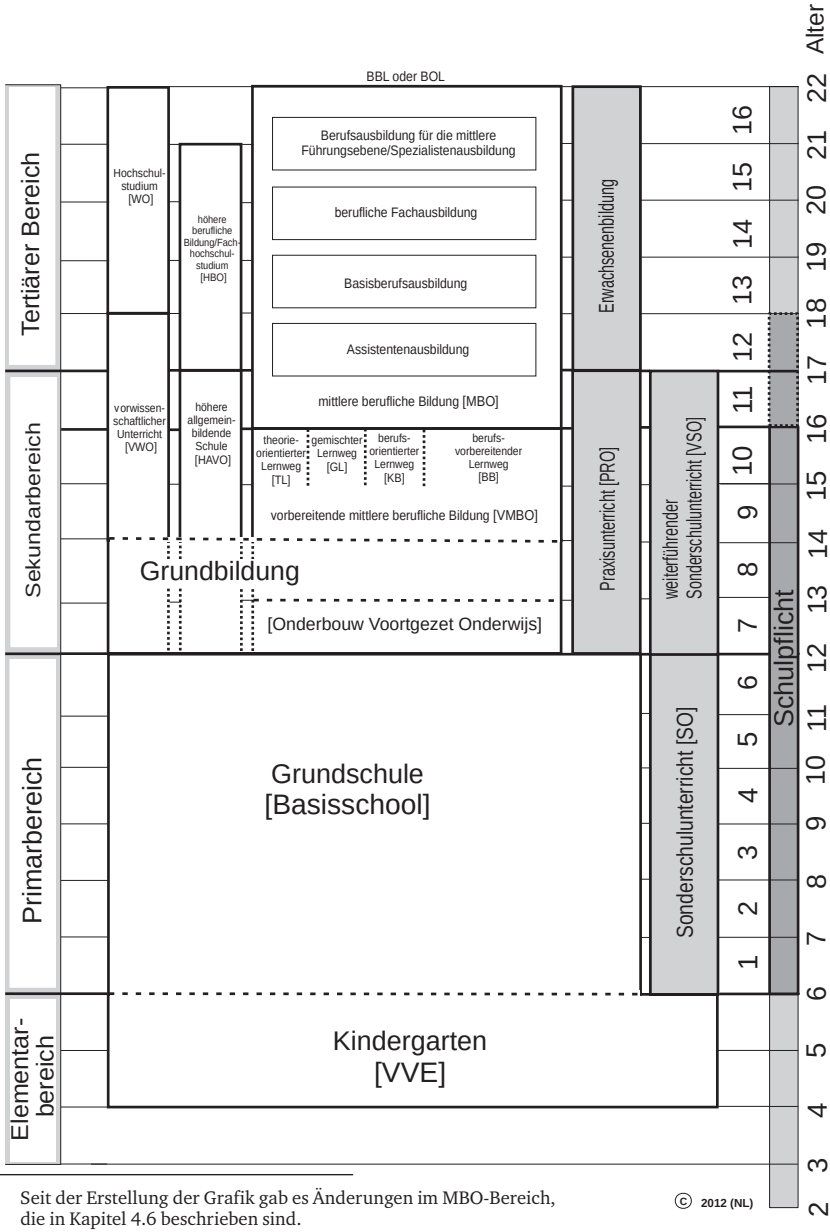
Arbeitsverwaltung

Die niederländische Arbeitsverwaltung hat in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe von Reorganisationen durchgemacht, die sich auch in der Namensgebung niederschlugen: Aus dem ehemaligen *Arbeidsbureau* (Arbeitsamt) wurde zunächst das *Centrum voor Werk en Inkomen* [CWI; Zentrum für Arbeit und Einkommen] und schließlich das *UWV WERKbedrijf*, das im Januar 2009 aus einer Fusion des *Uitvoeringsinstituut WerknemersVerzekeringen* (UWV), einer Zentralbehörde, in der die niederländischen Sozialversicherungen für Arbeitnehmer zusammengefasst sind, und dem CWI hervorgegangen ist. Faktisch ist das CWI im UWV aufgegangen.

UWV WERKbedrijf umfasst ein landesweites Netz von 130 Ämtern. Die Zentren erfüllen dabei eine Funktion als „One-Stop-Shops“. Sie sind die erste Anlaufstelle bei Arbeitslosigkeit, indem sie ihren Benutzern die Möglichkeit bieten, sich als Arbeitsuchende zu melden und gleichzeitig Sozialhilfe und/oder Arbeitslosenunterstützung zu beantragen. Wesentliche Aufgaben des *UWV WERKbedrijf* sind dabei:

- Arbeitsmarktinformationen und -transparenz, was sowohl offene Stellen als auch allgemeine Berufsberatung umfasst,
- die Erhebung und Sammlung der nötigen Daten für den Leistungsbezug,
- Potenzialeinschätzung des Kunden und dessen Einordnung in ein Kategoriensystem,
- die Erteilung arbeitsrechtlicher Informationen sowohl an Arbeitnehmer als auch an Arbeitgeber,
- die Erteilung der Erlaubnis zur Kündigung von Arbeitnehmern an Arbeitgeber.

3 Übersicht über das Bildungswesen[14]



14 Seit der Erstellung der Grafik gab es Änderungen im MBO-Bereich, die in Kapitel 4.6 beschrieben sind.

Grunddaten[15]

Tab. 4 Bildungsabschlüsse der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung in den Niederlanden[16] [in 1.000 bzw. %]

	1996	2005	2006	2007	2008
Bevölkerung (x 1.000)	8.585	9.003	9.007	9.006	8.997
Prozentuale Anteile	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Grundschulunterricht	11,9	8,2	7,9	7,6	7,6
VMBO/MBO 1[17]	25,4	20,8	20,4	19,9	20,0
HAVO/VWO	8,0	8,3	7,9	7,9	7,4
MBO 2–4	32,7	33,3	34,0	34,2	33,9
HBO[18]	14,3	17,6	17,8	18,2	19,3
WO	7,3	10,7	10,9	11,1	11,3
Unbekannt	0,3	1,0	1,1	1,1	0,5

Tab. 5 Teilnehmer in der Berufsbildung[19] [in 1.000]

	2001	2004	2007	2010	2011	2012	2013	2014
Teilnehmer (x 1.000)								
Mittlere berufliche Bildung	**431,8**	**449,2**	**479,8**	**489,4**	**478,5**	**471,3**	**461,0**	**453,8**
Berufsbegleitende Berufsbildung	150,1	133,5	147,9	153,4	142,7	132,7	111,9	96,6
Berufsausbildende Berufsbildung (Vollzeit)	253,9	300,2	320,0	327,3	328,3	333,6	346,3	356,3
Berufsausbildende Berufsbildung (Teilzeit)	27,8	15,5	11,8	8,7	7,5	5,0	2,8	0,9
Mittlere berufliche Bildung (nur Landwirtschaft)[20]	**23,7**	**24,9**	**26,3**	**30,1**	**30,3**	**28,9**	**28,1**	**26,0**
Berufsbegleitende Berufsbildung	8,4	9,1	9,2	11,5	11,7	10,3	9,0	6,0
Berufsausbildende Berufsbildung	15,3	15,7	17,1	18,6	18,6	18,6	19,1	20,0

15 Entnommen aus: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010 & 2008.
16 Aktuellere Daten sind nicht verfügbar.
17 Inklusive AVO-Basis.
18 Inklusive WO-Bachelor.
19 Vgl. Zahlen für 2010–2014 aus: Onderwijs in Cijfers: Middelbaar beroepsonderwijs. www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/mbo [12.04.2016].
20 Vgl. Onderwijs in Cijfers: Aantal deelnemers in het mbo. www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/mbo/deelnemers-mbo/aantal-deelnemers-mbo [12.04.2016]. Es lagen nur detaillierte Zahlen für 2014 vor.

Tab. 6 Teilnehmer in den verschiedenen Niveaustufen der Berufsbildung [in 1.000][21]

	2001	2004	2007	2010	2011	2012	2013	2014
Teilnehmer (x 1.000)								
Mittlere berufliche Bildung	**431,8**	**449,2**	**479,8**	**489,4**	**478,5**	**471,3**	**461,0**	**453,8**
Berufsbegleitende Berufsbildung								
Niveau 1/2	75,7	59,1	68,1					30,7
Niveau 3/4	74,4	74,4	79,9					65,9
Berufsausbildende Berufsbildung (Vollzeit)								
Niveau 1/2	52,0	72,0	70,8					72,2
Niveau 3/4	201,9	228,2	249,3					284,1
Berufsausbildende Berufsbildung (Teilzeit)								
Niveau 1/2	13,3	6,2	3,1					0,1
Niveau 3/4	14,4	9,3	8,7					0,8

3.1 Grundstruktur

Das niederländische Schulsystem besteht aus einem achtjährigen Primarbereich (Basisschool, ISCED 0–1),[22] einem vier- bis sechsjährigen niederen bzw. höheren Sekundarbereich (Sekundarstufe I und II; ISCED 2–3) sowie aus den anschließenden postsekundären und tertiären berufsbezogenen und akademischen Ausbildungsangeboten (ISCED 4–6). Daneben gibt es die *Erwachsenenbildung* [Volwasseneneducatie] mit allgemeinbildenden und berufsbezogenen Inhalten.

Die Auffächerung nach Schulformen setzt im niederen Sekundarbereich (Sekundarstufe I) ein, also im 12./13. Lebensjahr der Schüler und Schülerinnen. Dort wird – neben dem *Praxisunterricht* [Praktijkonderwijs, PrO] für lernschwache Schüler – zwischen drei Schultypen unterschieden,

1. dem *vorbereitendenden mittleren beruflichen Unterricht* [Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs, VMBO], der auf eine Ausbildung im Bereich der sekundären beruflichen Bildung (MBO) vorbereitet,
2. der *höheren Allgemeinbildung* [HAVO, Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs], der auf das Fachhochschulstudium (HBO) vorbereitet, und

21 Vgl. Onderwijs in Cijfers: Aantal deelnemers in het mbo. www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/mbo/deelnemers-mbo/aantal-deelnemers-mbo [12.04.2016]. Es lagen nur detaillierte Zahlen für 2014 vor.

22 ISCED (International Standard Classification of Education) ist ein Instrument zur internationalen Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen, das von der UNESCO bereits in den 1970er-Jahren entwickelt wurde (vgl. UNESCO 1997).

3. *dem vorwissenschaftlichen, d. h. voruniversitären Unterricht* [VWO, Voorbereidend Wetenschapelijk Onderwijs], der zum universitären Hochschulstudium (WO) führt.

Der *Sonderschulunterricht* [SO, Speciaal Onderwijs] stellt eine zusätzliche Untergliederung dar, die jedoch bereits im Primarbereich einsetzt.

Das in den Niederlanden verwendete System der schulischen Leistungsbeurteilung besteht, anders als in Deutschland mit seiner Sechserskala, aus zehn Noten (*Cijfers*). Die höchste Note ist eine 10 (*uitmuntend* = ausgezeichnet), die niedrigste eine 1 (*zeer slecht* = ungenügend), eine 6 (*voldoende* = ausreichend) gilt als gerade noch bestanden.

Im niederländischen Bildungssystem werden die Schüler im Primarbereich sowie im allgemeinbildenden Sekundarbereich offiziell als *Leerlingen* (Schüler) bezeichnet, Auszubildende im MBO-Bereich heißen *Deelnemers* (Teilnehmer) und Studierende im HBO bzw. an Universitäten *Studenten*. Im alltäglichen Sprachgebrauch sind für Auszubildende im MBO alle drei Bezeichnungen üblich.

3.2 Schulpflicht, Ausbildungspflicht

Kinder werden mit Vollendung des fünften Lebensjahres schulpflichtig. In der Regel besuchen die Kinder jedoch schon ab dem vierten Lebensjahr die Grundschule. Die Schulpflicht umfasst mindestens 12 Jahre. Die Vollzeitschulpflicht endet mit dem Schuljahr, in dem das 16. Lebensjahr erreicht wird. Danach gilt bis zum Erreichen des 18. Lebensjahrs eine *Kwalificatieplicht* (Ausbildungspflicht), um so vielen Jugendlichen wie möglich einen allgemein- oder berufsbildenden Abschluss zu ermöglichen.[23]

3.3 Elementar- und Primarbereich

Im Primarbereich gibt es eine achtjährige Grundschule für Kinder von vier bis zwölf Jahren, die *Basisschool* (auch *Basisonderwijs* genannt), die die Kindergartenerziehung und den Grundschulunterricht integriert.[24] Die Primarschulen sind in der Organisation und Durchführung des Unterrichts relativ frei. Es können Jahrgangs- oder jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet werden. Auch können die Schüler in unterschiedliche Leistungsgruppen eingeteilt werden. Der Unterricht zielt auf die emotionale und kognitive Entwicklung, die Förderung der Kreativität, den Erwerb grundlegender Kenntnisse wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie auf die Entwick-

23 Die *Kwalificatieplicht* löste im Jahre 2007 die Teilzeitschulpflicht von ein bis zwei Tagen pro Woche ab. Auch der *Kwalificatieplicht* kann durch eine Teilzeitausbildung Genüge getan werden.

24 Die *Basisschool* wurde in der jetzigen Form 1985 eingeführt, und zwar mit dem Grundschulgesetz (*Wet op het Basisonderwijs*, WBO; inzwischen abgelöst durch das *Wet op het Primair Onderwijs*, WPO). Vorher gab es eine sechsjährige Grundschule für Sechs- bis Zwölfjährige und Kindergärten für Vier- bis Sechsjährige. Eine Schulpflicht galt damals erst ab sechs Jahren.

lung sozialer, kultureller und körperlicher Fähigkeiten. Die folgenden Lernbereiche sollen den Unterricht bestimmen: Sport, Niederländisch, Rechnen und Mathematik, Englisch, Erdkunde, Geschichte, Biologie, Gesellschaftskunde, Sprachförderung, Kunst, Musik, Verkehrs-, Verhaltens- und Gesundheitserziehung.

Der genaue Inhalt und die methodische Gestaltung der Lernbereiche werden nicht vorgeschrieben, allerdings exisitieren landesweite Kernziele (*kerndoelen*), die evaluiert werden. Die Kernziele definieren die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen der Schüler für den Übergang in den Sekundarbereich. Zusätzliche Informationen und Hilfestellungen für die Organisation des Unterrichts erhalten die Schulen und Lehrkräfte beim *Nationalen Informationszentrum für Unterrichtsmaterialien* [Nationaal Informatiecentrum Leermiddelen, NICL]. Das NICL gehört zur Stiftung für die *Entwicklung von Lernmaterialien* [Stichting voor Leerplanontwikkeling, SLO], einer zentralen niederländischen Instanz zur Förderung der Unterrichtsentwicklung.

CITO (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*) ist die niederländische Zentralstelle für die Entwicklung von Testinstrumentarien zur Feststellung von zu erwerbenden Kenntnissen und Kompetenzen. Das Institut entwickelt diese Tests entweder im Auftrag des Bildungsministeriums oder, falls ein Bedarf danach besteht, in Eigenregie und verkauft sie den Schulen, die diese Tests benutzen möchten. CITO-Tests werden für die Feststellung und Beurteilung der Kompetenzen beim Übergang in die nachfolgenden Schulstufen verwendet. Ebenso dienen diese Tests den Lehrkräften zur Evaluierung des Unterrichts und der laufenden Feststellung der Lernstände der Schüler.

Die Schüler müssen den Primarbereich spätestens zum Ende des Schuljahres, in dem sie das 14. Lebensjahr erreichen, verlassen. Am Ende des achten Schuljahres erhalten sie keinen Abschluss, sondern einen pädagogischen Bericht über die Lernstände sowie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Der Bericht dient der Rückmeldung an die Erziehungsberechtigten bzw. die weiterführende Schule.

Seit 1998 gilt das neue *Gesetz für den Primarunterricht* [Wet op het Primair Onderwijs, WPO], dessen Bedeutung gegenüber dem vorherigen Gesetz insbesondere darin liegt, dass der Primarunterricht in engerer Abstimmung mit dem Sonderunterricht für Kinder mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu erfolgen hat. Die ursprünglich getrennten Sonderschulen (*Speciale Scholen voor Basisonderwijs*) wurden in *integrierte Schulformen* überführt [het speciaal basisonderwijs, SBO].

3.4 Sekundarbereich I und II

Der Sekundarbereich des niederländischen Bildungssystems befindet sich seit 1993 in einem Umbruch, der auf eine Verbesserung der Differenzierung und Integration der Schüler im Anschluss an die Grundschule zielt. Die im Sekundarbereich einsetzende Aufgliederung in die verschiedenen Schulformen wird durch das Konzept der

sog. „Grundbildung“, dem *Onderbouw Voortgezet Onderwijs*, also dem „Unterbau der weiterführenden Bildung“, relativiert. Ein gemeinsames Kerncurriculum bestimmt den Unterricht in allen drei Schulformen und soll so einen allgemeinen und breit gefächerten Mindeststandard im Sekundarunterricht gewährleisten.[25]

Zuvor war der Sekundarbereich auf der Basis des *Gesetzes über den Sekundarunterricht* [Wet op het Voortgezet Onderwijs, WVO], dem sog. *Mammoetwet* aus dem Jahre 1968, in vier weitgehend getrennte Schulformen unterteilt. Das „Mammutgesetz“ war das Ergebnis einer langen Diskussion über die Verbesserung der Durchlässigkeit des Schulsystems. Bereits im Jahre 1903 hatte eine Kommission (*Ineenschakelingscommissie*) die Aufgabe erhalten, die vielen nebeneinander existierenden Schulformen zu einem in sich zusammenhängenden, durchlässigen System zusammenzuführen. Dies gelang jedoch, trotz mehrerer Gesetzesentwürfe und Diskussionsvorlagen, erst 60 Jahre später. Das Mammutgesetz schuf im Sekundarbereich ein gegliedertes Schulsystem mit allgemeinen und beruflichen Schulen für Schüler ab zwölf Jahren.

Die Kritik am Sekundarsystem lebte jedoch schon bald nach Einführung des Gesetzes wieder auf und richtete sich gegen Struktur und Inhalte des neu geordneten Systems. 1976 wurden auf Initiative des sozialdemokratischen Bildungsministers van Kemenade erste Schulversuche mit der *Middenschool* (Mittelschule) aufgenommen.[26] Das Modell war jedoch bei der Mehrheit der Eltern nicht populär.[27] Der Wissenschaftliche Rat für die Regierungspolitik (WRR) wurde beauftragt, nach Alternativen zu suchen. In seinem Bericht *Basisvorming in het onderwijs* (1986) empfahl er für die erste Phase des Sekundarbereichs ein dreijähriges Kernprogramm für alle Schüler zwischen 12 und 15 Jahren: die bereits erwähnte *Basisvorming*,[28] d. h. eine gemeinsame und allgemeine Bildung in intellektueller, kultureller und sozialer Hinsicht, als Grundlage für ein sinnvolles Funktionieren in der Gesellschaft und eine verantwortungsvolle Berufswahl.[29] Das entsprechende Gesetz zur Einführung der Grundbildung wurde 1991 verabschiedet und mit Beginn des Schuljahres 1993/94 flächendeckend umgesetzt. Die Grundbildung umfasste einen verpflichtenden Fächerkanon von 15 Fächern mit 3.000 Unterrichtsstunden. Die *Basisvorming* wurde, da sie in der Praxis schlecht funktionierte, 2006 durch einen von der Grundidee her ähnlichen, jedoch gemäßigteren Ansatz der Grundbildung (*Onderbouw Voortgezet Onderwijs*) abgelöst.

---

25 Vorläuferin des *Onderbouw*-Konzepts war die Anfang der 1990er-Jahre eingeführte *Basisvorming*, eine über alle Schulformen hinweg bestehende, prinzipiell für alle Schüler einheitliche allgemeine Grundbildung, bestehend aus einem Kanon von 15 Fächern, die sich in der niederländischen Unterrichtspraxis allerdings nicht durchsetzen konnte, mehrfach reformiert und schließlich 2006 zugunsten des *Onderbouws* – faktisch eine stark abgeschwächte Version der *Basisvorming* – aufgegeben wurde. In seinem Buch *Drammen, Dreigen, Draaien* nimmt der Bildungsexperte Leo Prick (2006) die *Basisvorming* zum Ausgangspunkt seiner sehr kritischen Auseinandersetzung mit der „Reformitis“ des niederländischen Bildungssystems.

26 Siehe hierzu Prick 2006, S. 27 ff.

27 Vgl. Lieshout 1990, S. 45.

28 Zur Grundbildung siehe vor allem Prick 2006.

29 Heinink 1986, S. 85.

Im Anschluss an den Primarbereich, im Alter von mindestens 12 Jahren, wechseln die Schüler in den *Sekundarbereich* [Voortgezet Onderwijs, VO]. Der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich erfolgt überwiegend auf der Basis von Lernleistungen. Grundsätzlich treffen jedoch die Erziehungsberechtigten die endgültige Entscheidung über den weiterführenden Schultyp. Der Sekundarbereich ist in eine niedere und eine höhere Sekundarstufe unterteilt.

Der Einstieg erfolgt in die Unterstufe des Sekundarbereichs (Sekundarstufe I). Für den Unterricht in der Unterstufe aller Schulformen gilt ein allgemeines und obligatorisches Kerncurriculum, dessen Inhalte und Ziele sämtlichen Schülern vermittelt werden sollen (seit 2006: *Onderbouw Voortgezet Onderwijs*; vorher: *Basisvorming*).

Der niedere Sekundarbereich ist in drei Schulformen unterteilt (vgl. Kapitel 3.1):
- in den *vorbereitenden mittleren berufsbildenden Unterricht* [Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs, VMBO]; Dauer: vier Jahre;
- in den *höheren allgemeinbildenden Unterricht* [Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs, HAVO]; Dauer: drei Jahre;
- in den *vorwissenschaftlichen Unterricht* [Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs, VWO]; Dauer: drei Jahre.

Parallel dazu wird der Unterricht an *Sonderschulen* fortgesetzt [Speciaal Onderwijs; SO]. Neben den drei hauptsächlichen Schulformen (VMBO, HAVO und VWO) existiert zudem ein *„Praxisunterricht“* [Praktijkonderwijs, PrO], der nach der Grundschule einsetzt und für Schüler gedacht ist, die aufgrund einer (formal festgestellten) Lernschwäche voraussichtlich nicht in der Lage sind, einen Abschluss über einen der VMBO-Lernwege zu erreichen. Der Praxisunterricht vermittelt den Schülern Basiskenntnisse in den Bereichen Wohnen, Arbeiten, Staatsbürgerkunde und Freizeitgestaltung. Einem kleinen Teil der PrO-Schüler gelingt der Einstieg in das VMBO sowie ein Abschluss auf dem untersten Niveau des MBO. Die Altersgrenze für den Praxisunterricht liegt bei 18 Jahren. Während des fünfjährigen Praxisunterrichts werden die Schüler – sowohl über Praktika als auch über theoretischen und praktischen Unterricht – auf die Arbeitswelt vorbereitet.

An die erste Stufe der Sekundarbildung (*Onderbouw Voortgezet Onderwijs*) schließt die *Tweede Fase* an, das heißt die zweite Stufe der Sekundarbildung. Die *Tweede Fase* umfasst die oberen Klassen der höheren allgemeinbildenden Schule (HAVO) sowie des vorwissenschaftlichen Unterrichts (VWO). Neben der höheren Allgemeinbildung wird im Anschluss an die erste Phase der Sekundarstufe die höhere Sekundarbildung in Form der *mittleren beruflichen Bildung* [Middelbaar Beroepsonderwijs, MBO] angeboten, die den Kern der Berufsbildung auf Sekundarniveau in den Niederlanden bildet (vgl. Kapitel 4). Etwa die Hälfte der Schüler eines Jahrgangs, insbesondere aus dem Bereich der vorbereitenden mittleren beruflichen Bildung (VMBO), wechselt in die mittlere berufliche Bildung, um einen berufsbildenden Abschluss zu erwerben.

Die höhere Sekundarstufe – oder Sekundarstufe II – umfasst
- die *mittlere Berufsbildung* [Middelbaar Beroepsonderwijs, MBO]; Dauer: anderthalb bis vier Jahre;
- den *höheren allgemeinbildenden Unterricht* [Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs, HAVO]; Dauer: zwei Jahre;
- den *gymnasialen, sog. vorwissenschaftlichen Unterricht* [Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs, VWO]; Dauer: drei Jahre.

Die höhere allgemeine Sekundarbildung in den zwei Schulformen HAVO und VWO zeichnet sich durch eine inhaltliche Profilbildung aus, und zwar in den vier Bereichen Natur und Technik, Natur und Gesundheit, Wirtschaft und Gesellschaft sowie Kultur und Gesellschaft. Zudem erfolgt das Lernen in der höheren allgemeinen Sekundarbildung zunehmend im *Studiehuis*, einer Organisationsform des Unterrichts, die durch ein hohes Maß der Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Schüler für die Lernergebnisse geprägt ist.

Im Sekundarbereich können sog. „Schulengemeinschaften“ (*Scholengemeenschapp*) gebildet werden. Sie sind vergleichbar mit den integrativen oder kooperativen Gesamtschulen in Deutschland, beinhalten aber nicht notwendigerweise alle Formen und Stufen des allgemeinbildenden bzw. berufsvorbereitenden Sekundarunterrichts. So umfasst eine breite Schulengemeinschaft VMBO, HAVO und VWO, eine schmale die ehemaligen allgemeinbildenden Schulformen MAVO und VBO, die seit 1999 zum VMBO zusammengefasst sind.

3.4.1 Allgemeinbildung

Zu den allgemeinbildenden Schulen gehören Schulen des vorwissenschaftlichen Unterrichts (VWO) sowie Schulen der höheren allgemeinen Bildung (HAVO). Traditionell gehörte auch die mittlere allgemeine Bildung (MAVO) sowie die berufsorientierende Bildung (VBO) zur Allgemeinbildung. Seit 1999 sind jedoch die Schulformen der mittleren allgemeinen Bildung (MAVO) und der vorbereitenden beruflichen Bildung (VBO) konzeptionell und zunehmend auch schulorganisatorisch im sog. vorbereitenden mittleren beruflichen Unterricht (VMBO) zusammengeführt. Einerseits hat das VMBO damit eine allgemeinbildende Funktion, andererseits lässt es sich nun der Berufsbildung zurechnen, da dort berufsvorbereitender und zum Teil bereits berufsausbildender Unterricht stattfindet. Das VMBO wird daher im Folgenden nur kurz skizziert und ausführlich in Kapitel 4.3.3 dargestellt.

Vorbereitende mittlere berufliche Bildung (Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs, VMBO)

Die vierjährige vorbereitende mittlere berufliche Bildung in der Altersklasse von 12 bis 16 Jahren umfasst einen allgemeinbildenden und einen berufsvorbereitenden

Teil. Im Anschluss an die Absolvierung des allgemeinbildenden Kerncurriculums (*Onderbouw)* der unteren Sekundarstufe wählen die Schüler in Abhängigkeit von ihren schulischen Leistungen und Interessen einen von vier möglichen berufsbezogenen Wahlpflichtbereichen, die zu einem beträchtlichen Umfang berufsorientierende, berufsvorbereitende und zum Teil auch berufsausbildende Anteile umfassen.

Höhere allgemeine Bildung (HAVO)

Der fünfjährige allgemeinbildende Sekundarunterricht der Oberstufe in der Altersklasse von 12 bis 17 Jahren dient vor allem der Vorbereitung auf den berufsbildenden Tertiärunterricht (HBO). HAVO-Schüler können jedoch auch nach ihrem Schulabschluss in den gymnasialen, vorwissenschaftlichen Unterricht (VWO) wechseln. Nur ein eher geringer Anteil der Schüler entscheidet sich nach dem HAVO-Abschluss für die mittlere berufliche Bildung (MBO).

Vorwissenschaftlicher Unterricht (VWO)

Der sechsjährige vorwissenschaftliche Unterricht in der Altersklasse von 12 bis 18 Jahren wird an Gymnasien, Lyzeen und Athenäen erteilt. An Gymnasien und Lyzeen sind Latein und/oder Altgriechisch Pflichtfächer, Athenäen haben eine neusprachliche Ausrichtung. In den letzten Jahren wurden mehr und mehr Gymnasien, Lyzeen und Athenäen zu Schulen für einen integralen vorwissenschaftlichen Unterricht (*Scholen voor Integraal Voorwetenschappelijk Onderwijs*) zusammengelegt. In ihnen werden die klassischen Sprachen als Wahlfach angeboten. Der vorwissenschaftliche Unterricht bereitet auf ein Universitätsstudium vor.

3.4.2 Berufsbildung

Vorbereitende mittlere berufliche Bildung (VMBO)

Wie oben bereits erwähnt, lässt sich das VMBO sowohl der Allgemein- als auch der Berufsbildung zuordnen. Eine ausführliche Darstellung dieser Schulform der Sekundarstufe I findet sich in Kapitel 4.3.3.

Mittlere berufliche Bildung (MBO)

Die anderthalb- bis vierjährige mittlere berufliche Bildung in der Altersklasse von 16 bis 17,5 bzw. 20 Jahren erfolgt an den berufsbildenden Schulen (zumeist an einem *Regionalen Berufsbildungszentrum* [Regionaal Opleidingen Centrum, ROC] bzw. für die landwirtschaftlichen und sog. „grünen“ Berufe, wie z. B. Gärtner oder Tierpfleger, an einem *Landwirtschaftlichen Berufsbildungszentrum* [Agrarisch Opleidingen Centrum, AOC] und in den *Ausbildungsbetrieben* [Leerbedrijven]. Der zeitliche Umfang der Ausbildung hängt von der Art und dem Niveau der Ausbildung sowie den Ausbil-

dungsleistungen ab. Die allermeisten Ausbildungsberufe auf MBO-Niveau können in zwei prinzipiell unterschiedlichen Ausbildungsvarianten erlernt werden:[30] entweder in der berufsbegleitenden Form (*Beroepsbegleidende Leerweg*, BBL) oder in der berufsausbildenden Form (*Beroepsopleidende Leerweg*, BOL). In beiden Varianten lernen die Auszubildenden alternierend in der berufsbildenden Schule und im Ausbildungsbetrieb. In der BBL-Variante, die der dualen Ausbildung in Deutschland entspricht, überwiegt die Lernzeit im Betrieb. Die Auszubildenden schließen hier einen Ausbildungsvertrag mit dem Ausbildungsbetrieb (*Leer-Arbeidsovereenkomst*) und erhalten eine Ausbildungsvergütung. In der BOL-Variante lernen die Auszubildenden überwiegend in der berufsbildenden Schule. Es wird ein Ausbildungsvertrag zwischen den Auszubildenden und der berufsbildenden Schule abgeschlossen. Beide Ausbildungswege werden auf Basis derselben Ausbildungsordnung (*Kwalificatiedossier*) angeboten, die Abschlüsse (*Diploma's*) sind gleichwertig.

Höhere berufliche Bildung (HBO)

Die höhere berufliche Bildung wird an den *Hogescholen* (vergleichbar mit den deutschen Fachhochschulen) angeboten. Das HBO wird in den Niederlanden als Berufsbildung bezeichnet, ist jedoch Teil des tertiären Bildungsbereichs (für nähere Informationen siehe Kapitel 3.5.1).

3.4.3 Sonderschulen

Es gibt verschiedene Sonderschultypen für körperlich, sinnlich, geistig oder seelisch behinderte Kinder. Je nach Sonderschultyp liegt das Einschulungsalter zwischen drei und sechs Jahren. Nach der Grundschulzeit gibt es weiterführenden Sonderschulunterricht für 12- bis maximal 20-Jährige. Ungefähr die Hälfte der Sonderschüler wechselt im Laufe dieser Zeit in den Regelunterricht.

3.5 Tertiärbereich

Der Tertiärbereich umfasst die höhere berufliche Bildung und das *wissenschaftliche Studium an den Universitäten* [Wetenschappelijk Onderwijs, WO]. Seit 2002 werden die Studiengänge im HBO und im WO in die Bachelor- und Masterstrukturen überführt. Der HBO-Bachelor ist primär berufsqualifizierend, der WO-Bachelor dient primär als Grundlage für den Einstieg in einen WO-Master.

30 Die aktuellste, wenn auch inzwischen bereits wieder etwas veraltete Übersicht der niederländischen Ausbildungsberufe im Sekundarbereich mit kurzen deutschen Beschreibungen findet sich bei Marzell 2008.

3.5.1 Höhere berufliche Bildung (HBO)

Die höhere berufliche Bildung – vergleichbar mit dem Fachhochschulstudium in Deutschland – wird in den Niederlanden zwar als Berufsbildung bezeichnet, ist jedoch formal Teil des tertiären Bildungsbereichs. Das HBO findet an den *Hogescholen* (Fachhochschulen) statt; die Absolventen erwerben Bachelor- und Masterabschlüsse. Die Studierenden besitzen in der Mehrheit einen Abschluss der höheren allgemeinbildenden Schule (HAVO), etwa ein Drittel von ihnen stammt jedoch aus der mittleren beruflichen Bildung (MBO).

Die *Hogescholen* sind in der Regel multisektoral. Zulassungsvoraussetzungen für den berufsbildenden Tertiärunterricht sind das Abschlusszeugnis der höheren allgemeinbildenden Schule (HAVO), der Abschluss einer Ausbildung auf Niveau 4 der mittleren Berufsbildung (MBO) oder der Abschluss des gymnasialen, vorwissenschaftlichen Unterrichts (VWO).

3.5.2 Wissenschaftlicher Unterricht (WO)

Der wissenschaftliche Unterricht findet an vierzehn Voll- und sieben auf einzelne wissenschaftliche Disziplinen spezialisierten Universitäten (*Universiteiten*) und einer *Fernuniversität* [Open Universiteit, OU] statt. Zulassungsvoraussetzung für das Universitätsstudium ist ein Abschluss des vorwissenschaftlichen Unterrichts (VWO). Auch Studierende, die die erste Phase der höheren beruflichen Bildung (HBO) abgeschlossen haben, können ein Studium aufnehmen. In Ausnahmefällen kann über eine Begabtensonderprüfung (*colloquium doctum*) der Zugang zu einer bestimmten Fakultät erreicht werden. Die Fernuniversität unterscheidet sich von den anderen Universitäten dadurch, dass die Fernstudenten ihr Studienprogramm und -tempo weitgehend selbst bestimmen können. Für die Zulassung zur Fernuniversität gibt es keine besonderen Bedingungen: Jeder über 18 Jahre kann ein Fernstudium aufnehmen.

4 Berufliches Bildungswesen

4.1 Rahmenbedingungen und historische Entwicklung

4.1.1 Historische Entwicklungen

Unabhängig von nationalstaatlichen bzw. Herrschaftsgrenzen und ungeachet aller Unterschiede im Einzelnen kennzeichnet in Europa das Prinzip der *Imitatio Majorum* die Berufsbildung, d. h. ein traditionelles Verständnis der ständischen Berufserziehung mittels Unterweisung und Sozialisation des Lehrlings durch den Lehrherrn.[31] Die alte Handwerkslehre bildet somit auch in den Niederlanden den Ursprung der beruflichen Bildung.

Indes führte die Entstehung neuer Arbeitsformen, Werkzeuge und Produkte zu veränderten Qualifizierungsanforderungen, die nicht mehr nur auf der Basis typischer handwerklicher und auftragsbezogener Anlern- und Sozialisationsprozesse organisiert werden konnten. Auch die Entwicklung moderner Differenzierungsprozesse nationalstaatlicher Gesellschaftsgebilde und Industrien sowie die wachsende politische Inanspruchnahme von Bildung und Ausbildung für die gesellschaftliche Integration breiter Bevölkerungsschichten und insbesondere der jungen Arbeitnehmerschaft führten zu unterschiedlichen nationalen Lösungsansätzen in der Organisation der Berufsbildung.

Eine erste Differenzierung in der Organisation der Berufsbildung – und damit auch zwischen den sich entwickelnden Nationalstaaten in Mitteleuropa – machte sich mit der „Krise der Berufserziehung“[32] bemerkbar, d. h. mit dem Merkantilismus, dem Zerfall der feudalistischen Ordnung sowie der Infragestellung und/oder Beseitigung der nach Zünften organisierten berufsständischen Ordnung, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts, ausgehend von der Französischen Revolution, auch in den Niederlanden einsetzte.

Die endgültige Zerschlagung der Zünfte und Gilden erfolgte in den Niederlanden in der Zeit der französischen Besatzung im Jahre 1808.[33] Zwar erlangten die Niederlande sowie das heutige Belgien wenige Jahre später mit der Niederlage Napoleons ihre Unabhängigkeit zurück, doch der strukturelle Wandel hin zu mehr Gewerbefreiheit hatte durch die Abschaffung der korporativen Elemente eingesetzt und erwies sich als unumkehrbar.[34]

In der historischen Rekonstruktion der Entstehung eines spezifischen niederländischen Berufsbildungsgefüges kommt den Zünften und Gilden („intermediäre Instan-

31 Vgl. Stratmann 1967.
32 Stratmann 1967.
33 Vgl. Wiskerke 1938.
34 Vgl. de Vries 1984.

zen“)[35] eine besondere Bedeutung zu. Während in Deutschland die korporativen Vereinigungen im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts (erneut) eine zentrale ordnungspolitische Bedeutung gewinnen konnten,[36] versanken die „intermediären Instanzen“ in anderen Nationalstaaten, so auch in den Niederlanden, in Bedeutungslosigkeit.

Da Bestrebungen zur Wiederbelebung des Zunftwesens in den Niederlanden gescheitert waren,[37] galt es, Alternativen für die Deckung des Fachkräftebedarfs zu finden. Bis in die 60er-Jahre des 19. Jahrhunderts, als die Industrialisierung in den Niederlanden einsetzte, wurde dieser Bedarf mit ausländischen Wanderarbeitern[38] sowie mithilfe diverser berufsbezogener Unterrichtsanstalten wie den *Industriescholen* (Industrieschulen), den *Werkscholen* (Arbeitsschulen) oder den *Avondtekenscholen* (Abendzeichenschulen) gedeckt.[39] Daneben existierten in einigen vor allem ländlichen Regionen Initiativen, die die betriebliche berufliche Ausbildung, das heißt das Lehrlingswesen, erneut zu stärken und zu systematisieren versuchten, zumindest insofern, dass Lehrzeit und Lohn festgelegt und der verbindliche Besuch der Abendschule vereinbart wurden.[40]

Zwischen 1860 und 1890, in der Zeit der verspäteten Industrialisierung der Niederlande,[41] stieg der Bedarf an ausgebildeten Fachkräften massiv an. Damit wuchs auch die Notwendigkeit des Schulbesuchs und der beruflichen Ausbildung. Es wurden verstärkt berufliche Vollzeitschulen gegründet, vor allem die sog. *Ambachtsscholen* (Handwerksschulen).[42] Die Gründung und der Unterhalt dieser handwerklichen und gewerblich-technischen Schulen erfolgte zunächst durch diverse private Stiftungen. Erst ab Mitte der 70er-Jahre des 19. Jahrhunderts beteiligten sich die Gemeinden, Städte und Provinzen an ihrem Unterhalt. Die staatliche finanzielle Unterstützung für diese beruflichen Schulen stieg, als das Reich gegen Ende des 19. Jahrhunderts beschloss, auch private, vor allem konfessionelle Schulen zu fördern.

Die *Ambachtsschool*, die der damaligen deutschen Provinzial-Gewerbeschule ähnelte,[43] verzeichnete eine erfolgreiche Entwicklung bis weit in das 20. Jahrhundert hinein und stellte eine echte Alternative zur betrieblichen Lehre dar. Diese berufsbildende Schule zielte ausdrücklich auf die Qualifizierung für den Beruf, und auch die eher allgemeinbildenden Fächer wie *Schrijven* (Schreiben), *Rekenen* (Rechnen), *Taal- en Stijloefeningen* (Sprachübungen), *Algemene en Vaderlandse Geschiedenis* (Allgemeine

35 Schriewer 1986.
36 Vgl. Harney 1997.
37 Vgl. Goudswaard 1981, S. 10.
38 Vgl. Brugmans 1958, S. 88 ff.
39 Vgl. Goudswaard 1981, S. 91 ff. sowie 104 ff.; vgl. auch Frommberger 1999, S. 121 ff.
40 Vgl. Santema/Maandag 1991; Bruinwold Riedel 1907.
41 Vgl. North 1997.
42 Vgl. Harderwijk 1910.
43 Vgl. Onnen 1900, S. 148 f.

und nationale Geschichte) und *Aardrijkskunde* (Erdkunde) sollten – soweit möglich – auf den beruflichen Nutzen bezogen werden. Bei der Entwicklung der *Ambachtsschool* wird bereits in diesem frühen Stadium deutlich, dass die Ausgewogenheit von Theorie- und Praxisanteilen – sowohl in der didaktisch-curricularen als auch in der didaktisch-methodischen Stunden- und Unterrichtsgestaltung – von besonderer Bedeutung für die Etablierung der schulischen beruflichen Ausbildung in den Niederlanden gewesen ist. Damit betrat die *Ambachtsschool* erfolgreich den schmalen Grat zwischen betrieblich-utilitärer Bedürfnisbefriedigung und dem Anspruch einer systematischen und theoriegeleiteten Berufsausbildung.

Die *Ambachtsschool* fand in den Niederlanden breite Anerkennung und bot eine Antwort auf den Bedarf an einer veränderten Berufsbildung. Gleichwohl bestand nicht die Absicht, mit der *Ambachtsschool* die notwendige praktische Erfahrung in einem Beruf zu ersetzen:

> „Ein gutes Handwerk rundum zu lernen ist nicht so leicht. In der Schule wird eine gute Grundlage geschaffen, und in der Praxis selbst müssen die jungen Leute, die mit ungefähr 16 Jahren die Schule verlassen, natürlich noch mehr Routine und Erfahrung sammeln. Doch sind sie naturgemäß ihren gleichaltrigen Kameraden, die ausschließlich ihre Ausbildung beim Lehrherrn durchlaufen haben, weit voraus, nicht nur was ihre Arbeit in der Werkstatt betrifft, sondern vor allem in ihrer theoretischen Fachkenntnis“ (Übersetzung d. Verf.).[44]

Im Zuge der wachsenden Notwendigkeit, einen flächendeckenden, systematischen berufsbezogenen Fachunterricht anzubieten, gewann die schulisch fundierte Berufsvorbereitung zunehmend an Bedeutung. Für die *Ambachtsschool*, die den Grundstein für die Konstituierung schulisch-beruflicher Bildungswege in den Niederlanden legte, plädierten nicht nur Parlament und Regierung, sondern auch Handwerks- und Gewerbeverbände.[45]

Einen weiteren wichtigen Schritt zur Formierung der Berufsbildung in den Niederlanden stellten die Gründungen der *Burgerdagschool* (Bürgertagesschule) dar, mit der die Allgemeinbildung fortgesetzt und der Eintritt in das Erwerbsleben um zwei Jahre hinausgezögert werden sollte. Die *Burgeravondschool* (Bürgerabendschule) hatte prinzipiell das gleiche Ziel, berücksichtigte mit dem Unterricht in den Abendstunden jedoch die Bedürfnisse eines Großteils der Bevölkerung, der existenznotwendigen täglichen Erwerbsarbeit nachzugehen. Während die *Burgerdagschool* scheiterte,[46] hatte die Abendvariante mehr Erfolg. Sie entstand aus den bereits etablierten *Teken-* und *Industriescholen*, ermöglichte der Klientel den Besuch der Schule neben der Arbeit und ori-

44 Harderwijk 1910, S. 219.
45 Vgl. ausführlich zum Diskurs um die *Ambachtsschool*: Goudswaard 1981, S. 197 ff.
46 Vgl. Goudswaard 1981, S. 241 ff.

entierte sich inhaltlich zunehmend – auch wenn die gesetzliche Intention eine andere war – an beruflichen Inhalten.[47]

Die *Burgeravondscholen* ähnelten den deutschen Fortbildungsschulen, wie ein niederländischer Zeitgenosse 1900 feststellte:

> „Besonders in Deutschland ist der Fachunterricht für den Handwerker komplett anders organisiert als bei uns. Dort sind es vor allem die Arbeitsplätze, an denen die Bildung stattfinden muss; es sind vor allem die Meister, denen, wie wir in der ‚Gewerbeordnung' gesehen haben, eine Menge Vorschriften gemacht werden, und es sind die Gesellen, die ihren zukünftigen Kollegen für ihr Handwerk qualifizieren müssen. Daneben gibt es einige theoretische Vollzeitschulen [...] und eine Menge ‚Fortbildungsschulen' über das ganze Land verteilt. Diese letzteren Schulen, die noch in ‚allgemeine' und ‚gewerbliche Fortbildungsschulen' unterteilt werden können, weisen sehr viel Ähnlichkeit mit unseren ‚Burgeravondscholen' auf. Auch dort wird ausschließlich theoretischer Unterricht angeboten, und die Schulstunden finden ebenfalls am Abend sowie am Sonntagmorgen statt. Die Unterrichtsfächer sind im Allgemeinen dieselben, die bei uns in den ‚Burgeravondscholen' unterrichtet werden" (Übersetzung d. Verf.).[48]

Die *Burgeravondschool* blieb in den Niederlanden eine für die berufsbegleitende Bildung wichtige Institution. 1919 verlor sie endgültig ihre offiziell per Gesetz zugeschriebene allgemeinbildende Funktion und fiel fortan unter das Gesetz für den gewerblichen Unterricht (*Nijverheidsonderwijswet*). Dieses Gesetz aus dem Jahr 1919 definierte den Bereich der schulischen Berufsbildung endgültig als staatliche Aufgabe. Das *Nijverheidsonderwijswet* regelte nur einen Teil der beruflichen Bildung, namentlich den gewerblich-technischen Unterricht, den Unterricht an den Seefahrtschulen, den Unterricht an den Schulen für Sozialpädagogik sowie den für Mädchen an den Hauswirtschafts- und Industrieschulen. Weiterer beruflicher Unterricht war in anderen, älteren Gesetzen geregelt. Von einer einheitlichen und umfassenden gesetzlichen Regelung der beruflichen Bildung kann deshalb noch nicht gesprochen werden.

Van Gelder,[49] dem es zu verdanken ist, dass zu Beginn des Jahres 1919 eine differenzierte Übersicht der beruflichen Schulungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten in den Niederlanden erschien, berücksichtigt in seiner Darstellung allerdings nur die technische bzw. gewerblich-technische Fachbildung. Der Unterricht an den in der Entstehung begriffenen Handelsschulen wird von ihm nicht der beruflichen Bildung zugerechnet. Ist dies aus heutiger Perspektive eine fragwürdige Entscheidung, lag dem damals das Argument zugrunde, dass der Bedarf an qualifizierten Fachkräften

47 Vgl. Meppelink 1961, S. 76 ff.
48 Onnen 1900, S. 148 f.
49 Vgl. van Gelder 1919.

für den kaufmännischen Sektor vorwiegend über die bestehenden *Hogere Burgerscholen* (Höhere Bürgerschulen, HBS) gedeckt werde, die offiziell wiederum der formalen Menschenbildung und damit der allgemeinen Bildung zu dienen hätten.[50] Diese Tendenz zur Einordnung des kaufmännischen Unterrichts in das allgemeinbildende Schulwesen setzte sich im 20. Jahrhundert fort. Mit dem *Mammoetwet* aus dem Jahre 1968 ging die *Hogere Burgerschool* im gymnasialen, vorwissenschaftlichen Unterricht (VWO) bzw. im höheren allgemeinbildenden Sekundarunterricht (HAVO) auf. In das erste reichseinheitliche Gesetz für die berufliche Bildung in den Niederlanden wurden die Handelsschulen folglich auch nicht aufgenommen.[51] Das oben genannte *Nijverheidsonderwijswet* regelte zum ersten Mal explizit den beruflichen Fachunterricht in den Niederlanden und zog damit, zumindest formalrechtlich, eine deutliche Grenze zwischen dem Bereich der allgemeinen und dem der beruflichen Bildung.

Einen entsprechenden Stellenwert erhielt auch die betriebliche Ausbildung durch die Verankerung des Lehrlingswesens. Es wurde ein eigenständiges, standardisiertes und landesweit gültiges Programm formuliert. Gleichwohl behielt die betriebliche Variante gegenüber der schulischen Berufsbildung einen deutlich subsidiären Charakter: „In den Gebieten, in denen kein ausreichender Gewerbeunterricht angeboten werden kann, müssen wir alles tun, um das sporadisch hier und dort existierende Lehrlingswesen zu fördern“ (Übersetzung d. Verf.).[52]

Zugleich verdeutlicht die folgende Stellungnahme des damaligen Ministers für Bildung, Kunst und Wissenschaft, dass für die betriebliche Berufsbildung eine zusätzliche Institutionalisierung und Standardisierung angemessen erschien:

> „Das Lehrlingswesen hat sich bislang in unserem Land relativ dürftig entwickelt. Damit will ich nicht die Verdienste schmälern, die sich viele Personen in Drenthe und in West-Friesland auf diesem Gebiet erworben haben, doch die Tatsache ist nicht zu leugnen, dass sich – außer in diesen Fällen – in den gesamten Niederlanden das Lehrlingswesen lediglich auf einem relativ einfachen Niveau entwickelt hat, und dort, wo es sich entwickelt, in vielerlei Hinsicht nicht ganz den Erwartungen genügt“ (Übersetzung d. Verf.).[53]

In den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts kam dem Lehrlingswesen überwiegend im Handwerk und im Kleingewerbe eine besondere Bedeutung zu. Die betrieblich-duale Ausbildung in der Industrie gewann erst nach dem 2. Weltkrieg an Gewicht. Doch sie blieb auch subsidiär, der Bereich der vollzeitschulischen Berufsbildung setzte sich in den Niederlanden flächendeckend durch. Mitte der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts kam es zur (formalen) Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in einem ge-

50 Vgl. Idenburg 1960, S. 227 ff.
51 Vgl. Groot 1930, S. 24 ff.
52 Groot 1930, S. 19.
53 Groot 1930, S. 18 f.

meinsamen Gesetz zur Regulierung des Sekundarunterrichts, dem sog. *Mammoetwet*.[54] Das berufliche Schulwesen erhielt mit dem Mammutgesetz eine klare Struktur mit drei Stufen – einer unteren Stufe [Lager Beroepsonderwijs, LBO], einer mittleren Stufe (MBO) und einer höheren Stufe (Hoger Beroepsonderwijs, HBO). 1986 wurde mit dem *Gesetz über den Höheren Beruflichen Unterricht* [Wet op het Hoger Beroepsonderwijs, WHBO] der berufliche Unterricht der höheren Stufe (HBO) durch die Zuordnung zum Tertiärbereich aufgewertet.[55] Das Lehrlingswesen wurde 1966 mit dem *Gesetz über das Lehrlingswesen* [Wet op het Leerlingwezen, WLW] gesetzlich geregelt.[56]

Die Mitte der 1980er-Jahre einsetzende Kritik an der Einseitigkeit schulischer Berufsbildung in den Niederlanden mündete 1996 schließlich in einem Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (*Wet Educatie en Beroepsonderwijs*, WEB), in dem die betrieblich-berufliche und die schulische Berufsbildung curricular und organisatorisch aufeinander abgestimmt und zusammengefasst wurden (vgl. Kapitel 4.3).

4.1.2 Reformdiskurs und Modernisierung der Berufsbildung in den 80er- und 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts

Die Mitte der 1980er-Jahre vor allem von Arbeitgeberseite geäußerte Kritik an der Berufsbildung in den Niederlanden fand ihren ersten Niederschlag in den Empfehlungen des Berichts einer nach ihrem Vorsitzenden Wagner benannten Kommission zur Förderung der Industriepolitik (*Adviescommissie inzake het industriebeleid*)[57]. Dass die Berufsbildungspolitik zum Gegenstand der Industriepolitik erhoben wurde, war für die Niederlande ein ungewohnter Schritt. Die wesentlichen Zielsetzungen dieser Umorientierung lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- Anerkennung der Bedeutung der Berufsbildung für das Wirtschaftswachstum und den damit zu erwartenden positiven Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt;
- Förderung der systematischen Einbindung der Arbeitgeber und Arbeitnehmer in die über das Lehrlingswesen hinausgehende Berufsbildungspolitik;
- Steigerung der Attraktivität schulischer Berufsbildung im Rahmen des Lehrlingswesens;
- Förderung, Standardisierung und Abstimmung der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, vor allem auch der Praktikumsanteile, im Rahmen der schulischen Berufsbildung;
- Wiederbelebung und Weiterentwicklung der berufsbildenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung und deren Integration in ein umfassendes System berufsorientierter Erwachsenenbildung.

---

54 Vgl. Dodde 1993; vgl. ausführlich Frommberger 1999.
55 Das WHBO wurde 1992 durch das Gesetz zur Hochschulbildung und Forschung (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, WHW) abgelöst.
56 Vgl. Kraayvanger/van Onna 1988; vgl. ausführlich zur Entwicklung des Lehrlingswesens in den Niederlanden Frommberger 1999, S. 107–174.
57 Vgl. Rapport van de Adviescommissie inzake het industriebeleid 1984, S. 13 ff.

Die stark angelsächsisch orientierte Orientierung „am Markt“ setzte sich in einer Ende der 1980er-Jahre ins Leben gerufenen zweiten Kommission, der *Commissie Rauwenhoff*, fort.[58] Die zentralen Forderungen dieser Kommission bestanden in der

– verbindlichen Schaffung von Mindestqualifikationen für die berufliche Bildung im Sekundarbereich, wobei eine längere berufliche Tätigkeit bzw. Erfahrung als Mindestqualifikation zertifiziert werden sollte (diese Forderung hatte ihren Hintergrund in der hohen Zahl Jugendlicher ohne formalen Schul- bzw. Ausbildungsabschluss);
– Zusammenfassung der verstreuten berufsbildenden Schulen zu größeren Einheiten, den späteren ROC (*Regionaal Opleidingen Centra*) und den AOC (*Agrarische Opleidingen Centra*). Mit der Zusammenlegung bzw. Abstimmung der unterschiedlichen beruflichen Bildungsmaßnahmen (Teilzeit, Vollzeit, Weiterbildung, Erstausbildung, berufsbegleitend, berufsausbildend) sollten die Bildungsgangsdurchlässigkeit, die Differenzierung der Bildungsangebote und die Abstimmung von Erst- und Weiterbildung optimiert werden;
– Förderung der Abstimmung betrieblicher und schulischer Anteile der Aus- und Weiterbildung, also der *Dualisering*, in Verbindung mit der Fortsetzung der gemeinsamen Verantwortung der Sozialpartner für die Abschlüsse in der Berufsbildung im Sekundarbereich.

Mit den gesetzlich umgesetzten Vorschlägen der genannten Kommissionen – dem WSVM (*Wet Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Beroepsonderwijs*) und dem WCBO (*Wet op het Cursorisch Beroepsonderwijs*) – sollte die überwiegend schulische Organisation der beruflichen Bildung in den Niederlanden mit den qualifikations- und sozialisationspolitischen Arbeitsmarktanforderungen abgestimmt werden. Bevor es 1996 zum Beschluss für das WEB (*Wet Educatie en Beroepsonderwijs*) kam, war 1992 eine dritte Kommission gegründet worden, die *Commissie Dualisering* unter der Leitung von Chris van Veen, daher auch *Commissie Van Veen* genannt. Im Wesentlichen ging es der Kommission um die Verbesserung der praktisch-betrieblichen Komponente der beruflichen Aus- und Weiterbildung, doch dabei nicht nur im Hinblick auf eine *Leer-Arbeidsovereenkomst* (Ausbildungsvertrag) im Rahmen des Lehrlingswesens, sondern ebenfalls bezüglich der Praxisanteile der schulischen Berufsbildung und anderer Formen beruflicher Bildung.[59]

4.1.3 Grundstruktur und Merkmale der beruflichen Bildung

Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, ist die Berufsbildung in den Niederlanden traditionell durch vollzeitschulische Berufsbildungsgänge – in Kombination mit betrieblichen Praktika – geprägt. Bis weit in die 1990er-Jahre hinein bestimmte die mittlere berufliche Bildung (MBO) das öffentlich-rechtlich normierte berufsbildende Ange-

58 Vgl. Rauwenhoff-Commissie 1990.
59 Vgl. Commissie Dualisering 1993; vgl. ausführlich Frommberger 1999, S. 211 ff.

bot. Daneben existierte das Lehrlingswesen, das heißt eine Form der Berufsbildung, in der zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wurde und in der die Auszubildenden überwiegend am Lernort Betrieb lernten und daneben den Fachunterricht an einer Berufsschule absolvierten.

Das niederländische Lehrlingswesen fußte auf einer ähnlichen Tradition wie die deutsche duale Berufausbildung. Allerdings besaß diese Form der betrieblich-dualen Berufsbildung in den Niederlanden, ähnlich wie in den meisten europäischen und außereuropäischen Ländern, eine verhältnismäßig geringe Bedeutung und Attraktivität für die Ausbildungs- und Berufswahl junger Erwachsener nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht. Traditionell war die betrieblich-duale Berufsbildung in den Niederlanden – gegenüber der vollzeitschulischen Berufsbildungsvariante – mit geringeren Aufstiegschancen, geringen Einkommenserwartungen und einem niedrigen Sozialprestige verknüpft. Diejenigen Schüler, die die höheren bzw. besseren allgemeinbildenden Schulabschlüsse erwerben konnten, haben sich in der Vergangenheit gegen das Lehrlingswesen und für die vollzeitschulischen Berufsbildungsvarianten oder die weiterführenden Bildungsgänge zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife entschieden. Nur diejenigen jungen Erwachsenen, die keine oder geringerwertige Schulabschlüsse erwarben, votierten für die betrieblich-dualen Ausbildungsplätze. Bis heute ist die Berufsbildung in den Niederlanden von dieser Entwicklung geprägt. Gleichwohl haben die Ausführungen in Kapitel 4.1.2 gezeigt, dass im Zuge der berufsbildungspolitischen Maßnahmen der vergangenen Jahrzehnte die traditionelle Trennung zwischen betrieblich-dualer und schulischer Berufsbildung überbrückt wurde. Legislativ verankert im Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung von 1996 (*Wet Educatie en Beroepsonderwijs*, WEB), wurden beide Varianten in einem Konzept der alternierenden Berufsbildung systematisch aufeinander bezogen (vgl. Kapitel 4.4.1), um den Stellenwert des alten Lehrlingswesens – der in der neuen Terminologie „berufsbegleitender Lehrweg“ (*Beroepsbegeleidende Leerweg* oder BBL) heißt und nun gleichwertig neben dem vollzeitschulischen „berufsausbildenden Lehrweg“ (*Beroepsopleidende Leerweg* oder BOL) steht – aufzuwerten und die schulische Variante der Berufsbildung enger mit der Arbeitswelt zu verknüpfen.

Ein wesentliches Kennzeichen des neuen Gesetzes liegt in der Einführung einer *Landelijke Kwalificatiestructuur*, also einer nationalen Ausbildungs- bzw. Berufsstruktur, mit der das Angebot beruflicher Aus- und Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung strukturiert, abgestimmt und gesteuert wird. Die ehemals unabhängig voneinander regulierten vollzeitschulischen und betrieblich-dualen Berufsbildungsvarianten wurden in einer gemeinsamen Ausbildungsstruktur aufeinander bezogen, die berufsbildenden schulischen Einrichtungen zu regionalen Ausbildungszentren (ROC und AOC) zusammengefasst und die Zuständigkeiten der nationalen, branchenbezogenen Organisationen der Sozialpartner für die Berufsbildung in Schule und Betrieb, die

Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB),[60] deutlich erweitert. Letztere sind seitdem zusammen mit den berufsbildenden Schulen an der Entwicklung nationaler Standards und Curricula für die Qualifizierung in Schule und Betrieb beteiligt.

Nachfolgend werden die aktuellen Grundmerkmale der Berufsbildung in den Niederlanden sowie zukünftige Planungen ausführlicher dargestellt.

4.2 Berufsbildung zwischen Allgemeinbildung und Hochschulbildung

In den Niederlanden umfasst der konzeptionelle Rahmen der Berufsbildung nicht nur die traditionellen Aus- und Weiterbildungsangebote in der Sekundarstufe II und im postsekundären Bereich (ISCED 3 und 4), sondern ebenfalls Teile der Sekundarstufe I (ISCED 2), wo der Erwerb berufsqualifizierender Teilabschlüsse angeboten wird, sowie den außeruniversitären Hochschulbereich (ISCED 5). Vor dem Hintergrund dieser umfassenden Bedeutung der Berufsbildung von der Sekundarstufe I an bis in den Hochschulbereich wird in den Niederlanden auch von der *Beroepskolom* gesprochen, der die Entwicklungswege innerhalb eines Berufs vom niedrigsten bis zum höchsten Niveau bezeichnet. Zugleich liegt ein wesentliches Ziel der niederländischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik in der Förderung der Durchlässigkeit (*Doorstroming*) zwischen den verschiedenen Bildungs- und Berufsbildungsteilsystemen.

4.3 Vorbereitende mittlere berufliche Bildung (VMBO)

In diversen europäischen Ländern ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass die Berufsbildung verstärkt an den Teilbereich der obligatorischen Allgemeinbildung angebunden wird. Damit soll der Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung verbessert werden. Berufsorientierende Inhalte und Ziele in der Sekundarstufe I gewinnen dadurch massiv an Bedeutung. In den Niederlanden ist die Berufsorientierung bereits 1968, mit der Einführung des *Lager Beroepsonderwijs* (LBO), in die schulischen Angebote der obligatorischen Sekundarstufe I eingebunden worden.[61]

Ähnlich wie in Deutschland erfolgt auch in den Niederlanden ein schulformbezogener Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. In Abhängigkeit von den schulischen Leistungen wechseln die Schüler in eine von drei Schultypen oder in eine sonderpädagogische Schulform (*Speciaal Voortgezet Onderwijs*). Gleichwohl wird diese traditionelle Form der äußeren Differenzierung der Sekundarstufe I in verschiedene Schultypen in den Niederlanden durch zwei Maßnahmen deutlich abgeschwächt und in eine wachsende innere Differenzierung überführt.

60 Vor ihrer Umbenennung in *Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven* hießen diese Organisationen *Landelijke Organen Beroepsonderwijs* (LOB). Die nationale Dachorganisation der verschiedenen KBB ist das COLO.

61 Vgl. dazu ausführlich Frommberger 2005; 2006.

Erstens: In den verschiedenen Schulformen wird in den ersten Jahren nach einem gemeinsamen Kerncurriculum unterrichtet (*Onderbouw Voortgezet Onderwijs*), das den Mindeststandard für die schulische Ausbildung der Sekundarstufe I darstellt. In den lernleistungsstärkeren Schulformen, den Gymnasien (VWO) sowie in der höheren allgemeinen Bildung (HAVO), dauert die Absolvierung des Kerncurriculums zwei bis drei Jahre. In der vorbereitenden mittleren beruflichen Bildung (VMBO) lernen die Schüler drei bis vier Jahre auf der Basis des Kerncurriculums. Erst nach Absolvierung des Kerncurriculums können in den verschiedenen Schulformen diverse Schwerpunkte gesetzt werden, so auch mit Blick auf die vorbereitende berufliche Bildung.[62]

Zweitens: 1999 wurden die mittlere allgemeine Bildung (MAVO) und die vorbereitende berufliche Bildung (VBO) konzeptionell und zunehmend auch schulorganisatorisch in die sog. vorbereitende mittlere berufliche Bildung (VMBO) zusammengeführt und zugleich durch ein höheres Maß an interner Differenzierung neu gegliedert.

Zur Konzeption des VMBO: In den beiden letzten Schuljahren der Sekundarstufe I, also meist im 14. und 15. Lebensjahr, müssen die Schüler des VMBO einen Wahlpflichtbereich absolvieren, der insgesamt knapp 30 Prozent des Curriculums umfasst und mit einem ausgewiesenen beruflichen Bezug auf die zukünftige berufliche Ausbildung vorbereiten soll. In den zwei abschließenden Jahren ihrer Vollzeitschulpflicht absolvieren die Jugendlichen mithin ein berufsvorbereitendes Programm, das organisatorisch und curricular landesweit festgelegt ist.

Innerhalb der VMBO-Schulform entscheiden sich die Jugendlichen für einen der folgenden vier „Lernwege“:
– „theorieorientierter Lernweg“ (*theoretische Leerweg*, TL),
– „gemischter Lernweg“ (*gemengde Leerweg*, GL),
– „berufsorientierender Lernweg“ (*kaderberoepsgerichte Leerweg*, KB),
– „berufsvorbereitender Lernweg“ (*basisberoepsgerichte Leerweg*, BB).

Diejenigen Jugendlichen, die nicht den theorieorientierten Lernweg (das frühere MAVO) wählen, entscheiden sich für eines von vier Berufsfeldern: Technik, Gesundheit und Soziales, Wirtschaft oder Landwirtschaft/Landschaftspflege. In jeder der vier Varianten sind die niederländische und englische Sprache sowie weitere typische allgemeinbildende Fächer Pflichtbestandteil des Curriculums. Darüber hinaus werden in den berufsorientierenden bzw. berufsvorbereitenden Varianten entsprechende berufsfeldbezogene Fächer bzw. Lernbereiche absolviert. Die beiden im engeren Sinn berufsbezogenen Lernwege weisen den höchsten Anteil berufsfachlicher Lernbereiche auf, in den dafür vorgesehenen zwei Jahren sind hierfür 960 Unterrichtsstunden eingeplant; der Unterricht soll dort zudem ein stärkeres Maß an Praxisorientierung aufweisen. Im Rahmen des berufsvorbereitenden Lernweges wird versucht, über Be-

62 Vgl. Wielemans 1996.

triebspraktika einen möglichst hohen Anteil außerschulischen bzw. betrieblichen Lernens zu integrieren.

Mit dem Angebot differenzierter Lernwege soll an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmotive der Schüler angeknüpft werden. Der theorieorientierte Lernweg korrespondiert mit der alten MAVO-Variante, ist also eher für diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen entworfen, die besser mit dem herkömmlichen schulischen Unterricht zurechtkommen und bessere schulische Lernleistungen erbringen. Der berufsvorbereitende Lernweg ist dagegen den eher lernschwächeren Schülern vorbehalten. Mit den berufsbezogenen Lernwegen wird ein höherer Anwendungsbezug der Lerninhalte hergestellt, die Schüler werden intensiver auf die bevorstehende Entscheidungssituation an der Schwelle von der Allgemein- in die Berufsbildung vorbereitet. Mit dem erfolgreichen Absolvieren des theorieorientierten, gemischten, berufsvorbereitenden oder berufsorientierenden Lernweges erwerben die Schüler zwar grundsätzlich einen Abschluss der Sekundarstufe I, der jedoch, je nach Lernweg, unterschiedliche Zugangsberechtigungen für die anschließenden Formen der beruflichen Erstausbildung bietet.

Der Unterricht in dem jeweils gewählten Berufsfeld orientiert sich inhaltlich an einer sich anschließenden beruflichen Erstausbildung. In der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I – insbesondere in den berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Varianten – wird deshalb explizit auf eine anschließende berufliche Erstausbildung vorbereitet. Mehr noch: Absolvierte Lernbereiche aus der Sekundarstufe I könnten in der beruflichen Erstausbildung im MBO anerkannt werden, um damit einen fließenden Übergang in die Berufsbildung zu ermöglichen. Zudem erfolgt der Übergang in die Berufsausbildung nicht nur auf der Basis der skizzierten Berufsfelder, sondern die Schüler können innerhalb dieser Berufsfelder Spezialisierungen bzw. Fachrichtungen einschlagen, die sehr weitgehend auf künftige berufliche Tätigkeitsbereiche bezogen sind.

Das niederländische Konzept der engen inhaltlichen Verknüpfung zwischen Sekundarstufe I und Berufsbildung folgt zwei Zielen. Erstens: Die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung sollen inhaltlich vorbereitet werden. Sie sollen zu einem bewussten und wissensbasierten Berufswahlverhalten führen, und absolvierte Lernbereiche sollen für die nachfolgende Berufsausbildung anerkannt werden. Das Konzept wird von den nationalen Branchenorganisationen, die für die Entwicklung und Qualitätssicherung der beruflichen Aus- und Weiterbildung verantwortlich sind, den KBB, ausdrücklich unterstützt. Zum Teil führen diese auch die Abstimmung der verschiedenen Curricula zwischen den Angeboten im VMBO und denen der Berufsbildung in der Sekundarstufe II durch. Zweitens: Über die Erhöhung der Relevanzbezüge der zu unterrichtenden Inhalte in den abschließenden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I soll die Lernmotivation und -bereitschaft der Jugendlichen erhöht werden.

Das VMBO ist durch ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Übergangsmöglichkeiten gekennzeichnet: Wechsel zwischen den verschiedenen Fachrichtungen sind grundsätzlich möglich, und die Wahl einer VMBO-Fachrichtung bedeutet – zumindest formal – noch keine Festlegung auf bestimmte Ausbildungsberufe im Anschluss an das VMBO. Im nachfolgenden Bereich der beruflichen Erstausbildung (MBO) werden die Übergänge und Aufstiege ebenfalls explizit gefördert, bis hin zum Erwerb der Fachhochschulreife, die im Rahmen der Berufsbildung erworben werden kann. Die Förderung der horizontalen wie vertikalen Durchlässigkeit besitzt in der niederländischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik einen hohen Stellenwert;[63] zu diesem Zweck werden die Inhalte und Ziele verschiedener Aus- und Weiterbildungsrichtungen systematisch aufeinander abgestimmt.[64]

Im Jahre 2008 wurde, als eine Art Übergang zwischen den letzten zwei Jahren VMBO und den ersten zwei Jahren MBO, das sog. *Vakcollege* (Fachkolleg) eingeführt, eine Kooperationsinitiative zwischen dem VMBO, dem MBO und der Wirtschaft. Sobald ein Schüler sich für einen der vier VMBO-Lernwege entschieden hat, kann er sich um einen Platz in einem solchen *Vakcollege* bemühen. Im Anschluss an das VMBO erhält er dann, im Übergang zum MBO, einen dualen Ausbildungsplatz, der ihn für einen Beruf auf den Niveaus 2 und 3 ausbildet. Hierfür bleibt er im selben Gebäude und wird von Lehrern unterrichtet, die er noch aus dem VMBO-Unterricht kennt. Ziel des *Vakcollege* ist es, den Übergang vom VMBO zum MBO zu vereinfachen und Jugendliche, die sich für spezielle Fachrichtungen interessieren, bereits in einer frühen Phase der beruflichen Orientierung anzusprechen. Angefangen hat das *Vakcollege* mit Ausbildungen im Bereich Technik, inzwischen wurde das Modell auf weitere Sektoren ausgeweitet.

4.4 Mittlere berufliche Bildung (MBO)

Die mittlere berufliche Bildung (MBO) stellt den Kern der Berufsbildung in den Niederlanden dar. Dort werden berufsqualifizierende Abschlüsse auf den ISCED-Niveaus 3 und 4 angeboten. An der Schwelle von der allgemeinen in die Berufsbildung wechselt etwa die Hälfte eines Altersjahrgangs in eine Variante dieser mittleren beruflichen Bildung. Die Übergänge erfolgen beinahe ausschließlich aus dem VMBO-Bereich, Absolventen der höheren Allgemeinbildung (HAVO) und des gymnasialen, vorwissenschaflichen Unterrichts (VWO) wechseln in der weit überwiegenden Mehrheit an die Fachhochschule (HBO) oder an die Universität (WO).

4.4.1 Das Modell der alternierenden Berufsausbildung

Die mittlere berufliche Bildung (MBO) wird auf der Basis definierter Ausbildungsprofile an den berufsbildenden Schulen (ROC bzw. AOC) und in ausbildenden Betrieben

63 Vgl. Schuit u. a. 2009.
64 Vgl. Onstenk 2009.

durchgeführt. Wie in Kapitel 4.1.3 beschrieben, wurde die Trennung zwischen den Angeboten des traditionellen Lehrlingswesens und der vollzeitschulischen Berufsbildung aufgehoben, um beide Varianten aufeinander abzustimmen.

Konzeptionell folgt diese Modernisierungsstrategie der Berufsbildung dem Prinzip der „alternierenden Berufsbildung".[65] Junge Erwachsene sollen an der 1. Schwelle die Wahl zwischen einem betrieblich-dualen oder einem schulisch-dualen Berufsbildungsgang haben, denen ein gemeinsames Curriculum zugrunde liegt und deren Abschlüsse gleichwertig sind. Damit wird in den Niederlanden zugleich der traditionell eher als geringwertiger geltende Lernort Betrieb aufgewertet. Dem betrieblichen und erfahrungsbasierten Lernen werden somit im wachsenden Maße berufsbildende Potenziale zugesprochen. Insbesondere die unmittelbar berufsqualifizierenden Effekte einer vorrangig betrieblichen Berufsausbildung erscheinen für die Gewinnung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses zunehmend attraktiv. Damit wird die grundsätzliche Auffassung gestärkt, dass sich die intendierten Lernzielsetzungen in der Berufsbildung besser über alternierendes Lernen in einer primär betrieblichen und einer sekundär schulischen Lernumgebung erreichen lassen als auf der Basis eines einzelnen Lernortes.

Die Gleichwertigkeit schulischer und betrieblicher Berufsausbildungsanteile und das damit verknüpfte gleichwertige Angebot an der 1. Schwelle ist nach dem Prinzip kommunizierender Röhren konzipiert: Sinkt das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen, erhöht sich automatisch der Umfang der vollzeitschulischen Ausbildung. So soll eine relative Unabhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots von regionalen, demografischen und konjunkturellen Bedingungen erreicht werden. Die gleichwertigen schulischen und betrieblich-dualen Angebote der Berufsbildung, die auch zu einer gleichwertigen beruflichen Kompetenz führen sollen, erzeugen eine höhere Flexibilität zwischen Angebot und Nachfrage. Die Anteile schulischen und/oder betrieblichen Lernens an der Ausbildung können variieren, und zwar sowohl innerhalb einer speziellen Ausbildung – je nachdem, ob es sich um eine (duale) BBL- oder eine (schulische) BOL-Ausbildung handelt – als auch zwischen verschiedenen Ausbildungen. Es existiert keine generelle Festlegung, wie viel Ausbildungszeit in der Schule bzw. im Betrieb verbracht werden muss, allerdings gibt es Mindestvorgaben: So soll der *betriebspraktische Ausbildungsanteil* [Beroepspraktijkvorming, BPV] in einer (schulischen) BOL-Ausbildung 20 Prozent der Ausbildungszeit nicht unter- und 60 Prozent nicht überschreiten;[66] in einer (dualen) BBL-Ausbildung soll der betriebliche Ausbil-

65 Vgl. „Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung", Amtsblatt der Europäischen Kommission L 017/45 vom 22. Januar 1999. Diese Entscheidung ist auf die Einführung des EUROPASS gerichtet. Sie war notwendig, weil in den meisten europäischen Ländern – im Gegensatz zur Situation in Deutschland – der Betrieb als Lernort im Rahmen öffentlich-rechtlich standartdisierter beruflicher Erstausbildung alles andere als selbstverständlich ist. Vielmehr dient der Betrieb als Lernort dort eher als „Auffangbecken" für die lernschwächeren jungen Erwachsenen.

66 Die *Beoepspraktijkvorming* findet im Rahmen von Praktika in von den KBB zertifizierten Praktikumsbetrieben statt (die sich auch im Ausland befinden können). Diese Betriebspraktika werden als *Stages* bezeichnet.

dungsanteil bei mindestens 60 Prozent liegen. Die erworbenen Abschlüsse, ob schulisch oder betrieblich-dual, sind formal gleichwertig.[67]

Ein zentrales Merkmal der Berufsbildung in den Niederlanden liegt also darin, dass die Formen des berufsbezogenen Lernens in den berufsbildenden Schulen und den Ausbildungsbetrieben prinzipiell gleichwertig sind und auf einer gemeinsamen Ausbildungsordnung (*Kwalificatiedossier*) basieren. Der Einstieg in die Berufsbildung sowie der Übergang zwischen den verschiedenen Richtungen und Stufen erfolgt in eher betrieblichen Berufsbildungsformen oder in eher schulischen Berufsbildungsformen. So müssen sich die Absolventen der Sekundarstufe I an der 1. Schwelle nicht nur für eine Berufsrichtung und -stufe entscheiden, sondern auch dafür, ob sie überwiegend in einem Ausbildungsbetrieb oder in einer berufsbildenden Schule lernen möchten. Das betriebliche Ausbildungsangebot ist jedoch gegebenenfalls aufgrund regionaler, struktureller oder konjunktureller Bedingungen begrenzt. Das schulische Angebot umfasst dagegen alle Ausbildungsberufe, die auch dual erlernt werden können, sodass grundsätzlich jeder die Möglichkeit hat, den gewünschten Beruf zu erlernen. Prinzipiell handelt es sich bei beiden Formen der mittleren Berufsbildung also um alternierende Varianten, nur der Umfang der Anteile schulischer oder betrieblicher Berufsbildung ist unterschiedlich. Die Gleichwertigkeit schulischer und betrieblicher Berufsbildung schafft eine hohe Flexibilität zwischen dem Angebot und der Nachfrage in der beruflichen Bildung. Dort, wo nicht genügend Betriebe zur Verfügung stehen, um die Nachfrage zu befriedigen, können die Lernenden schulische Varianten wählen, die einen gleichwertigen berufsqualifizierenden Abschluss verleihen.[68] Zudem ist mit dieser Struktur ein alternatives Lernverständnis verknüpft. In den Betrieben kann und soll nicht ausschließlich „praktisches“ Lernen und in den berufsbildenden Schulen nicht ausschließlich „theoretisches“ Lernen stattfinden. Entscheidend ist vielmehr das Absolvieren der in den *Kwalificatiedossiers* festgelegten Lerneinheiten und das Erreichen der Berufsbildungsziele.

4.4.2 Vertikale Differenzierung der Abschlüsse

Die Berufsausbildungen in der mittleren beruflichen Bildung (MBO) sind vier verschiedenen Niveaustufen zugeordnet. Das unterste Niveau 1 bietet den Einstieg in das System der Berufsbildung und zielt vor allem auf solche Jugendliche, die keinen oder

67 Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass Abschlüsse beider Berufsbildungsvarianten inzwischen auch auf dem niederländischen Arbeitsmarkt sowie bei den Ausbildungsabsolventen und ihren Eltern gleichermaßen Akzeptanz genießen. Für diese allgemeine Akzeptanz benutzen die Niederländer den Begriff *Civiel Effect*.

68 In den Niederlanden besitzt traditionell – anders als in Deutschland – der schulische Berufsabschluss einen höheren berufsqualifizierenden Stellenwert. Das heißt diejenigen, die einen schulischen Abschluss erwerben, haben die besseren Aussichten auf eine anschließende dauerhafte Beschäftigung. Allerdings wird der Status in einzelnen Branchen unterschiedlich eingeschätzt. Im Einzelhandel etwa werden betriebliche Aus- und Fortbildungsvarianten auf dem Arbeitsmarkt wesentlich besser bewertet als in der Banken- und Versicherungsbranche.

nur einen unterdurchschnittlichen Schulabschluss erwerben konnten oder die sozial, ausbildungsmarkt- oder lernbenachteiligt sind und daher relativ ungünstige Eingangsvoraussetzungen mitbringen. Daneben ist der direkte Einstieg in die Varianten der Stufen 2, 3 und 4 möglich, wobei auf Niveau 4 höhere Zugangsvoraussetzungen (bezogen auf die Niveaus der Abschlüsse der Sekundarstufe I) erforderlich sind als auf den Niveaus 2 und 3. Tab. 7 zeigt diesen vertikalen Aufbau der Qualifikationsstruktur. Die vier Niveaus beziehen sich auf die internationalen Standards ISCED 3 und 4 und sind zugleich an eine europäische Niveaudifferenzierung der Abschlüsse in der Berufsbildung angelehnt.[69]

Tab. 7 Niveaudifferenzierung der Abschlüsse in der mittleren beruflichen Bildung

Niveau	Bildungsgang	Qualifikationsniveau	Dauer
1	Assistentenausbildung	Einfache ausführende Arbeiten	0,5–1 Jahr
2	Basisberufsausbildung	Ausführende Arbeiten	2–3 Jahre
3	Berufliche Fachausbildung	Selbstständig ausführende Arbeiten	2–4 Jahre
4	Berufsausbildung für die mittlere Führungsebene/ Spezialistenausbildung	Selbstständig ausführende Arbeiten mit Spezialisierung	3–4 Jahre (1–2 Jahre für die Spezialistenausbildung)

Zugleich haben die Absolventen die Möglichkeit, innerhalb der hierarchisch angelegten Ausbildungs- bzw. Berufsstruktur (*Kwalificatiestructuur*) im Anschluss an den erfolgreichen Erwerb eines Abschlusses auf einer Niveaustufe der Berufsbildung auf die nächsthöhere Stufe zu wechseln. Damit kann der individuelle Bildungsweg – im Idealfall – von der Stufe 1 bis zur Stufe 4 fortgesetzt werden. Der Aufstieg innerhalb der *Kwalificatiestructuur* ist jedoch nicht beliebig. Vielmehr existieren typische Pfade des Aufstiegs innerhalb der verschiedenen Berufsfelder.[70]

Die vertikalen Übergänge innerhalb der Qualifikationsstruktur werden gefördert, indem bereits erworbene Ausbildungsleistungen und -abschlüsse systematisch angerechnet werden können. Der Teilnehmer an einer beruflichen Fortbildung (*Vervol-*

69 Im Kontext der Maßnahmen der europäischen Berufsbildungspolitik zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität der Arbeitnehmer sind in den 1980er-Jahren supranationale Kriterien entwickelt und abgestimmt worden, die die Einordnung berufsbildender Abschlüsse und Qualifikationen in ein hierarchisch gegliedertes Qualifikationssystem erlauben. Die Arbeiten zur Annäherung der Ausbildungsstandards mündeten in eine Entscheidung des *Rates der Europäischen Gemeinschaften* zur *Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise* (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1992; ausführlich: Frommberger 2006).

70 Vgl. Frommberger/Büsing/Klöpper 2005.

gopleiding)[71] auf Niveau 3 etwa kann sich Lerneinheiten anrechnen lassen, die er im Rahmen einer vorangegangenen Ausbildung auf Niveau 2 bereits erworben hat. Ebenfalls können bereits erworbene Teilabschlüsse im Rahmen des horizontalen Wechsels (z. B. einer Umschulung) anerkannt werden. Dieses Anrechnungssystem vermeidet zeitliche und inhaltliche Redundanzen im Lernfortschritt und soll den Auf- und Umstieg und schließlich auch das „lebenslange Lernen" fördern. Das System bietet zudem die Möglichkeit, Abschlüsse und Zertifikate für die absolvierten Lerneinheiten separat zu erwerben.[72]

Die Niveaudifferenzierung der Ausbildungsgänge erfolgt nach den Kriterien „Grad der Verantwortung im beruflichen Handeln", „Komplexität der beruflichen Aufgaben" sowie „Transferpotenzial der Fertigkeiten auf unterschiedliche Kontexte".[73] Niveau 2 wird als die Mindestqualifikation betrachtet, die jede Person in der beruflichen Bildung erfolgreich erlangen sollte. Diejenigen, die Niveau 4 erfolgreich abschließen, erwerben zugleich die fachgebundene Zugangsberechtigung zur Fachhochschule (HBO). Dieser Übergang vom MBO in die Hochschulbildung gelingt mehr als einem Drittel der Absolventen der beruflichen Bildung.[74] Allerdings finden diese Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung fast ausschließlich auf der Ebene der schulisch-beruflichen Bildungsvariante (BOL) statt; bei der berufsbegleitenden Variante (BBL) sind diese Übergangsformen selten. Die Zugangsmöglichkeiten für den direkten Einstieg in die verschiedenen Stufen hängen von den zuvor erworbenen schulischen Abschlüssen ab.

4.4.3 Ausbildungsprofile und Ausbildungsordnungen

Entwicklung und Aufbau

Ähnlich der Situation in Deutschland erfolgt die Berufsbildung in den Niederlanden auf Basis standardisierter Ausbildungssprofile (*Kwalificatieprofielen*), z. B. zum Mechatroniker, Bankkaufmann, Friseur etc. Ein *Kwalificatieprofiel* definiert die Anforderungen an einen Berufsanfänger, ist also ein breit angelegtes, betriebs- und funktionsübergreifendes „Berufsbild" (*Beroepscompetentieprofiel*), ergänzt um einige allgemeine Kompetenzen wie (fremd-)sprachliche Kenntnisse, Rechnen und Sozialkunde. Diesem Berufsbild entspricht eine landesweit normierte Ausbildungsordnung

71 In den Niederlanden wird begrifflich weniger stark zwischen Ausbildung und Aufstiegsweiterbildung getrennt als in Deutschland. Absolviert jemand etwa eine MBO-Ausbildung auf Niveau 3 (die etwa einer deutschen Gesellen- bzw. Facharbeiter-/Fachangestelltenausbildung entspricht) und entschließt sich zur Fortsetzung der Ausbildung auf Niveau 4 (etwa zu einer „Spezialistenausbildung"), spricht man von einer *Vervolgopleiding*, also einer weiterführenden Ausbildung. In Deutschland würde man bei diesem Sachverhalt eher von einer Aufstiegsfort- oder -weiterbildung sprechen.

72 Dies etwa in Form von Teilzertifikaten (*Deelcertificaten*) bzw. in sich abgeschlossenen, zertifizierten Qualifizierungsbausteinen (*Certificeerbare Eenheden*).

73 Vgl. Hövels 2004.

74 Vgl. Cedefop 2005.

(*Kwalificatiedossier*), in der die Kompetenzen definiert und beschrieben werden, die die Lernenden im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben müssen, um anschließend erfolgreich in ihrem Beruf tätig sein zu können.

In den Niederlanden wird die Gesamtheit des schulischen und betrieblichen Angebots an beruflicher Ausbildung als *Landelijke Kwalificatiestructuur*, also als „nationale Qualifikationsstruktur", bezeichnet.[75] Die synoptische Darstellung der verschiedenen Ausbildungen sieht im Ergebnis aus wie ein großer, nach Branchen und Berufen geordneter Baukasten mit einer Vielzahl von Qualifikationsbausteinen.

Die Ausbildungsprofile werden in verschiedenen Sektoren bzw. Branchen entwickelt. Diese Ordnungsarbeit erfolgt unter der Federfühung der nationalen Branchenorganisationen, den sog. *Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven* [Kompetenzzentren Berufsbildung Wirtschaft, KBB]. Bei den KBB handelt es sich um tripartit aus Vertretern der beiden Sozialpartner sowie der berufsbildenden Schulen zusammengesetzte Organe einzelner Branchen und Wirtschaftssektoren. Neben ihrer Ordnungsfunktion sind die nationalen Branchenorgane für die Überwachung der betrieblichen Ausbildungsqualität verantwortlich. Betriebe, in denen ausgebildet wird oder die sich als *Stagebedrijven*, also Praktikumsbetriebe, zur Verfügung stellen, benötigen hierfür eine Erlaubnis, die von den Brancheneinrichtungen auf der Grundlage bestimmter Qualitätskriterien vergeben wird.

Die Ausbildungsprofile der Berufsbildung in den Niederlanden bestehen aus sog. *Kerntaken* (wörtlich: Kernaufgaben), die auf ein komplexes berufsbezogenes Handlungs- und Funktionsfeld bezogen (z. B. Marketing, Verkauf, Finanzierung etc.) und denen typische Arbeitsprozesse (*Werkprocessen*) zugeordnet sind. Die *Kerntaken* stellen als abgeschlossene Module Teile einer oder mehrerer Berufsausbildungen dar; der sukzessive Erwerb der Teilabschlüsse auf der Basis dieser *Kerntaken* führt zu einem Gesamtabschluss. Dem Gesamtabschluss sind überwiegend obligatorische Module zugeordnet, zum Teil Wahlpflicht- und Wahlmodule. Daneben erfolgt zusätzlich eine Gesamtabschlussprüfung. Die Zahl und die Auswahl der Teilqualifikationen für den Erwerb eines Ausbildungsabschlusses ist somit festgelegt und nicht beliebig. Die einzelnen Module können unterschiedlichen Niveaus der nationalen Qualifikationsstruktur zugeordnet sein. Damit soll die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungsniveaus verbessert werden.

Insofern wird in den Niederlanden mit Blick auf die Strukturierung und Sequenzierung der Inhalte und Ziele der Berufsbildung ein „mittlerer Weg" beschritten, der auf

75 „Qualifikation" bedeutet hier, entsprechend der angelsächsischen Tradition, primär einen Abschluss und nicht – wie in der deutschen Bedeutung – eine subjektive Disposition, kann jedoch im Niederländischen durchaus auch die Bedeutung von „Eignung" oder „Befähigung" annehmen. Diese begriffliche Unschärfe, die ein Kennzeichen der niederländischen (Berufs-)Bildungsterminologie ist, macht es oft schwer zu verstehen, was sich hinter zentralen Begriffen eigentlich verbirgt.

der Basis national standardisierter und breiter Ausbildungsprofile ein hohes Maß an bedarfsgerechter individueller oder betrieblicher Schwerpunktsetzung und Wahlmöglichkeit offeriert. Das wesentliche Kennzeichen dieser Form der Modularisierung[76] liegt darin, dass die curricular definierten Lernbereiche (Module, Lernfelder), die das Gesamtbild des Ausbildungsberufs ergeben, separat geprüft, abgeschlossen und zertifiziert werden. Dadurch soll vor allem die Durchlässigkeit (*Doorstroming*) zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung verbessert werden.

Die Abschlüsse auf Basis der Module sollen zwar grundsätzlich nicht dazu dienen, ohne Gesamtabschluss einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, doch in der Praxis ist dies gelegentlich sehr wohl der Fall. Die primäre Funktion der Teilabschlüsse liegt in der Förderung der Übergänge zwischen den verschiedenen Ausbildungsniveaus und Ausbildungsgängen sowie zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung. Eine weitere Funktion besteht darin, den Wiedereinstieg in die berufliche Bildung zu fördern, da einmal erworbene Teilabschlüsse gültig bleiben und im Rahmen neuer Einstiege in die berufliche Bildung angerechnet werden können.[77]

Kompetenzorientierung und die Entwicklung curricularer Grundlagen für die Berufsbildung

Aktuell wird die Berufsbildung in den Niederlanden in Schule und Betrieb unter dem Begriff *Competentiegericht Onderwijs* (CGO) modernisiert. Diese Art der „Kompetenzorientierung“ betrifft die Entwicklung und Gestaltung der curricularen Grundlagen der Berufsbildung, zielt jedoch zunächst und vor allem auf ein neues bzw. verändertes Verständnis des beruflichen Lernens.

> „An important reason for the popularity of the concept of competence is the expectation held by many stakeholders in the VET field that the gap between the labour market and education can (and will) be reduced through competence-based education. The underlying idea is that vocational education should enable students to acquire the competencies needed in their future professions, and in society in the whole […] Thus there is a growing recognition of the need for vocational education to be directed at developing competencies, and not just at acquiring a diploma; the emphasis has to be on capabilities and not on qualifications.“[78]

76 Der Begriff „Modularisierung“ kennzeichnet ein Prinzip, das den organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbau und Ablauf von Bildungsgängen und Ausbildungsverläufen nicht zwingend und ausschließlich an eine geschlossene und administrativ erwünschte, langfristig angelegte Kollektion von Ausbildungsbestandteilen bindet, sondern – tendenziell und je nach Ausprägung mehr oder weniger – öffnet und flexibilisiert und der Gestaltungsmöglichkeit der Lernenden übergibt. Es existieren sehr verschiedene Konzepte und Modelle der Modularisierung der Berufsbildung in verschiedenen Ländern, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu etwa Raffe 1994; Gonon/Sgier 1999; Frommberger 1999; Pilz 1999; 2009; Deißinger 2001; Ertl/Sloane 2003).

77 Vgl. Hövels 2004.

78 Biemans/Nieuwenhuis/Poell u. a. 2005, S. 1 f.

Dieser Ansatz der Kompetenzorientierung soll mehr Freiheiten für die Realisierung innovativer Lehr- und Lernkonzepte bieten. Die Erneuerung der Ausbildungs- und Berufsstruktur (*Kwalificatiestructuur*) wird von COLO, der Dachorganisation der nationalen Branchenorgane zur beruflichen Bildung (KBB), koordiniert. Seit 2005 können die berufsbildenden Schulen die Kurse kompetenzorientiert anbieten; bis 2011 soll der Implementationsprozess abgeschlossen sein.

Das Prinzip der Kompetenzorientierung führt in den Niederlanden dazu, dass auch die Teilqualifikationen und die relativ feinmaschigen *Eindtermen* (Inhalts- und Lernzielangaben), die seit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes (WEB) Mitte der 1990er-Jahre die Curricula bestimmten, aufgegeben und – mittels der oben bereits beschriebenen *Kwalificatieprofielen* – durch veränderte Lerneinheiten ersetzt werden.

> „Kompetenzgerichtete Qualifikationsprofile vermitteln ein gutes Bild der Anforderungen, die mit dem Kern der beruflichen Tätigkeit verbunden sind. Sie bieten Teilnehmern wie Schulen die Möglichkeit, den Weg dorthin auf selbstgewählte Weise zurückzulegen. Erkennbar sein und Spielraum lassen erzeugen eine Spannung zwischen der detaillierten Beschreibung des Ganzen (wie es bei den bisherigen Prüfungsanforderungen oft der Fall war) und zu allgemein formulierten Anforderungen, die keine Bedeutung mehr haben.“[79]

Das *Kwalificatieprofiel* bildet die Grundlage für das *Kwalificatiedossier* (für ein Beispiel siehe Kapitel 4.4.8). Ähnlich den deutschen Ausbildungsordnungen stellen die *Kwalificatiedossiers* standardisierte Beschreibungen der Berufsausbildungen und der in ihnen zu erwerbenden Kompetenzen dar. Ein *Kwalificatiedossier* gibt stets die genaue Bezeichnung des Ausbildungsberufs an, die an der Entwicklung des Dossiers beteiligten Branchenorganisationen, die sog. *Crebonummer*, mit der sich die betreffende Ausbildung landesweit eindeutig identifizieren lässt, den Sektor, die Branche und das Ausbildungsjahr, für das es gilt. Jedes *Kwalificatiedossier* besteht, nach einer einleitenden Lesehilfe, aus vier Teildokumenten oder Abschnitten:

– Abschnitt A enthält eine Beschreibung der Berufsfeldes, zu dem der jeweilige Ausbildungsberuf gehört, und stellt die Ausbildung in einen Kontext zu verwandten Berufen.
– Abschnitt B beschreibt die Fachrichtungen (*Uitstromen*) innerhalb des Ausbildungsberufs und die mit ihm verbundenen formalen Aspekte – etwa ob es sich um einen reglementierten Beruf handelt, ob er zertifizierte Teilqualifikationen (*Certificeerbare Eenheden*) beinhaltet und auf welche *Beroepscompetentieprofielen* (BCP) sich die Ausbildung stützt. Außerdem enthält der Abschnitt ein Berufsbild, eine Beschreibung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und eine schematische Darstellung der wichtigsten Trends und Innovationen innerhalb des Berufs. Kern dieses Abschnitts ist jedoch eine Übersicht der *Kerntaken* (Aufgabenfelder) und

79 Colo 2004, S. 7.

Werkprocessen (Arbeitsprozesse), aus denen sich der Ausbildungsberuf zusammensetzt, sowie eine detaillierte Beschreibung der Fachrichtungen. Eine „Prozess-Kompetenz-Matrix“ schlüsselt schließlich noch einmal die *Kerntaken* und *Werkprocessen* für die einzelnen Fachrichtungen in Tabellenform auf.
– Abschnitt C enthält eine ausführliche Beschreibung aller *Werkprocessen* mitsamt der erwünschten Resultate und zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten sowie der in der Ausbildung enthaltenen, zertifizierten Teilqualifikationen.
– Abschnitt D schließlich erläutert, wie und auf welcher Grundlage das *Kwalificatiedossier* entstanden ist bzw. wer daran mitgewirkt hat, und enthält Angaben zu den nicht im engeren Sinn berufsbezogenen Kompetenzen wie Niederländisch oder Mathematik.

Mit der oben erwähnten „Kompetenzmatrix werden zugleich Instrumente und Konzepte aufgegriffen, die im Rahmen der Maßnahmen zur europäischen Berufsbildungspolitik implementiert werden sollen, so vor allem das Europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (ECVET) und den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Sämtliche Kompetenzen werden an Leistungskriterien geknüpft, um die Erfassungs- und Bewertungsprozesse zu standardisieren.

Die landesweit gültigen *Kwalificatiedossiers* werden unter der Federführung der *nationalen Branchenorganisationen* [Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, KBB] entwickelt, und zwar in enger Zusammenarbeit mit den berufsbildenden Schulen (ROC bzw. AOC) und den Unternehmen. Die nationalen Branchenorganisationen repräsentieren dabei die Schnittstelle zwischen beruflicher Bildung und Arbeitsmarkt. In den Branchenorganisationen sind, neben der schulischen Seite, die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände des jeweiligen Sektors vertreten. Die wesentlichen Aufgaben der nationalen Branchenorganisationen bestehen insbesondere in der Entwicklung und Qualitätssicherung der Abschlüsse für die berufliche Bildung sowie in der Zuständigkeit für die Quantität und Qualität der Maßnahmen beruflicher Bildung in den Betrieben. Insgesamt gibt es derzeit 17 nationale Branchenorganisationen. Die Dachorganisation der KBB ist das COLO.

Der Prozess der Curriculumentwicklung beginnt mit der Identifizierung betrieblicher Anforderungen an die Ausbildung. Hierfür sind die Sozialpartner verantwortlich. Aufgabe der nationalen Branchenorganisationen ist es anschließend, die Befunde in die Form von *Kwalificatiedossiers*, d. h. Ausbildungsordnungen, zu gießen. Die abschließende Entscheidung über die Zulassung oder Nichtzulassung eines *Kwalificatiedossiers* obliegt dem Bildungsministerium. Die berufsbildenden Schulen sind relativ frei in der Umsetzung der Profile im Unterricht.[80]

80 Vgl. Cedefop 2010.

4.4.4 Regionale Berufsbildungszentren

In den Niederlanden heißt die staatlich finanzierte berufsbildende Schule *Regionaal Opleidingen Centrum* (ROC) bzw. *Agrarisch Opleidingen Centrum* (AOC) für die landwirtschaftlichen und „grünen" Berufe (etwa im Gartenbau). Im Unterschied zur Situation der berufsbildenden Schulen in Deutschland sind die staatlichen ROC und AOC integral für die Angebote beruflicher Aus- und Weiterbildung, Umschulung, Anpassungsqualifizierung sowie Erwachsenenbildung in der jeweiligen Region zuständig. Die berufsbildenden Schulen in den Niederlanden nehmen jedoch bereits an der 1. Schwelle eine wichtige Rolle ein. Die Jugendlichen informieren sich üblicherweise an den ROC bzw. AOC über das zur Verfügung stehende regionale Ausbildungsangebot. Berufsberatung ist somit ebenfalls eine zentrale Aufgabe der berufsbildenden Schulen.

Bei den Regionalen Berufsbildungszentren handelt sich meist um große Bündelschulen. In den Niederlanden gibt es zurzeit insgesamt 42 ROC und 11 AOC.[81] Die Zahl scheint auf den ersten Blick gering, doch bei den ROC bzw. AOC handelt es sich um sehr große Einheiten, die nicht selten ein Bildungs- und Berufsbildungsangebot für 15.000 bis 25.000 Teilnehmer zur Verfügung stellen. Die Etablierung derart großer berufsbildender Schulen in den Niederlanden setzte Mitte der 1990er-Jahre ein und ist Teil der eingeleiteten und bereits skizzierten umfassenden Reform der Berufsbildung im Zuge des Gesetzes zur Erwachsenen- und Berufsbildung.[82]

Ein ROC bzw. ein AOC stellt eine formale Organisations- und Verwaltungseinheit dar, die einzelnen, insbesondere nach Ausbildungssektoren wie „Handel", „Technik", „Gesundheit und Soziales" usw. untergliederten Abteilungen sind jedoch häufig auf verschiedene Standorte in der Region verteilt. Über die zentrale Steuerung der Berufsbildung in der Region erhoffen sich die Niederländer ein abgestimmtes und flexibles Aus- und Weiterbildungsangebot. Mit der Zusammenlegung bzw. Abstimmung der verschiedenen Formen der Berufs- und Erwachsenenbildung sollen die Bildungsgangdurchlässigkeit, die Differenzierung der Bildungsgangangebote sowie die Abstimmung zwischen Erst- und Weiterbildung optimiert werden.

Die Finanzierung der ROC und AOC erfolgt auf unterschiedlichen Wegen (vgl. Kapitel 4.4.6):

1. Direkt vom Bildungsministerium bzw. bei den AOC vom Landwirtschaftsministerium erhalten die Schulen einen Betrag in Form einer Pauschale (*lump sum*), die sie in ihrer internen Budgetierung frei verwenden können. Dieser Betrag

81 Für eine Übersicht siehe www.mboraad.nl.

82 Insbesondere die ROCs haben sich aufgrund ihrer Größe und ihrer Finanzkraft mittlerweile zu sehr mächtigen regionalen Akteuren entwickelt. Ihre Interessenvertretung ist der *MBO Raad*, die Dachorganisation der ROC und AOC in den Niederlanden. Bis vor einigen Jahren hieß der *MBO Raad* noch BVE-Raad (BVE stand für *Beroeps- en Volwasseneneducatie*).

basiert zu 80 Prozent auf der Zahl der angemeldeten Teilnehmer (*Input*) und zu 20 Prozent auf der Zahl der erworbenen beruflichen Abschlüsse (*Output*). Daneben können die Schulen zusätzliche Mittel für besondere Maßnahmen erhalten.

2. Von den Kommunen in ihrem Einzugsgebiet erhalten die ROC bzw. AOC Mittel für die Erwachsenenbildung. Hierzu schließen sie Verträge mit den Kommunalverwaltungen ab.
3. Die ROC bzw. AOC haben die Möglichkeit, Qualifizierung und Berufsbildung auf dem freien Markt, etwa für ansässige Unternehmen oder für die örtlichen Arbeitsverwaltungen, anzubieten. Diese *Contractactiviteiten* gehören nicht zu den gesetzlich geforderten Aufgaben der Schulen und werden daher auch nicht vom Staat finanziert, dürfen jedoch von den Schulen als zusätzliche Einnahmequelle genutzt werden. Das Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB) sieht jedoch eine Begrenzung dieser externen Maßnahmen vor, damit die öffentlichen Aufgaben der Schulen in der Berufsbildung nicht gefährdet werden. Mit den *Contractactiviteiten* können die berufsbildenden Schulen den regional ansässigen Betrieben ein attraktives Qualifizierungsangebot unterbreiten. Sie ermöglichen zudem einen engen inhaltlichen Austausch zwischen den Schulen und den Betrieben, der sich auch auf die Qualität der Aus- und Weiterbildung in den regulären Angeboten auswirkt.[83]

Ein wesentliches Merkmal der relativen Autonomie der niederländischen ROC und AOC liegt in der Organisation und Entwicklung des berufsbildenden Angebots. Im Rahmen der national gültigen Ausbildungs- und Berufsstruktur, in der die Ausbildungsberufe definiert sind, besitzen die Schulen die Möglichkeit, die Berufsbildungsgänge vor Ort in sehr unterschiedlichen Formen anzubieten: in Teilzeit oder Vollzeit, vollzeitschulisch mit betrieblichen Praktika oder alternierend mit einem vertraglich gebundenen Ausbildungsbetrieb. Daneben sind im nationalen Curriculum 20 Prozent inhaltlicher und zeitlicher Gestaltungsraum (*Vrije Ruimte*) eingeplant, um in der Berufsbildung auf regionale Bedingungen, Anforderungen und Bedürfnisse des Arbeitsmarkts reagieren zu können.

Die berufsbildenden Schulen sowie ihre nationale Dachorganisation, der *MBO Raad*, sind in den nationalen Branchenorganisationen systematisch und gleichberechtigt mit den Sozialpartnern in die Verantwortung um die inhaltliche Entwicklung der staatlichen Ausbildungsordnungen eingebunden.

Eine zentrale Aufgabe kommt den berufsbildenden Schulen auch im Hinblick auf die Evaluation der Ausbildungsergebnisse zu. Dort sind die Prüfungsausschüsse einge-

83 Zum Teil dienen die Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der *Contractactiviteiten* auch der Früherkennung von typischen und notwendigen Qualifikationsbestandteilen, die dann – gegebenenfalls – als systematischer Bestandteil in die Ausbildungsprofile eingebunden werden.

richtet. Der größte Teil der Ausbildungsergebnisse, die in den Schulen und Betrieben erzielt werden, wird von den Lehrkräften der berufsbildenden Schulen geprüft und beurteilt. Die berufsbildende Schule ist somit die zentrale Prüfungs- und Zertifizierungsinstanz. Die faktische Prüfung und Zertifizierung kann jedoch im Falle hoher betrieblicher Ausbildungsleistungen auch an den betrieblichen Lernort verlagert werden. Das Examen erfolgt als Gesamtabschlussprüfung, jedoch zum überwiegenden Teil auf Basis der bereits erworbenen Teilqualifikationen. Die Prüfungsformen sind unterschiedlich, sie reichen von den typischen Mehrfachwahlaufgaben (Multiple Choice) bis hin zu simulierten Arbeitsaufgaben oder Beobachtungen im Kontext betrieblicher, auftragsbezogener Tätigkeiten. Zugleich muss ein Großteil der Prüfungsergebnisse, die von den Schulen festgestellt und zertifiziert werden, von externen Instanzen, das heißt von staatlich beauftragten Inspektionen, beurteilt werden.

4.4.5 Prüfungswesen und Verfahren zur Feststellung informell erworbener Kompetenzen (EVC)

Die Ausbildungsprofile der Berufsbildung in den Niederlanden bestehen aus Lernelementen, die auf ein komplexes berufsbezogenes Handlungs- und Funktionsfeld bezogen sind und als „selbstständige" Bausteine Teile einer oder mehrerer Berufsbildungsrichtungen darstellen. Der sukzessive Erwerb der Teilqualifikationen führt zu einem Gesamtabschluss. Daneben erfolgt zusätzlich eine Gesamtabschlussprüfung. Zum Gesamtabschluss gehört in jedem Fall auch eine Beurteilung der Leistungen während der *Beroepspraktijkvorming*, also der Phase der betrieblichen Praktika.

Prüfungswesen

Die berufsbildenden Schulen sind – wie oben beschrieben – die zentralen Instanzen zur Feststellung der Lernergebnisse im Rahmen der mittleren beruflichen Bildung (MBO). Dort, vor den diversen Prüfungsausschüssen, erfolgen die Prüfungen und dort werden auch die Zertifikate vergeben – Teilzertifikate (*Deelcertificaten*) oder Berufsabschlusszeugnisse (*Diploma's*). Die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen bewerten die gezeigten Leistungen. Sie stützen sich dabei auch auf die Prüfungsinstrumentarien der *Stichting Praktijkleren*.[84] Eine notwendige externe Legitimierung und Kontrolle der Qualität eines Großteils der Prüfungen und Zertifikate erfolgt durch die Schulaufsicht (*Inspectie van het Onderwijs* oder *Onderwijsinspectie*). Diverse weitere Instanzen, z. B. die nationalen Branchenorganisationen (KBB) oder das *Kwaliteitscentrum Examinering* (KCE), haben dabei eine unterstützende Funktion: Die berufsbildendenden Schulen können sich mit Fragen zur Verbesserung der Qualität der Prüfungen an sie wenden.[85]

84 Vgl. www.stichtingpraktijkleren.nl; es handelt sich hierbei um eine zentrale Einrichtung in den Niederlanden, in welcher Prüfungsaufgaben entwickelt werden.
85 Vgl. www.kce.nl.

Neben den schulischen Evaluationsformen ist es gegebenenfalls auch möglich – in Abstimmung zwischen den lokalen und regionalen Akteuren der Berufsbildung –, eine Verlagerung der Prüfung an den Lernort Betrieb vorzunehmen. Dort werden dann vor allem praktische Kompetenzen evaluiert bzw. beobachtet und bewertet.

„Externe" Kandidaten, die nicht das reguläre Ausbildungsangebot in Anspruch genommen, sondern vor allem praktische berufliche Erfahrungen erworben haben, können sich zu „externen" Prüfungen bei den berufsbildenden Schulen anmelden. Die Zulassung hängt von den vorgelegten Nachweisen der beruflichen Erfahrungen ab (Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben etc.). In den Niederlanden werden seit einigen Jahren die Möglichkeiten systematisch ausgebaut, auch diejenigen Kompetenzen anzurechnen, die außerhalb konventioneller Ausbildungsformen erworben worden sind. Zu diesen Möglichkeiten gehört insbesondere die sog. *EVC-Proceduur*, ein standardisiertes Kompetenzfeststellungs- und -bewertungsverfahren (mehr dazu weiter unten). Doch auch in den Niederlanden ist es traditionell nicht üblich, Zertifikate und Abschlüsse für Lernergebnisse zu vergeben, die nicht an die Bedingungen systematischer Lernprozesse (Lernorte, zeitliche und inhaltliche Vorgaben, Lehrkräfte etc.) gebunden sind.

Im Kontext der oben skizzierten *Kompetenzorientierung* in der niederländischen Berufsbildung [Competentiegericht Onderwijs, CGO] wird derzeit jedoch an veränderten Prüfungsmodalitäten gearbeitet. Im Mittelpunkt steht dabei zunehmend die Erfassung und Bewertung solcher beobachtbaren Kompetenzen, die Fachwissen mit beruflichen Fähigkeiten verknüpfen:

> „Competences will only get a significant meaning within concrete operational contexts. Competences will only be clear in visual behaviour in terms of the working processes and results in an occupational context. Competences are the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites. This definition supposes that a person is competent only under the condition of being able to integrate relevant knowledge, skills and behaviour (from a wider repertoire of knowledge, skills and behaviour) the situation calls for. Competence is not defined by the mere possession of certain knowledge, skills and behaviour *as such*, but by the ability to make an appropriate choice from ones repertoire and the ability to amalgamate knowledge, skills and behaviour in a specific situation."[86]

Um die Qualität der Prüfungsdurchführung zu erhöhen, wurde in den Niederlanden das *nationale Qualitätszentrum für die Prüfungen in der beruflichen Bildung* gegründet [Kwalititeitscentrum Examinering, KCE], mit dem die berufsbildenden Schulen und die Sozialpartner kooperieren. Zu den wichtigsten Aufgaben dieser Einrichtung gehört die Erarbeitung von Qualitätsstandards.

86 Westerhuis 2007.

Verfahren zur Feststellung und Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen (EVC)

Seit etwa Mitte der 1990er-Jahre werden in den Niederlanden die Möglichkeiten ausgebaut, nicht formal erworbene berufliche Kompetenzen zu erfassen und zu zertifizieren. Das Instrument dafür ist ein Verfahren namens „EVC", *Erkenning Verworven Competenties* (Anerkennung erworbener Kompetenzen).[87] Bei diesem Anerkennungsverfahren geht es nicht nur um Kompetenzen und Qualifikationen, die im Rahmen formaler Bildungsprozesse – etwa einer beruflichen Erstausbildung – vermittelt wurden, sondern auch um Kenntnisse und Fertigkeiten, die in der Berufspraxis, im Rahmen persönlicher Weiterbildung oder in der Freizeit erworben worden sind. Die individuellen Kompetenzen jedes einzelnen Kandidaten werden inventarisiert, bewertet und – durch ein Zertifikat oder Zeugnis – anerkannt.

Inzwischen ist das EVC-Verfahren zu einem festen Begriff in der niederländischen Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsdiskussion geworden – und zu einer Realität für viele Tausende Auszubildende, Arbeitnehmer und Arbeitsuchende, die mithilfe des Verfahrens den Zugang zu Ausbildung und Arbeit finden. Zahlreiche Unternehmen haben EVC in ihre Personalpolitik integriert. Seit 2001 existiert auch das *Kenniscentrum EVC*,[88] das die Aufgabe hat, die Qualität des Verfahrens zu überwachen, die Anbieter von EVC-Verfahren zu zertifizieren, für EVC zu werben und neue Projekte zu initiieren.

In den Niederlanden unterscheidet man zwischen der „engen" und der „breiten" Anwendung des EVC-Verfahrens. Bei der engen Anwendung werden informell erworbene Kompetenzen hinsichtlich einer Anerkennung im Rahmen des regulären Bildungs- und Berufsbildungssystems geprüft. Es ist eine Momentaufnahme des aktuellen Kompetenzstands eines Individuums, die zu einem sog. „Erfahrungszertifikat" (*Ervaringscertificaat*) bzw. zu einer formalen Anerkennung führt. Bei der breiten Anwendung ist EVC Teil des „Entwicklungsplans" von Arbeitnehmern, Auszubildenden oder anderen. Eine Anerkennung von Kompetenzen führt in diesem Falle nicht unmittelbar zur Validierung in Form von Zeugnissen.

Abhängig von der Zielsetzung, die mit dem EVC-Verfahren verknüpft wird, erfolgt die Anerkennung erworbener Kompetenzen anhand verschiedener Methoden und Kriterien. Besteht das Ziel in der Anerkennung der Kompetenzen für den externen Arbeitsmarkt, legt man die Ausbildungs- und Berufsstruktur der Berufsbildung (*Kwalificatiestructuur*) oder die von Branchen- oder Berufsverbänden entwickelten Standards zugrunde. Wichtig hierbei ist also die Anerkennung von Standards auf dem Arbeitsmarkt – das, was in den Niederlanden der „zivile Effekt" (*Civiel Effect*) genannt

87 Für eine ausführliche Beschreibung des EVC-Verfahrens siehe Busse/Klein 2010.
88 Vgl. www.kenniscentrumevc.nl.

wird und mit der Vergabe eines formal anerkannten Zeugnisses verbunden sein kann. Besteht das Ziel dagegen in der Anerkennung der Kompetenzen auf betrieblicher Ebene, können unternehmensgebundene Standards wie Tätigkeits- und Kompetenzprofile zur Grundlage des Verfahrens gemacht werden.

Ein EVC-Verfahren besteht im Idealfall aus fünf bzw. sechs Schritten:

1. Aufklärung des Kandidaten über die Kosten, den Ablauf, die Anforderungen und die weiteren Möglichkeiten des Verfahrens.
2. Ausführliches Aufnahme- und Zielvereinbarungsgespräch mit dem Kandidaten.
3. Erfassung vorhandener Kompetenzen anhand eines Portfolios, in dem Lern- und Arbeitserfahrungen beschrieben und in Form von Zeugnissen und Bescheinigungen dokumentiert werden.
4. Bewertung der Kompetenzen durch einen Vergleich mit den Anforderungen eines gewünschten Bewertungsstandards. Daneben findet ein sog. „kriteriengeleitetes Interview“ mit dem Kandidaten statt, um das Portfolio besser beurteilen zu können. Abhängig von den Ergebnissen des Interviews wird eine zusätzliche Beurteilung durchgeführt. Bei dieser Bewertung kann es sich um eine direkte Kompetenzbewertung (praxisbezogene Fertigkeitstests oder Arbeitsplatzbeobachtungen) und/oder um eine indirekte Kompetenzbewertung (z. B. Arbeitgebererklärungen) handeln. Die Ergebnisse der einzelnen Bewertungen münden in eine Gesamtbewertung des Kandidaten ein. Dabei spielen die sog. „Assessoren“ eine wichtige Rolle. Assessoren sind qualifizierte und befugte Prüfer, die dafür sorgen, dass die Bewertung einem bestimmten Qualitätsstandard genügt. In den meisten Fällen sind zwei Assessoren am Verfahren beteiligt.
5. Formale Anerkennung von Kompetenzen nach den Standards des (Berufs-)Bildungssystems und, bei Vorliegen der Voraussetzungen, die Zuerkennung eines entsprechenden Bildungsabschlusses.
6. Erstellung eines *Persönlichen Entwicklungsplans* [Persoonlijk Ontwikkelingsplan, POP]. Falls das EVC-Verfahren nur zu einer Anerkennung von Teilqualifikationen führt, obwohl der Kandidat einen Abschluss anstrebt, wird in solch einem Entwicklungsplan ein Qualifizierungspfad definiert, der zu einem vollwertigen Zeugnis führt. In einem POP können jedoch auch andere Personalentwicklungsaktivitäten wie z. B. Coaching, Training on the Job u. Ä. beschrieben werden.

Ursprünglich für die Evaluation von Arbeitnehmern gedacht, die in den Niederlanden selbst ihre Kompetenzen erworben haben, hat sich EVC mittlerweile aber auch in der Kompetenzfeststellung bei Migranten bewährt, die ihre Qualifikationen aus dem Herkunftsland mitgebracht haben. Denn EVC bietet die Möglichkeit, vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten unabhängig von formalen Anerkennungsprozessen zu ermitteln.

4.4.6 Finanzierung der Berufsbildung

Traditionell ist in den Niederlanden hauptsächlich der Staat für den Bereich der beruflichen Bildung, insbesondere der Erstausbildung, zuständig; er trägt daher den Großteil der Kosten. Mittlerweile übernehmen aber auch die Unternehmen zunehmend Verantwortung und Zuständigkeit für die Berufsbildung. Sie dienen als Ausbildungs- und Lernorte und tragen damit die Kosten für diejenigen Teile der Berufsbildung, die nach dem niederländischen Berufsbildungsgesetz (WEB) in den Betrieben stattfinden. Neben der staatlichen und betrieblichen Finanzierung beteiligen sich auch die Lernenden selbst an den direkten und indirekten Kosten für die berufliche Bildung und Qualifizierung, die sie jedoch, zumindest was das reguläre Berufsbildungsangebot betrifft, im Rahmen eines staatlichen Stipendienprogramms (*Studiefinanciering*) zu einem großen Teil erstattet bekommen können (vgl. Kapitel 2.5).

Die Kostenverteilung zwischen diesen drei Säulen der Finanzierung (Staat, Unternehmen, Lernende) geschieht dabei auf der Basis eines detaillierten Finanzierungssystems. Es wird zwischen der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung (*Initieel Beroepsonderwijs*), der Finanzierung der Weiterbildung für erwerbstätige Arbeitnehmer (*Scholing voor Werkenden*) sowie der Finanzierung der Aus- und Weiterbildung bzw. der Umschulung von Arbeitslosen (*Scholing voor Werkzoekenden*) unterschieden. Die wesentlichen Mechanismen in der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung der erwerbsbeschäftigten Arbeitnehmer sollen im Folgenden kurz skizziert werden.[89]

Der betriebliche Teil der Ausbildung wird im Wesentlichen einzelbetrieblich finanziert. Allerdings wird den Betrieben mit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes aus dem Jahr 1996 die Möglichkeit geboten, die Kosten für die Ausbildung steuerlich abzusetzen.

Die Kosten der berufsbildenden Schulen werden überwiegend durch den Haushalt des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaften (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*) getragen, zum Teil erfolgen Zuschüsse der Kommunen. Diese direkte staatliche Finanzierung der berufsbildenden Schulen wird seit dem Jahr 2000 explizit als Steuerungsinstrument genutzt. Neben der inputorientierten Finanzierung, die sich an dem langfristigen Ausstattungs- und Personalbedarf der Schulen orientiert, erfolgt ein Teil der staatlichen Zuweisungen (zwischen 20 Prozent und 30 Prozent) auf der Basis outputorientierter Kriterien (Zahl der Schüler, Umfang erworbener neuer Kenntnisse und Qualifikationen sowie der Anzahl der Ausbildungsabschlüsse). Daneben gibt es zusätzliche Zuweisungen für besondere Ausbildungsleistungen, etwa für sozial oder ausbildungsmarktbenachteiligte junge Erwachsene.

89 Vgl. dazu im Detail Romijn 2000.

Die Finanzierung der Berufsbildung für erwerbstätige Arbeitnehmer (*Scholing voor Werkenden*) erfolgt auf der Grundlage tariflich geregelter Branchenfonds, sog. *Fondsen voor Opleiding en Ontwikkeling*, kurz *O&O-Fondsen*, die aus einem Anteil der Bruttolohnsumme oder des Umsatzes der Betriebe gespeist werden.[90] Die Berufsbildung für diese Zielgruppe umfasst die betriebliche Weiterbildung und Qualifizierung sowie die Maßnahmen in den berufsbildenden Schulen und in privaten Bildungsträgern. Ein Großteil dieser Maßnahmen erfolgt in Anlehnung an die Ausbildungs- und Berufsstruktur (*Kwalificatiestructuur*) und damit an die regulären Formen der Berufsbildung auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes (WEB). Insbesondere die berufsbegleitende Variante wird über die *O&O-Fondsen* finanziert. Die speziellen Finanzierungs- und Fördermodalitäten sind allerdings sehr unterschiedlich zwischen den einzelnen Fonds geregelt.[91]

4.4.7 Unterricht in der beruflichen Bildung

Grundsätzlich gibt es keine gesetzlichen Vorgaben zur Durchführung des Unterrichts und der Ausbildung in der beruflichen Bildung. Auch die Ausbildungsordnungen (*Kwalificatiedossiers*) enthalten hierzu keine verbindlichen Angaben. Vielmehr sind die berufsbildenden Schulen und die Betriebe selbst für die Formen der Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen zuständig.[92]

In der mittleren beruflichen Bildung (MBO) haben das selbstorganisierte Lernen und das Projektlernen seit einigen Jahren beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Die Wissensvermittlung in den traditionellen Kategorien von Unterrichtsfächern spielt nicht mehr die Rolle, die sie vor Einführung des *Kompetenzlernens* [Competentiegericht Onderwijs, CGO] noch hatte. Seither mehren sich allerdings auch die kritischen Einschätzungen.[93] Lehrkräfte beklagen etwa, dass diese Form des Lernens zu offen sei und viele Schüler, insbesondere solche aus lernschwächeren und lernfernen Gruppen, große Probleme mit den modernen Unterrichtsansätzen hätten.

Eine wachsende Bedeutung für den Unterricht an den berufsbildenden Schulen in den Niederlanden besitzt der sog. „Persönliche Entwicklungsplan“ (POP). Danach startet

---

90 Diese Vereinbarungen zur Finanzierung der Berufsbildung mittels Branchenfonds, die Bestandteil der Tarifverträge zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen sind, existieren seit 1984 und gehen auf einen Vorschlag der „Commissie Wagner“ zurück, die seinerzeit Vorschläge zur Reform des Arbeitmarkts, der Beschäftigung und der Berufsbildung erarbeitet hat (vgl. Rapport van de Adviescommissie inzake het industriebeleid 1984).

91 Vgl. im Detail Waterreus 1997.

92 Empirische Studien, in denen die Formen und Prinzipien der direkten Vermittlungsarbeit in der beruflichen Bildung mittels Verfahren der deskriptiven Unterrichtsforschung untersucht werden, liegen bislang nicht vor. Onstenk (2008) sowie Sanden (2004) äußern sich zu den Unterrichtsformen in der vorberuflichen Bildung, nicht jedoch zur mittleren beruflichen Bildung (MBO). Demnach sei der Unterricht in der vorberuflichen Bildung durch die Einführung neuerer didaktischer Ansätze charakterisiert, die das problemorientierte Lernen und das lernerzentrierte Lernen in den Mittelpunkt rückten.

93 Vgl. Schuit u. a. 2009.

die Unterrichtsphase mit einer Erhebung der vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der Schüler. Die Ergebnisse dieser Eingangserhebungen stellen die Basis für den Persönlichen Entwicklungsplan dar, in dem auch die nachfolgenden Ziele und die Wege für den Auszubildenden beschrieben werden, die an den vorhandenen Kompetenzen anknüpfen. Der Persönliche Entwicklungsplan ist folglich mit einem *Persönlichen Aktivitätenplan* [Persoonlijk Activiteitenplan, PAP] verknüpft.

4.4.8 Fallstudie Logistik

In diesem Abschnitt wird ein typischer Ausbildungsberuf, der *Logistiek Teamleider,* näher vorgestellt. Es handelt sich um einen Ausbildungsberuf aus dem Bereich logistischer Dienstleistungen, der in etwa der deutschen Ausbildung zur „Fachkraft für Lagerlogistik“ ähnelt. Es handelt sich um einen sog. „geteilten Abschluss“, der zwei nationalen Branchenorganisationen zugeordnet ist, dem KC Handel und dem VTL (Transport und Logistik).

Die Absolvierenden der allgemeinbildendenden Schulen können direkt in diesen Ausbildungsberuf einsteigen. Ebenso steht der Abschluss denjenigen offen, die eine berufsbegleitende Weiterbildung absolvieren möchten. Die Auszubildenden schließen einen Ausbildungsvertrag mit einer berufsbildenden Schule (ROC) ab. Im Falle der berufsbegleitenden (dualen) Variante (BBL) wird zusätzlich ein Vertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abgeschlossen. Der Ausbildungsberuf ist dem Niveau 3 der nationalen Ausbildungs- und Berufsstruktur für die berufliche Bildung (*Kwalificatiestructuur*) zugeordnet, und zwar mit der Crebo-Identifikationsnummer 90200.

Mit dem Qualifikationsprofil (*Kwalificatieprofiel*) werden die Fähigkeiten und Kompetenzen beschrieben, über die ein Berufsanfänger verfügen sollte. Die zentrale Gliederung des Qualifikationsprofils erfolgt auf der Basis von Kernaufgaben (*kerntaken*). Für den *Logistiek Teamleider* werden vier Kernaufgaben definiert:

1. Koordiniert und arbeitet mit bei der Annahme und Lagerung von Gütern
2. Koordiniert und arbeitet mit bei der Zusammenstellung und Bereitstellung von Gütern für den Versand
3. Koordiniert und arbeitet mit bei der Bestandsinventur
4. Unterstützt beim Einsatz von Personal und Arbeitsmitteln

Diese Kernaufgaben stellen zugleich die Bausteine des Ausbildungsberufes dar. Den Kernaufgaben werden typische berufliche Tätigkeiten, sog. „Arbeitsprozesse“ (*Werkprocessen*), zugeordnet:

1. Koordiniert und arbeitet mit bei der Annahme und Lagerung von Gütern
   Arbeitsprozesse:
   a. Koordiniert die Annahme und Lagerung von Gütern
   b. Leitet Mitarbeiter bei der Annahme und Lagerung von Gütern an
   c. Lädt Güter aus
   d. Kontrolliert angelieferte Güter
   e. Bereitet Güter für die Lagerung vor und lagert Güter

2. Koordiniert und arbeitet mit bei der Zusammenstellung und Bereitstellung von Gütern für den Versand
   Arbeitsprozesse:
   a. Koordiniert die Zusammenstellung und Bereitstellung von Gütern für den Versand
   b. Leitet Mitarbeiter bei der Zusammenstellung und Bereitstellung von Gütern für den Versand an
   c. Stellt Güter zusammen
   d. Nimmt Handlungen an Produkten vor (VAS-Aktivität)[94]
   e. Macht Güter versandfertig
   f. Lädt Güter ein

3. Koordiniert und arbeitet mit bei der Bestandsinventur
   Arbeitsprozesse:
   a. Koordiniert die Bestandsinventur
   b. Leitet Mitarbeiter bei der Bestandsinventur an
   c. Inventarisiert den Bestand
   d. Gibt neue Güter in das System ein

4. Unterstützt beim Einsatz von Personal und Arbeitsmitteln
   Arbeitsprozesse:
   a. Bespricht den logistischen Prozess mit dem Vorgesetzten
   b. Macht einen Vorschlag für die Besetzung des Teams
   c. Begleitet die berufliche Entwicklung von Mitarbeitern
   d. Kümmert sich um die Wartung von Werkzeug und Material

Jede Kernaufgabe mit den dazugehörigen typischen Arbeitsprozessen wird im Folgenden detailliert beschrieben. Nachfolgend ein Beispiel für die erste Kernaufgabe:

94 VAS: Value Added Service.

Tab. 8 Beispiel für Kernaufgabe 1

Kernaufgabe 1: Koordiniert und arbeitet mit bei der Annahme und Lagerung von Gütern	Typische Arbeitsprozesse
Der Logistiek Teamleider verschafft sich während der Besprechung mit dem Vorgesetzten einen Überblick über die Güter, die angenommen und entsprechend bestimmten Lagerbedingungen gelagert werden. Auf dieser Basis verteilt er die Arbeit. Er setzt Prioritäten und trifft eine Auswahl, welche Sendungen zuerst bearbeitet werden müssen. Der Logistiek Teamleider kontrolliert, ob die Tätigkeiten laut Planung verlaufen, und reagiert auf Änderungen. Falls nötig, passt er die Planung oder die Arbeitsverteilung an und informiert die Beteiligten darüber. Bei Problemen sucht er die Ursachen und trägt zu Lösungen bei.	Koordiniert die Annahme und Lagerung von Gütern
Der Logistiek Teamleider gibt Mitarbeitern zu Beginn der Tätigkeiten Anweisungen, auf welche Weise und mit welchem Material die Annahme und Lagerung durchzuführen ist und wer es macht. Er wacht darüber, dass Mitarbeiter sich an die Aufgaben, Verfahren und Anweisungen halten, und passt diese, falls nötig, an. Er motiviert die Mitarbeiter und sorgt für ein gutes Klima im Team. Bei Abweichungen, Verlustrisiken oder absehbaren Schwierigkeiten greift er sofort ein, indem er Mitarbeiter korrigiert oder neue Anweisungen gibt.	Leitet Mitarbeiter bei der Annahme und Lagerung von Gütern an
Der Logistiek Teamleider räumt vor dem Lagern die Lagerstätte frei und macht sie zugänglich. Anschließend entlädt er die Güter aus einer Ladeeinheit. Auf Anweisungen des Fahrers hin löst er Befestigungen und stellt, falls nötig, Güter in der Ladeeinheit um. Der Logistiek Teamleider stellt die Güter auf die Annahmefläche und transportiert sie nötigenfalls mit internen Transportmitteln zu ihrem (vorläufigen) Standort.	Lädt Güter aus
Der Logistiek Teamleider kontrolliert eingehende Güter. Er zählt die Güter und überprüft, ob sie keine Abweichungen aufweisen. Befunde und eventuelle Abweichungen vermerkt er im System und auf dem Frachtbrief und/oder Verpackungsetikett und unterschreibt den Frachtbrief und/oder das Etikett. Güter, die nicht den Anforderungen genügen, verarbeitet er entsprechend den Vorschriften.	Kontrolliert angelieferte Güter

Der Logistiek Teamleider bereitet auftragsgemäß die Lagerstätte und die Güter für die Lagerung vor, indem er Raum schafft und die Güter umpackt. Er transportiert die Güter mit internen Transportmitteln zu der hierzu bestimmten Lagerstätte, um dort anschließend die Güter zu lagern.	Bereitet Güter für die Lagerung vor und lagert Güter
Erläuterungen: Der Logistiek Teamleider ist für eine korrekte, schnelle und sichere Annahme und Lagerung von Gütern verantwortlich, um Verluste so weit wie möglich zu vermeiden. Er muss diese Aufgaben teils selbst erledigen und teils an die Mitarbeiter seines Teams delegieren. Der Logistiek Teamleider hat eine Vorbildfunktion für die Mitarbeiter, auch was das In-Ordnung-Halten des Arbeitsplatzes betrifft. Er räumt benutztes Material weg, bringt Hilfsmittel zurück und macht regelmäßig sauber. Auch unter schwierigen Bedingungen arbeitet er effektiv und denkt positiv.	

In Tab. 9 wird beispielhaft eine Kompetenzmatrix vorgestellt, die für jeden typischen Arbeitsprozess vorliegt. In der Kompetenzmatrix werden den aufgeführten Arbeitsprozessen Lernresultate in Form von Kompetenzen zugeordnet und spezifiziert. Die definierten typischen Arbeitsprozesse bzw. arbeitsprozessbezogenen Curriculumelemente, die den Kernaufgaben zugeordnet sind, werden auf der Basis der folgenden Angaben differenziert:

- Umschreibung der typischen Arbeitsprozesse
- Lernergebnisse
- Kompetenzen; die unterschiedlichen Kompetenzangaben werden näher durch Kompetenzbestandteile, Leistungskriterien sowie Angaben zu den Fertigkeiten und zum Fachwissen präzisiert.

Tab. 9 Beispiel einer Kompetenzmatrix: Typischer Arbeitsprozess „Koordinierung der Annahme und Lagerung von Gütern“

Kernaufgabe 1: Koordiniert und arbeitet mit bei der Annahme und Lagerung von Gütern			
1.1 Arbeitsprozess: Koordiniert die Annahme und Lagerung von Gütern			
Beschreibung	Der Logistiek Teamleider verschafft sich während der Besprechung mit dem Vorgesetzten einen Überblick über die Güter, die angenommen und entsprechend bestimmten Lagerbedingungen gelagert werden. Auf dieser Basis verteilt er die Arbeit. Er setzt Prioritäten und trifft eine Auswahl, welche Sendungen zuerst bearbeitet werden müssen. Der Logistiek Teamleider kontrolliert, ob die Tätigkeiten laut Planung verlaufen, und reagiert auf Änderungen. Falls nötig, passt er die Planung oder die Arbeitsverteilung an und informiert die Beteiligten darüber. Bei Problemen sucht er die Ursachen und trägt zu Lösungen bei.		
Gewünschtes Resultat	Die koordinierten Tätigkeiten bzgl. der Annahme und der Lagerung von Gütern sind gut aufeinander abgestimmt und werden zügig durchgeführt. Die Beteiligten sind rechtzeitig über Änderungen informiert worden.		
Kompetenz	Komponente(n)	Leistungsindikator	Fachkenntnisse und Fertigkeiten
Entscheiden und Aktivitäten einleiten	– Entscheidungen treffen	Der Logistiek Teamleider trifft bei auftretenden Problemen bei der Annahme und Lagerung frühzeitig durchdachte Entscheidungen über Anpassungen in der Planung oder Arbeitsverteilung, um die Kontinuität der Arbeit zu gewährleisten.	– Warenströme – Qualitätssysteme – Lay-out-Lager – Logistische und betriebliche Prozesse – Gespräche auf Niederländisch führen – Niederländisch lesen – Niederländisch hören – Niederländisch schreiben – Niederländisch sprechen – Umgang mit Stress – Berichtstechniken – Rolle und Verantwortlichkeiten als Vorgesetzter – Ablaufplanung – Fortgang überwachen – Tätigkeiten planen
Qualität liefern	– Qualitäts- und Produktivitätsniveaus bewachen	Der Logistiek Teamleider kontrolliert sorgfältig die Fortschritt bei der Annahme und Lagerung von Gütern, um frühzeitig Abweichungen von der Planung oder Probleme zu erkennen und dafür Lösungen anzubieten.	
Mit Druck und Rückschlägen umgehen	– Unter Druck effizient arbeiten – Eine positive Einstellung behalten	Der Logistiek Teamleider arbeitet auch unter Druck oder Spannung hinsichtlich der Annahme und Lagerung von Gütern effizient, indem er Probleme relativiert, Gefühle unter Kontrolle behält und positiv denkt, sodass auch unter diesen Umständen die Tätigkeiten gut aufeinander abgestimmt sind und zügig durchgeführt werden und alle über eventuelle Änderungen rechtzeitig informiert werden.	

Mit Veränderungen umgehen und Anpassungen vornehmen	– Anpassung an veränderte Bedingungen – Umgang mit Unklarheit und Unsicherheit	Der Logistiek Teamleider kann gut mit unklaren Situationen hinsichtlich der Annahme und Lagerung von Gütern umgehen und reagiert flexibel auf veränderte Bedingungen, indem er die Planung oder Arbeitsverteilung anpasst, sodass auch in diesen Situationen die Tätigkeiten gut abgestimmt sind und zügig durchgeführt werden können.	
Planen und organisieren	– Aktivitäten planen – Zeit einteilen – Fortschritt überwachen	Der Logistiek Teamleider plant, regelt und überwacht logistische Aktivitäten zwecks Annahme und Lagerung von Gütern, sorgt dafür, dass diese gut aufeinander abgestimmt sind und klar ist, welche Tätigkeiten Priorität haben. Er macht dies auf Basis einer realistischen zeitlichen Einschätzung und nutzt so effektiv und effizient die verfügbare Kapazität.	
Zusammenarbeiten und gemeinsam beraten	– Andere zurate ziehen und einbeziehen	Der Logistiek Teamleider berät sich frühzeitig mit Kollegen und Vorgesetzten über die Planung der Annahme und Lagerung von Gütern, um auf wichtige Dinge sowie die Konsequenzen von Entscheidungen und Aktionen aufmerksam zu machen, sodass die Annahme und Lagerung von Gütern optimal verläuft und der Fortgang anderer logistischer Prozesse nicht behindert wird.	

Über die Leistungskriterien werden die Kompetenzen mit dem Anwendungskontext verknüpft. Sie stellen zugleich beobachtbares Verhalten dar, das der Lernende in einem Anwendungskontext zeigen kann. Die Fachkenntnisse und Fertigkeiten operationalisieren die benannten Kompetenzen, sind jedoch sehr allgemein formuliert und insbesondere für die schulischen Unterrichtsprozesse an den Lernorten zu konkretisieren.

Die aufgeführten Kompetenzen stellen eine Auswahl von Kompetenzen dar (A, B, C usw.). Die Liste der Kompetenzen, die dem hier vorgestellten Ausbildungsberuf zugrunde liegt, umfasst insgesamt 25 verschiedene Kompetenzen. Über diese Liste der Kompetenzen erfolgt zudem eine Abstimmung mit anderen Aus- und Weiterbildungsvarianten. Neben den hier näher aufgeführten Curriculumelementen werden jedem

Kwalificatieprofiel, so auch dem des *Teamleider Logistiek*, Standards zur Beherrschung der Muttersprache, einer Fremdsprache sowie den geforderten mathematischen Kenntnissen zugeordnet. Darüber hinaus werden Standards zu allgemeinen Lernkompetenzen und staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten formuliert. Die Lernkompetenzen zielen insbesondere auf die Fortsetzung des Bildungswegs, z. B. an der Fachhochschule (HBO) oder der Universität.

4.5 Höhere berufliche Bildung (HBO)

Neben der vorbereitenden beruflichen Bildung (VMBO) und der mittleren beruflichen Bildung (MBO) wird in den Niederlanden auch das Angebot der *Hogescholen* unter den Bereich der Berufsbildung subsumiert. *Hogescholen* sind keine Universitäten, sondern Einrichtungen höherer berufsqualifizierender Ausbildung, an denen Bachelorabschlüsse und zunehmend auch Masterabschlüsse verliehen werden und die starke Ähnlichkeit zu den deutschen Fachhochschulen aufweisen. Die höhere Berufsbildung (HBO) an den *Hogescholen* nimmt in der Struktur der Berufsbildung in den Niederlanden eine besondere Stellung ein. Obwohl das HBO dem tertiären Bereich des Bildungssystems zugeordnet wird, ist es dennoch systematisch in die Konzeption beruflicher Bildung eingebunden. Ein zentrales strategisches Ziel der niederländischen Berufsbildungspolitik liegt in der Förderung der Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungs- und Berufsbildungsteilsystemen (*Doorstroom*), insbesondere von der sekundären und postsekundären Berufsbildung (MBO) in die höhere Berufsbildung (HBO).[95] Die Absolventen einer MBO-Ausbildung auf Niveau 4 erhalten deshalb mit ihrem Berufsabschlusszeugnis die Zugangsberechtigung für die Aufnahme einer weiterführenden hochschulischen Ausbildung in den entsprechenden beruflichen Fachrichtungen (fachgebundener Fachhochschulzugang).

Die Fachhochschulen in den Niederlanden verfügen, wie auch die ROC und AOC in der mittleren beruflichen Bildung, über ein hohes Maß an Autonomie, die sich auch auf die Zulassung zu den Studienangeboten erstreckt. Daher ist mit der Förderung der Übergänge von der mittleren in die höhere berufliche Bildung zwar das Recht auf ein Hochschulstudium verknüpft, nicht jedoch auf einen bestimmten Studienplatz an einer bestimmten Fachhochschule.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, erworbene Teilleistungen aus der mittleren beruflichen Bildung (MBO) für ein Hochschulstudium im HBO anerkennen zu lassen, um damit die Studienzeit zu verkürzen und inhaltliche Redundanzen zu vermeiden. Doch auch hier liegt es im Ermessen der Fachhochschulen, Teilanerkennungen auszusprechen oder sie zu verweigern; es gibt in diesem Punkt große lokale und regionale Unterschiede. Oftmals existieren jedoch Vereinbarungen zwischen den regionalen

95 Zum Übergang von der mittleren in die höhere Bildung vgl. Het Platform Beroepsonderwijs: 2004; Jansen/Seij/Semeijn 2003; Luken/Newton 2004.

Berufsbildungszentren (ROC und AOC) und Fachhochschulen, die auf die inhaltliche Abstimmung ausgewählter berufsbildender Angebote und die Förderung der Übergänge in die höhere berufliche Bildung zielen. Der Übergang von der mittleren in die höhere berufliche Bildung ist quantitativ sehr bedeutsam: Knapp ein Drittel der Absolventen der mittleren beruflichen Bildung wechselt in den Fachhochschulbereich, um dort die berufliche Ausbildung fortzusetzen.[96] Die Mehrzahl dieser Personen entstammt der (schulischen) BOL-Variante der Berufsbildung.

Neben den oben genannten lokalen und regionalen Abstimmungsmaßnahmen zur Förderung der individuellen Entscheidungen für die Aufnahme eines Hochschulstudiums erhalten die Auszubildenden an den regionalen Ausbildungszentren (ROC und AOC) aktuelle Informationen zu den Studienmöglichkeiten, da die berufsbildenden Schulen auch für die Berufsberatung zuständig sind. Zusätzlich werden dort Kurse angeboten, in denen auf das Hochschulstudium vorbereitet wird.

4.6 Aktionsplan MBO: Fokus auf das fachliche Können 2011 – 2015[97, 98]

Insbesondere im Zusammenhang mit der Einführung der „kompetenzorientierten Ausbildung“ (*competentiegericht onderwijs*, CGO) ab 2005 sowie der weiteren Stärkung der Autonomie der regionalen Ausbildungszentren (ROCs und AOCs) hat es in der Vergangenheit eine Reihe von Fehlentwicklungen und Fehlanreizen im System der niederländischen Berufsbildung auf Sekundarniveau, dem sog. MBO (*Middelbaar Beroepsonderwijs*), gegeben, die erheblichen Einfluss auf die Qualität der beruflichen Bildung und damit auf deren Attraktivität für Jugendliche und deren Eltern sowie für Arbeitgeber hatten.

– Die Auszubildenden in den großen regionalen Berufsbildungszentren, den ROCs bzw. AOCs, klagten zunehmend über Unterrichtsausfall bzw. Betreuung durch nicht qualifizierte Lehrkräfte und über Ausbildungsinhalte, die sie hoffnungslos unterforderten – einer der Gründe für die hohe Zahl an Ausbildungsabbrüchen bzw. den generellen Attraktivitätsverlust der beruflichen gegenüber der Allgemein- bzw. Hochschulbildung.
– Die Wirtschaft bemängelte bei den Auszubildenden wie auch bei den frisch ausgebildeten Fachkräften fehlende Basiskompetenzen in den Bereichen Niederländisch und Mathematik sowie mangelnde theoretische Fachkenntnisse.
– Die Ausbildungseinrichtungen schließlich hatten zunehmend größere Probleme, auf der Grundlage von in der Regel sehr umfangreichen und komplex aufgebauten Ausbildungsordnungen (*kwalificatiedossiers*), in denen die Ausbildungsinhalte und -ziele zudem oft eher vage formuliert wurden, Lehr- und Ausbildungspläne

96 Vgl. Het Platform Beroepsonderwijs 2004, S. 11 ff.
97 Dieses ergänzende Kapitel stellt die Reformen seit der Erstellung der Länderstudie Niederlande 2012 dar. Es wurde Anfang 2016 von Gerd Busse verfasst.
98 Mit Dank an Paul den Boer, Ton Eimers und Erik Keppels vom Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) in Nijmegen für ihren Rat und ihre Unterstützung bei der Recherche.

zu entwickeln, die sowohl den gesetzlichen Vorgaben als auch den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts entsprachen.

Vor dem Hintergrund der andauernden Kritik trat deshalb im Jahr 2011 die damalige Bildungsministerin Bijsterveld-Vliegenthart mit einem fünfjährigen „Aktionsplan MBO ‚Fokus auf das fachliche Können 2011–2015'" (im Weiteren: Actieplan 2011) an die Öffentlichkeit. Das darin angekündigte Maßnahmenpaket sollte vor allem dreierlei zum Ziel haben:

1. die Verbesserung der Qualität der Erstausbildung allgemein und die Reduzierung der Zahl der Ausbildungsabbrecher sowie die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Subsystemen durch eine Vereinfachung des Berufsbildungssystems (*BVE-stelsel*);
2. die Verbesserung der Qualität der Ausbildung in den Ausbildungseinrichtungen durch eine Reduzierung des Unterrichtsausfalls, die Erhöhung des Anteils qualifizierten Lehrpersonals in der Berufsausbildung sowie durch solidere Lehrpläne und Prüfungen;
3. die Stärkung des Wettbewerbs zwischen dem berufs- und dem allgemeinbildenden Bereich – aber auch zwischen den Regionalen Ausbildungszentren selbst –, um die Berufsbildung für Jugendliche und deren Eltern attraktiver zu machen.

Die Umsetzung des Aktionsplans wurde mit drei Gesetzen flankiert. Dabei handelt es sich um das „Wet doelmatige leerwegen en het moderniseren van de bekostiging in het mbo" (Gesetz über zweckmäßige Ausbildungswege und die Modernisierung der Finanzierung im MBO) vom 26. Juni 2013[99] und das „Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen" (Gesetz zu den Referenzniveaus in den Fächern Niederländisch und Mathematik) vom 29. April 2010[100]. Ein weiteres Gesetz zur Reform der Qualifikationsstruktur, also des Gesamtsystems an Berufsausbildungen, befindet sich (Stand: Februar 2016) noch im Gesetzgebungsverfahren („wetsvoorstel herziening kwalificatiestructuur").

Der Aktionsplan sieht zur Erreichung der Ziele folgende Maßnahmen vor:

– die Neujustierung der Ausbildungszeit, bessere Prüfungen und qualifiziertere Lehrkräfte,
– eine Reduzierung der Anzahl der Ausbildungsberufe (*kwalificaties*),
– eine Reform der *kwalificatiedossiers*, also der curricularen Beschreibung der Ausbildungsgänge,
– die Verbesserung des regionalen Ausbildungsangebots,
– die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen dem berufsvorbereitenden Bereich auf dem allgemeinbildenden Niveau des Bildungssystems (VMBO), dem MBO und den Fachhochschulen (HBO),

99 Siehe http://wetten.overheid.nl/BWBR0033655.
100 Siehe http://wetten.overheid.nl/BWBR0027679.

– eine Vereinfachung des Berufsbildungssystems durch die Abschaffung des schwellenfreien Zugangs zu Ausbildungsgängen auf dem Niveau MBO-2, die Schaffung von Einstiegsausbildungen (*entreeopleidingen*) sowie die Zentralisierung des Bereichs der Erwachsenenbildung (VAVO),
– Maßnahmen zur Verbesserung des internen Managements der Ausbildungseinrichtungen und die Stärkung der internen Aufsicht der Einrichtungen sowie schließlich
– die Neujustierung der Steuerungs- und Kontrollaufgaben durch den Staat sowie der staatlichen Finanzierung des Gesamtsystems.

Diese Maßnahmen lassen sich inhaltlich in vier Reformpaketen zusammenfassen, die im Folgenden – vor dem Hintergrund ihres historischen Kontextes und in ihrem Zusammenhang mit dem Gesamtsystem der beruflichen Bildung – näher erläutert werden.

4.6.1 Reformpaket 1: Neuordnung des Systems der beruflichen Bildung

Neujustierung der Ausbildungszeit[101]

Nach einer bereits vor 2011 erfolgten Neujustierung der Gewichtung zwischen den schulisch-theoretischen und den praktisch-betrieblichen Ausbildungsanteilen im dualen Zweig der niederländischen Berufsbildung, dem BBL, wurden nun ebenfalls in der in den Niederlanden quantitativ sehr viel bedeutsameren schulischen Berufsausbildung, dem BOL, die Gewichte neu verteilt. Hintergrund war die Tatsache, dass der schulische und der berufspraktische Teil der Ausbildung (die *beroepspraktijkvorming*, BPV) immer mehr aus dem Gleichgewicht geraten waren. Da die berufspraktische Ausbildung, sprich: Betriebspraktika, Teil des Lehrplans bildet, konnten die Ausbildungseinrichtungen relativ leicht die Stundennorm erfüllen, ohne betreuten Unterricht anbieten zu müssen. Dies führte dazu, dass in einer Reihe von Ausbildungsgängen weniger als die vorgeschriebene Mindeststundenzahl an Unterricht stattfand bzw. gar nicht erst geplant wurde und die Klagen der Auszubildenden über sinnlosen „Unterricht“, Unterrichtsausfall, fehlende Stundenpläne und zu wenige Kontaktstunden zunahmen. Untersuchungen belegten, dass sich viele Jugendliche in ihrer Ausbildung stark unterfordert fühlten und sich langweilen – was auch zum Anstieg der Anzahl der Ausbildungsabbrüche beitrug. Arbeitgeber klagten andererseits darüber, dass es Auszubildenden während des Betriebspraktikums häufig an elementaren fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten fehlen würde, um berufspraktische Übungen durchführen zu können.

101 Die nachfolgenden Angaben entstammen dem Actieplan (2011, S. 2 f.) sowie dem „Memorie van Toelichting“ (2012, S. 5 ff.). Für eine ausführliche Darstellung siehe Beurskens u. a. (2014).

Mit dem „Wet doelmatige leerwegen en het moderniseren van de bekostiging in het mbo“ aus dem Jahr 2013 wurde die Ausbildungszeit zunächst von bis dahin 850 Zeitstunden auf mindestens 1.000 Zeitstunden pro Jahr heraufgesetzt. In Ausbildungsgängen auf den MBO-Niveaus 2, 3 und 4 muss die Ausbildungseinrichtung im ersten Ausbildungsjahr mindestens 700 Stunden als „betreuten Unterricht“ durch „befugtes Ausbildungspersonal“ anbieten (bei den „Einstiegsausbildungen“ auf Niveau 1 sind es 600 Stunden). In den übrigen Ausbildungsjahren müssen mindestens 550 Stunden auf betreuten Unterricht und mindestens 250 auf die berufspraktische Ausbildung, also Berufspraktika im Betrieb, verwandt werden. Die bisherige Regelung sah vor, dass bis zu 60 Prozent der Ausbildungszeit auf Berufspraktika entfallen durften.

Die Maßnahmen zur quantitativen und qualitativen Aufwertung des schulisch-theoretischen Teils der Berufsausbildung nehmen also deutlich die Berufsbildungszentren in die Pflicht, bei denen sich in der Vergangenheit ein Trend bemerkbar gemacht hatte, die Verantwortung für die Berufsausbildungen aus Kostengründen „auszulagern“: an die Auszubildenden selbst, die sich – die kompetenzorientierte Ausbildung machte es möglich – im Selbststudium ausbilden sollten, sowie an die Praktikumsbetriebe.

Neben einer Neujustierung der Ausbildungszeiten beinhaltete das Maßnahmenpaket auch eine Verkürzung der gesetzlichen (Regel-)Ausbildungsdauer für die MBO-Berufsausbildungen auf (dem höchsten) Niveau 4 von vier auf drei Jahre. Gleichzeitig wurde bei der staatlichen Finanzierung dieser Ausbildungen ein „Kaskadenmodell“ eingeführt: Die Ausbildungseinrichtung erhält für MBO-4-Auszubildende im zweiten Jahr einen geringeren öffentlichen Finanzierungsbeitrag als im ersten Jahr, der sich dann im dritten Ausbildungsjahr noch einmal verringert. Mit diesem Finanzierungsmodell sollen die Ausbildungseinrichtungen dazu motiviert werden, das erste Ausbildungsjahr in diesen Ausbildungsgängen inhaltlich zu intensivieren und die Ausbildung insgesamt kürzer zu gestalten.

Um die Zahl der Jugendlichen, die sich für einen für sie ungeeigneten Ausbildungsgang entscheiden, und somit die Zahl der Ausbildungsabbrüche zu verringern, wurden mit dem *Stimuleringsplan loopbaanoriëntatie en beroepskeuzevoorlichting* die Bemühungen um eine zielgruppengerechte Berufs- und berufliche Entwicklungsberatung noch einmal verstärkt. Der Plan sieht insbesondere eine stärkere Beteiligung der Eltern am Berufswahlprozess der Jugendlichen vor.

Reform des Prüfungswesens

„Die Qualität der Prüfungen im MBO muss sich verbessern. Zu viele Ausbildungseinrichtungen und Lieferanten von Prüfungen versagen, und das ist inakzeptabel“, stellt die Ministerin in ihrem Aktionsplan kategorisch fest und fährt fort. „Ich gehe dagegen

bereits [jetzt; G. B.] durch die Veröffentlichung der Namen der Ausbildungsgänge mit unzureichender Prüfungsqualität, behördliche Sanktionen und, falls nötig, den Entzug von Lizenzen vor“[102].

Strukturell wurden, durch das „Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen“ aus dem Jahr 2010, insbesondere die Anforderungen an die Kernfächer Niederländische Sprache und Mathematik verschärft sowie Englisch zum Pflicht- und Prüfungsfach in MBO-Ausbildungen auf dem Niveau 4 erklärt. Die Prüfungen in diesen Fächern finden phasenweise und zentral statt. Der Erwerb eines Berufsabschlusses ist an das Bestehen dieser Prüfungen geknüpft.[103] Zur Verbesserung der Prüfungsstandards in den berufsbezogenen Fächern werden die Wirtschaftssektoren dazu verpflichtet, sektorale Examensprofile zu erarbeiten. Die Prüfungen auf der Basis dieser sektoralen Profile müssen jedoch zuvor ein nationales Qualitätssiegel erhalten haben, um eingesetzt werden zu können.

Qualifiziertere Lehrkräfte[104]

Um das Qualifizierungsniveau der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung zu heben, wurde verstärkt in die Fort- und Weiterbildung der Lehrer investiert. Pläne, ein Leistungsprämiensystem für Lehrer einzuführen, scheiterten jedoch aufgrund starker Kritik insbesondere aus der Wissenschaft bereits nach einer kurzen Pilotphase.[105] Erfolgreicher war man mit Programmen zur Anwerbung und Qualifizierung von Seiteneinsteigern aus der Wirtschaft als Lehrer an berufsbildenden Schulen.

Reduzierung der Zahl an Ausbildungsberufen

Anfang 2011, zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Aktionsplans, bestand die „kompetenzorientierte Qualifikationsstruktur“, also das Gesamt an anerkannten Berufsausbildungen auf Sekundarniveau, aus 627 „Qualifikationen“, sprich: Ausbildungsberufen. Das sei, laut Bildungsministerin, „zu viel als Basis für eine zweckmäßige Organisation der Berufsausbildung. Eine intelligente Bündelung von Ausbildungsberufen muss zu zweckmäßigeren Ausbildungen höherer Qualität führen, die an den Bedarf der Wirtschaft anknüpfen“[106].

---

102 Vgl. Actieplan 2011, S. 3.

103 Im Oktober 2015 hat die Bildungsministerin beschlossen, dass das Ergebnis der zentralen Prüfung Mathematik zwar auf dem Berufsabschlusszeugnis vermerkt wird, jedoch vorläufig noch nicht für den Erwerb des Berufsabschlusses mitzählt. Siehe hierzu www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl/steunpunt-mbo/p000935/nieuws/nieuws/nieuwe-brief-van-bewindslieden-ocw-aan-tweede-kamer.

104 Die nachfolgenden Angaben entstammen, wenn nicht anders angegeben, dem Actieplan 2011, S. 3 f.

105 Siehe z. B. Wouter Boonstra: „Prestatiebeloning in het onderwijs: ja of nee?“ In: Intermediair vom 17. Juli 2013. Siehe hierzu www.intermediair.nl/vakgebieden/onderwijs/prestatiebeloning-het-onderwijs-ja-nee?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de.

106 Vgl. Actieplan 2011, S. 4.

Diese bedarfsgerechte Vereinfachung der Qualifikationsstruktur sollte insbesondere mithilfe einer neu gegründeten Stiftung *Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven* (SBB) bewerkstelligt werden, einer Organisation, in der Wirtschaft und Berufsbildung inhaltlich eng miteinander zusammenarbeiten.[107] Die SBB, die am 1. August 2015 ihre Arbeit aufnahm, ist die Nachfolgerin des Colo (*Centraal Orgaan van Landelijke Opleidingsorganen van het bedrijfsleven*), der Dachorganisation der 17 sektoralen *Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijsleven* (KBB), deren staatliche Finanzierung stark beschnitten und deren gesetzliche Aufgaben z. T. der SBB übertragen wurden. Diese Zentralisierung war aufgrund der starken Zersplitterung der Aktivitäten der KBBs und der dadurch wachsenden Intransparenz notwendig geworden.

Die gesetzlichen Aufgaben der SBB regelt das novellierte Berufsbildungsgesetz „Wet Educatie Beroepsonderwijs“ (WEB) im „Wet doelmatige leerwegen en het moderniseren van de bekostiging in het mbo“ vom 26. Juni 2013. Der gesetzliche Auftrag der SBB lässt sich im Wesentlichen mit dem des BIBB in Deutschland vergleichen und besteht u. a. in

– der Entwicklung und im Unterhalt der nationalen Qualifikationsstruktur, also der Gesamtheit an Ausbildungsberufen auf Sekundarniveau,
– der Förderung der Qualität des berufspraktischen Teils der Ausbildung,
– der Sicherung der Qualität der Ausbildungsbetriebe sowie
– der Berufsbildungsforschung.

Zu den gesetzlichen Aufgaben der SBB gehört es außerdem, dem zuständigen (Bildungs- oder Wirtschafts-)Minister neue oder neu geordnete Berufsausbildungen zur Genehmigung vorzulegen. Die Berufsausbildungen (*kwalificaties*) selbst werden nach wie vor – wenn auch unter verschärften Bedingungen, die für mehr Einheitlichkeit und Klarheit im Aufbau und im Inhalt der *kwalificatiedossiers* (Ausbildungsordnungen) sorgen sollen – von den sektoral jeweils zuständigen KBBs entwickelt, die auch weiterhin deren Qualität bewachen. Auch die Akquisition und die Anerkennung von Ausbildungs- bzw. Berufspraktikumsbetrieben sind in der Zuständigkeit der KBBs verblieben.

Die Operation zur Verringerung der Anzahl an Berufsausbildungen selbst ist noch im Gange, das Gesetzgebungsverfahren noch nicht ganz abgeschlossen.[108] Somit besteht auch noch Unklarheit über die Anzahl der Berufsausbildungen nach der Ausdünnung – man spricht über eine Verringerung um 20 bis 25 Prozent, womit sich eine Gesamtzahl von 470 bis 500 *kwalificaties* ergeben würde.[109] Gleichzeitig mit der Verringerung der Ausbildungsberufe sollen Überschneidungen zwischen und in den *kwa-*

107 Siehe www.s-bb.nl/over-sbb/over-sbb.
108 Das Folgende beruht, soweit nicht anders angegeben, auf dem „Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel herziening kwalificatiestructuur”, o. J. [2015].
109 Vgl. www.herzieningmbo.nl/de-herziening/inhoud.

lificatiedossiers (Ausbildungsordnungen),[110] etwa durch die Einführung gemeinsamer Basisteile, verringert werden.

Reform der curricularen Beschreibung der Ausbildungsgänge[111]

Nach wachsender Kritik aus der Wirtschaft, aber auch vonseiten der Auszubildenden und des Ausbildungspersonals an der kompetenzorientierten Ausbildung sah sich das Bildungsministerium im Jahr 2010 zu der Zusage gezwungen, in der Qualifikationsstruktur künftig den Hauptakzent auf die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten und weniger auf die berufliche Einstellung zu legen. Vor diesem Hintergrund sind auch die Neustrukturierung der *kwalificatiedossiers*, d. h. der Ausbildungsordnungen, und eine bessere Beschreibung der Ausbildungsanforderungen zu verstehen, in denen die Kenntnisse und Fertigkeiten im Verhältnis zu den Einstellungen stärker im Vordergrund stehen.

Bisher bestanden die Qualifikationsdossiers nicht selten aus mehr als hundert Seiten mit z. T. sehr allgemein und schematisch gehaltenen Kompetenzanforderungen, Berufsprofilen, Arbeitsmarktinformationen und Entwicklungstrends in den jeweiligen Berufen, die das Ganze für alle Beteiligten – Ausbildungsplaner, Lehrer, Prüfer und Auszubildende – nur noch schwer handhabbar machte. Die neuen Qualifikationsdossiers sollen daher ab spätestens 2016 deutlich dünner und kompakter sein, d. h. auf alles verzichten, was nicht unmittelbar zur Ausbildung gehört (wie etwa die Arbeitsmarktinformationen und Entwicklungstrends). So wie bisher kann ein Qualifikationsdossier mehrere eng miteinander verwandte Ausbildungsberufe enthalten, d. h. Ausbildungsgänge, die große Schnittmengen aufweisen.[112] Diese Qualifikationsdossiers werden jedoch künftig anders aufgebaut sein und aus einem Basisteil (*basisdeel*), einem oder mehreren Profilteilen (*profieldelen*) sowie einem oder mehreren Wahlpflichteinheiten (*keuzedelen*) bestehen.

- Der *Basisteil* besteht aus den Kernfächern, die für alle Ausbildungen im MBO gelten – also Niederländisch, Mathematik, Sozialkunde (*loopbaan en burgerschap*) und bei Niveau-4-Ausbildungen Englisch –, sowie den berufsspezifischen Fächern, die allen in dem jeweiligen Qualifikationsdossier beschriebenen Ausbildungsgängen gemeinsam sind.
- Der *Profilteil* enthält die Beschreibung der für den jeweiligen Ausbildungsgang spezifischen Kompetenzanforderungen.

110 Ein *kwalificatiedossier* kann die Grundlage für die Ausbildung mehrerer, eng miteinander verwandter Berufe bilden.

111 Die nachfolgenden Angaben entstammen, soweit nicht anders angegeben, dem „Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel herziening kwalificatiestructuur“, o. J. [2015], S. 4 ff.

112 Ein Beispiel für eine solche Ausbildungsordnung (die bereits nach dem neuen Modell aufgebaut ist) ist das Qualifikationsdossier „Pedagogisch werk“, das drei miteinander verwandte Ausbildungen im Bereich Kinder- und Jugendarbeit (den Pedagogisch medewerker kinderopvang, den Gespecialiseerd pedagogisch medewerker und den Onderwijsassistent, insgesamt in etwa vergleichbar mit dem deutschen Erzieher) enthält. Siehe für eine Übersicht: http://kwalificaties.s-bb.nl/Details/Index/2635?type=Dossier (das Qualifikationsdossier selbst ist als PDF-Datei downloadbar).

– Die neuen *Wahlpflichteinheiten* ersetzen in den neuen Qualifikationsdossiers den sog. „freien Raum“ (*vrije ruimte*), den Ausbildungseinrichtungen bisher dazu nutzen konnten, spezifische Kompetenzen zu vermitteln, die für den regionalen Arbeitsmarkt von besonderer Bedeutung sind (z. B. das Fach Deutsch im Grenzgebiet zu Deutschland). Die neuen Wahlpflichteinheiten bilden einen Zusatz zu den Qualifikationsdossiers und werden in einem gesonderten Dokument beschrieben. Die Wahlpflichteinheiten sollen der „Anreicherung“ (*verrijking*) des jeweiligen Ausbildungsgangs dienen und dem Auszubildenden eine Art Zusatzqualifikation geben. Sie richten sich auf die Vertiefung oder Verbreiterung seiner Kompetenzen, mit dem Ziel, den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erleichtern bzw. auf eine weiterführende Aus- bzw. Fortbildung (*vervolgopleiding*) vorzubereiten. Bei den neu geschaffenen Einstiegsausbildungen (*entreeopleidingen*) auf MBO-Niveau 1 ist es den Ausbildungseinrichtungen gestattet, auch sog. *remediërende*, d. h. die Ausbildung unterstützende Wahlpflichteinheiten anzubieten.

Die Anerkennung der Qualifikationsdossiers *und* der Wahlpflichteinheiten einschließlich der Verbindung zwischen den Ausbildungsgängen und den Wahlpflichteinheiten fällt in die Zuständigkeit des jeweiligen (Bildungs- oder Wirtschafts-)Ministeriums.

In der neu geordneten Qualifikationsstruktur besteht das Curriculum für einen Ausbildungsgang also aus *einem* Basisteil, *einem* Profilteil sowie einem oder mehreren Wahlpflichteinheiten. Die Wahlpflichteinheiten sind somit ein Pflichtbestandteil der Berufsausbildung. Als Richtwert für die Entwicklung von Qualifikationsdossiers gilt, dass der Basisteil etwa 50 Prozent des Zeitanteils der gesamten Ausbildung abdecken soll, der Profilteil ca. 35 Prozent und der oder die Wahlpflichteinheiten etwa 15 Prozent. Die Ausbildungseinrichtungen können entscheiden, welche der anerkannten Wahlpflichteinheiten sie für die jeweilige Berufsausbildung anbieten, und die Auszubildenden können aus dem bestehenden Angebot die Wahlpflichteinheit(en) wählen, die zu ihrem Berufs- bzw. Fortbildungsziel passt bzw. passen. Die Wahlpflichteinheiten sind obligatorischer Bestandteil der Abschlussprüfung, dessen Ergebnis gesondert auf dem Abschlusszeugnis aufgeführt wird. Das Nichtbestehen der Prüfung in einer Wahlpflichteinheit bedeutet jedoch – anders als bei den Fächern Niederländisch und Mathematik[113] – nicht, dass damit die Abschlussprüfung insgesamt nicht bestanden ist.

Parallel zu der formalen Neuordnung der Qualifikationsdossiers soll sich auch die Beschreibung der Ausbildungsanforderungen ändern. Bisher waren die Ausbildungsanforderungen oft vage und schematisch beschrieben, der Akzent lag auf den beruflichen Einstellungen, und es gab zahlreiche Wiederholungen.[114] Die für die Ausübung

113 Siehe hierzu die Anmerkung in Fußnote 103.
114 Siehe z. B. Böttcher u. a. (2013).

des Berufs notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten sollen künftig gegenüber den Einstellungen deutlicher in den Vordergrund treten und die Kompetenzen insgesamt, definiert als Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, klarer und ergebnisbezogener formuliert werden.

Mit diesem Schritt hin zu kompakteren und transparenteren Curricula soll den Ausbildungseinrichtungen eine bessere Grundlage für die Gestaltung des Lehrplans an die Hand gegeben werden. Die Betonung von Kenntnissen und Fertigkeiten gegenüber den Einstellungen soll die Anschlussfähigkeit der Ausbildung an den Arbeitsmarkt erleichtern.

Verbesserung des regionalen Ausbildungsangebots

Durch die Schaffung großer regionaler Ausbildungszentren, den ROCs bzw. AOCs, im Zuge der großen Berufsbildungsreform Mitte der 1990er-Jahre und ihrer Ausstattung mit einer weitgehenden, auch finanziellen Autonomie war es in der Folge zu einem starken Wettbewerb unter den Ausbildungseinrichtungen gekommen, der allerdings nicht nur positive Seiten hatte, sondern auch zu einer Reihe von negativen Effekten führte. So war jede Einrichtung, um am Ausbildungsmarkt bestehen und hohe Auszubildendenzahlen realisieren zu können, darum bestrebt, möglichst viele und möglichst „angesagte“ Berufsausbildungen anzubieten – mit der Folge, dass es eine ganze Reihe kleiner, finanziell kaum tragfähiger Ausbildungen gab, deren Qualität (auch deshalb) schlecht war. Zudem wurde viel mit neuen, „modischen“ Ausbildungsgängen ohne eine echte Arbeitsmarktperspektive experimentiert, die nach kurzer Zeit bereits eingestellt wurden.

Um diese Fehlentwicklung zu korrigieren, forderte die Bildungsministerin in ihrem Aktionsplan, dass die „Ausbildungseinrichtungen […] zusammen mit der regionalen Wirtschaft Entscheidungen über ein klares Portfolio an Ausbildungen treffen“ sollten[115]. Denn es sei wichtig, so die Ministerin weiter, dass das Angebot an Berufsausbildungen auf den Bedarf der regionalen Wirtschaft abgestimmt sei und den wirtschaftlichen Vorgaben des Kabinetts entspreche. Sie fordere daher eine stärkere Zusammenarbeit der Ausbildungseinrichtungen untereinander wie mit der Wirtschaft. Um diesen Prozess zu unterstützen, werde sie in einer Reihe von Pilotregionen zuständige Personen einsetzen und Schritte zu einem besseren quantitativen Überblick über Angebot und Nachfrage bei MBO-Berufsausbildungen unternehmen. „Dies muss ein Set ‚gegenseitiger Umgangsformen‘ ergeben, das als Basis für das […] Modell der Vermittlung und Schlichtung dient, wenn Einrichtungen sich nicht einig werden“(ebd.). Hierzu wurde eine Schiedsstelle bei der Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) eingerichtet.

115 Vgl. Actieplan 2011, S. 5.

Des Weiteren kündigte der Aktionsplan den weitestgehenden Erhalt kleiner handwerklicher Ausbildungsberufe an. Daher werde es für solche Ausbildungsgänge keine Mindestanzahl an Auszubildenden pro Ausbildung und Ausbildungseinrichtung geben – nötigenfalls könne das Angebot landesweit konzentriert werden[116].

Stärkung der Zusammenarbeit zwischen VMBO, MBO und HBO

In der niederländischen Berufsbildung sind das berufsvorbereitende VMBO (als Teil des allgemeinbildenden Systems auf Sekundarniveau), das MBO und das Fachhochschulstudium (HBO) konzeptionell als ein durchgehender berufsbezogener Lernpfad (*doorlopende leerlijn*) angelegt. Nachdem die Berufsbildung auf Sekundarniveau bei Jugendlichen und ihren Eltern zunehmend an Zuspruch einbüßte, entschloss sich die Bildungsministerin in ihrem Aktionsplan zu einer systematischen Stärkung dieses Lernpfads. „Die Niederlande haben schließlich einen dringenden Bedarf an Fachpersonal auf allen Ebenen. Aus jüngsten Untersuchungen […] geht hervor, dass die Route über die Berufsausbildung für Jugendliche mit einem niedrigeren sozialen Hintergrund von essenzieller Bedeutung ist. Diese Jugendlichen können auf dem Weg über die Berufsausbildung in ein höheres Ausbildungsniveau gelangen“[117].

Um dies zu bewerkstelligen, kündigte die Ministerin Maßnahmen an, die den berufsbezogenen Lernpfad gegenüber dem allgemeinbildenden attraktiver und damit wettbewerbsfähiger machen sollte. So wurde über sog. „Kooperationsarrangements“ systematisch die Zusammenarbeit zwischen VMBO-Schulen und Ausbildungseinrichtungen im MBO gestärkt. Die Durchlässigkeit zwischen VMBO, MBO und HBO sollte insbesondere durch die oben bereits erläuterte Intensivierung der MBO-Ausbildungen, die Verkürzung der vordem vierjährigen MBO-Niveau-4-Ausbildungen auf drei Jahre, die Stärkung des Lernpfads für Niederländisch und Mathematik, die Einführung des Fachs Englisch als Pflichtfach auf dem MBO-Niveau 4 sowie durch die im MBO neu eingeführten Abschlussprüfungen in den Kernfächern Niederländisch und Mathematik (sowie Englisch auf MBO-Niveau 4) verbessert werden.

Durch die genannten Maßnahmen sollte die Gesamtdauer der Ausbildung vom VMBO über das MBO bis einschließlich des Fachhochschulstudiums von bisher zwölf auf zehn Jahre verkürzt werden.

4.6.2 Reformpaket 2: Vereinfachung des Berufsbildungssystems

Um das Berufsbildungssystem zu vereinfachen, wurden im Wesentlichen drei Maßnahmen ergriffen: die Abschaffung des schwellenfreien Zugangs zu Ausbildungsgän-

116 Vgl. ebd.
117 Vgl. Actieplan 2011, S. 6.

gen auf dem MBO-Niveau 2, die Schaffung von Einstiegsausbildungen (*entreeopleidingen*) sowie die Zentralisierung des Bereichs der Erwachsenenbildung (VAVO).[118]

Abschaffung des schwellenfreien Zugangs zum MBO-Niveau 2

Die Abschaffung des vordem schwellenfreien Zugangs zu Berufsausbildungen auf dem Niveau 2 (die eine sog. „Basisberufsausbildung" bzw. „Startqualifikation" für den Arbeitsmarkt vermittelt) war bereits seit Längerem von den Arbeitgeberverbänden, aber auch von den Verbänden der Ausbildungseinrichtungen gefordert worden. Viele Auszubildende, die sich für eine Ausbildung auf diesem Niveau einschrieben, verfügten über keinen VMBO- oder vergleichbaren Abschluss und ließen von daher auch die dort vermittelten Kompetenzen vermissen – was ein wichtiger Grund für die hohe Zahl an Ausbildungsabbrechern auf diesem Ausbildungsniveau war.

In der Vergangenheit hatte das Berufsbildungsgesetz WEB lediglich den Zugang zu Berufsausbildungen auf dem MBO-Niveau 2 beschränkt, wenn es eine verwandte Ausbildung auf dem Niveau 1 gab; ansonsten gab es keine Hinderungsgründe für Jugendliche, sich für einen Ausbildungsgang auf Niveau 2 einzuschreiben. Zwingende Zugangsvoraussetzungen bestanden lediglich für Ausbildungen auf den Niveaus 3 und 4. Dieser schwellenfreie Zugang zum Niveau 2 wurde mit Beginn des Ausbildungsjahrs 2014/2015 abgeschafft. Eine Ausbildung auf diesem Niveau ist seither in der Regel nur möglich, wenn der Jugendliche

- über einen VMBO-Abschluss verfügt oder
- nachweisen kann, dass er die ersten drei Jahre des allgemeinbildenden HAVO (entspricht etwa der deutschen Realschule) oder des VWO (entspricht dem Gymnasialzweig) erfolgreich besucht hat oder
- im Besitz eines MBO-Niveau-1-Abschusses ist, also eine sog. *entreeopleiding* (Einstiegsausbildung) erfolgreich absolviert hat.

Unter bestimmten, genau definierten Umständen können Jugendliche jedoch auch ohne eine entsprechende Zugangsvoraussetzung zu einer Ausbildung auf dem MBO-Niveau 2 zugelassen werden, nämlich dann, wenn die Ausbildungseinrichtung der Meinung ist, dass der bzw. die Auszubildende die Ausbildung erfolgreich abschließen kann. Bedingung dafür ist allerdings eine vorherige *qualifizierte* Zugangsprüfung der Schule.

Für die Niveaus 3 und 4 galten bereits unter dem alten Berufsbildungsgesetz WEB Zulassungsvoraussetzungen, und es galt die Bestimmung, dass die Auszubildenden zuvor zu erkennen geben müssen, dass sie den entsprechenden Ausbildungsgang erfolgreich abschließen können. Diese Regelung wurde nun für die Niveaus 2, 3 und

118 Die im Actieplan (2011, S. 6 ff.) angekündigten und skizzierten Maßnahmen zur Vereinfachung des Berufsbildungssystems werden ausführlich im „Memorie van Toelichting" (2012) erläutert. Die nachfolgenden Informationen sind diesen beiden Quellen entnommen.

4 mit der Forderung nach einer vorhergehenden qualifizierten Zulassungsprüfung durch die Schule verschärft.

Schaffung von Einstiegsausbildungen

Das (niedrigste) Niveau 1 des MBO lässt sich von der Zielrichtung und der Zielgruppe her am ehesten mit dem deutschen „Übergangssystem“ vergleichen, wenngleich mit einem gravierenden Unterschied: Die Niveau-1-Ausbildungen sind Teil des *regulären* niederländischen Berufsbildungssystems. Bislang wurden auf diesem Niveau sog. „Assistentenausbildungen“ angeboten, die zu sehr einfachen Helfertätigkeiten ausbildeten, im Kern jedoch die Absicht verfolgten, Auszubildende für eine „Basisberufsausbildung“ auf Niveau 2 zu qualifizieren, d. h., ihnen eine sog. „Startqualifikation“ für den Arbeitsmarkt zu vermitteln.

Im Actieplan aus dem Jahr 2011 wurde erstmals der Begriff der *entreeopleidingen* für Berufsausbildungen auf dem MBO-Niveau 1 benutzt, „Einstiegsausbildungen“, die dann mit dem „Wet doelmatige leerwegen en het moderniseren van de bekostiging in het mbo“ vom 26. Juni 2013 gesetzlich eingeführt wurden. Mit der Schaffung dieser Ausbildungen war das ausdrückliche Bestreben verbunden, dem MBO-Niveau 1 eine eigenständige Position innerhalb des Berufsbildungssystems zu geben. Zwar verfolgen die Einstiegsausbildungen nach wie vor das Ziel der Qualifizierung für einfache Helfertätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt bzw. für eine Basisberufsausbildung auf MBO-Niveau 2, doch die Zugangsvoraussetzungen wurden nun erheblich schärfer gefasst. Demnach stehen *entreeopleidingen* ausschließlich solchen Jugendlichen offen, die nicht die Zugangsvoraussetzungen für MBO-Niveaus 2, 3 oder 4 erfüllen bzw. nicht mehr der Vollzeitschulpflicht unterliegen, d. h., die älter als 18 Jahre sind.

Einstiegsausbildungen sind, wie im „Memorie van Toelichting“ zum Gesetzesvorhaben zu „doelmatige leerwegen“ ausdrücklich festgestellt wird, weder als „Auszeit“ für überlastete schulpflichtige Jugendliche gedacht, die die Voraussetzungen für eine Niveau-2-Ausbildung erfüllen (für sie gibt es alternative Möglichkeiten), noch für Jugendliche, die eine Berufsausbildung auf Niveau 2 oder höher abbrechen (sie können mit einer alternativen Ausbildung auf Niveau 2 oder höher einen neuerlichen Versuch wagen). Ausnahmen gelten nur für Ausbildungsabbrecher ohne einen VMBO-Abschluss.

Einstiegsausbildungen können sowohl im vollzeitschulischen als auch im dualen Ausbildungszweig angeboten werden. Die Ausbildungsdauer beträgt maximal ein Jahr. Im vollzeitschulischen Zweig müssen von den 1.000 Zeitstunden Ausbildung bzw. Unterricht mindestens 600 unter fachlicher Begleitung stattfinden. Im dualen Zweig müssen es mindestens 240 begleitete Ausbildungs-/Unterrichtsstunden sein, d. h. Stunden, die unter der fachlichen Begleitung eines Ausbilders oder Lehrers stattfinden. Durch diese

Maßnahmen erhalten die Auszubildenden mehr fachlich begleitete(n) Ausbildung/Unterricht, und es bietet sich mehr Raum für individuelles Coaching und Berufsberatung. Auch wird der Unterricht in den Fächern Mathematik und Niederländisch intensiviert.

Jeder Jugendliche, der eine Einstiegsausbildung aufnimmt, muss innerhalb von vier Monaten eine verbindliche Ausbildungsempfehlung (*bindend studieadvies*) bekommen. Diese Empfehlung kann zu Vereinbarungen etwa über zusätzliche Betreuung oder zusätzlichen Unterricht (z. B. in Mathematik und Niederländisch), den Wechsel zu einer anderen Ausbildung oder einem anderen Lernpfad (dual oder vollzeitschulisch) führen. Bei mangelnden Ausbildungsleistungen hat die Einrichtung die Möglichkeit, den Ausbildungsvertrag zu kündigen. Eine solche Kündigung ist jedoch an eine Reihe strenger Auflagen gebunden. Falls der Auszubildende unter 18 Jahre alt, also „qualifikationspflichtig", ist, muss ihm die Ausbildungseinrichtung eine passendere Einstiegsausbildung anbieten. Ist er über 18, kann er auch beim Übergang zum Arbeitsmarkt begleitet werden.

Ausbildungseinrichtungen dürfen Jugendliche, die sich um eine Einstiegsausbildung bewerben, nur dann ablehnen, wenn sie bereits zwei Jahre in einer *entreeopleiding* eingeschrieben waren.

Zentralisierung der Erwachsenenbildung

Das *Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs* (VAVO), in dem Personen über 18 Jahre einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachholen können, wird in den Niederlanden dem Bereich der beruflichen Bildung zugerechnet. Mit dem Berufsbildungsgesetz aus dem Jahr 1996, dem WEB, verloren die Schulen für Erwachsenenbildung ihren eigenständigen Status und wurden den Regionalen Ausbildungszentren (ROCs) unterstellt; die Finanzierung des VAVO erfolgte seither nicht mehr zentral, sondern über die Kommunen. Da dieses Modell der dezentralen Finanzierung jedoch nicht gut funktionierte, entschied das Regierungskabinett im Jahr 2011, das VAVO wieder unter staatliche Zuständigkeit zu bringen und zentral zu finanzieren. „So kann im Zusammenhang mit der regulären Bildung vonseiten des Reichs [also auf zentralstaatlicher Ebene; G. B.] ein Beitrag zu den Bildungszielen des Reichs geleistet werden, so wie etwa die Vermeidung von Schul- und Ausbildungsabbrüchen. […] Ungefähr 17.000 Jugendliche haben im Schuljahr 2009–2010 eine Ausbildung im VAVO besucht. Davon waren lediglich 1.500 älter als 23 Jahre. Etwa 7.000 Jugendliche haben über das VAVO ihren VMBO-, HAVO- oder VWO-Abschluss gemacht. Die Politik des durchgehenden Lernpfads [*doorlopende leerlijn*; G. B.] Sprache und Mathematik erstreckt sich bis auf das VAVO. Das VAVO wird budgetneutral unter die Steuerung durch das Reich gebracht. […] Die Altersgrenze für das [staatlich finanzierte; G. B.] VAVO wird auf 30 Jahre festgesetzt"[119].

119 Vgl. Actieplan 2011, S. 7.

4.6.3 Reformpaket 3: Verbesserung des internen Managements und Stärkung der internen Aufsicht der Ausbildungseinrichtungen

Bedingt durch die hohe Autonomie, die den im Zuge des WEB 1996 neu geschaffenen Regionalen Ausbildungszentren zugesprochen wurde und die sie weitgehend wie privatwirtschaftliche Unternehmen funktionieren ließ, kam es im Laufe der Jahre zu einer Reihe von Fehlentwicklungen. Fragwürdige und unrentable Investitionen in neue Gebäude und Anlagen sowie in Ausbildungen, für die es keine ausreichende Nachfrage gab, massive Einsparungen beim Ausbildungspersonal, überhöhte Vorstandsgehälter und allgemeines Missmanagement bei einer Reihe von ROCs sorgten nicht nur für viel Kritik in der Öffentlichkeit, sondern trugen auch zum Qualitäts- und Ansehensverlust der beruflichen Bildung im Land bei.

Verbesserung des internen Managements der Ausbildungseinrichtungen

Die Ministerin stellte in ihrem Actieplan[120] fest: „In zu vielen Ausbildungseinrichtungen fallen zu viele Unterrichtsstunden aus. Fernbleiben [vom Unterricht; G. B.] und Unterrichtsausfall werden in der Hälfte der Einrichtungen unzureichend registriert.“ Zur Verbesserung der Situation kündigte sie Maßnahmen zur Unterstützung des internen Managements der Ausbildungseinrichtungen an:

– ein Instrumentenset zur Unterstützung der Geschäftsführung und der Teamleiter,
– eine zentrale Meldestelle (*digitaal loket*) für die rasche und unbürokratische Erfassung von Fernbleiben und Unterrichtsausfall,
– ein „Qualitätsnetzwerk“ kooperierender ROCs zu Fragen der Qualitätssicherung sowie
– regelmäßige Zufriedenheitsbefragungen bei ROC-Mitarbeitern und Auszubildenden. „Ab 2012 wird jedes Jahr die Zufriedenheit von Mitarbeitern bzw. Auszubildenden gründlich untersucht. Alle drei Jahre wird die Zufriedenheit der Wirtschaft gründlich untersucht. Die Ergebnisse werden als gesonderter Teil des jährlichen Benchmarkings des MBO-Rats [der Dachorganisation der Regionalen Ausbildungszentren; G. B.] veröffentlicht. Dadurch werden Leistungen transparent und vergleichbar, sodass Ausbildungseinrichtungen ihre Leistungen verbessern und Auszubildende eine bessere Wahl treffen können“[121]. Die Ergebnisse der Befragungen bilden seither auch eine der Grundlagen für die Arbeit der Schulaufsicht (*Inspectie van het Onderwijs*). Ab 2012 ist das Vorhandensein eines Qualitätssicherungssystems bei den Ausbildungseinrichtungen fester Bestandteil des Prüfauftrags der Schulaufsicht.

Diese Maßnahmen haben in den zurückliegenden fünf Jahren einiges zur Qualitätsverbesserung der beruflichen Ausbildung an MBO-Einrichtungen beigetragen, doch

120 Vgl. 2011, S. 8.
121 Vgl. ebd.

die Sünden der Vergangenheit wirken nach. So konnte im Juni 2015 nur in letzter Sekunde durch das finanzielle Eingreifen der Bildungsministerin die Insolvenz des ROC Leiden (mit 9.000 Auszubildenden) abgewendet werden, das durch Missmanagement des Vorstands und völlig aus dem Ruder gelaufene Baukosten für neue repräsentative Gebäude in Schieflage geraten war.[122]

Stärkung der internen Aufsicht der Ausbildungseinrichtungen

Parallel zur Qualitätsverbesserung des Managements fordert die Ministerin in ihrem Aktionsplan aus dem Jahr 2011 die Stärkung der Aufsichtsräte der regionalen Ausbildungszentren, um, gemeinsam mit dem Betriebsrat und der Auszubildendenvertretung, für eine gute und geordnete Leitung der Ausbildungseinrichtung zu sorgen und eine begrenztere Aufsicht durch die Schulaufsicht zu ermöglichen. „Dazu vertiefe ich die Zusammenarbeit mit der Platform Raden van Toezicht [ein offenes Netzwerk der Aufsichtsräte der Ausbildungseinrichtungen; G.B.], um in regelmäßigen Abständen den Stand der internen Aufsicht zu eruieren, Entwicklungen im Sektor zu besprechen und die Plattform bei der Professionalisierung der Mitglieder der Aufsichtsräte zu unterstützen“.[123]

4.6.4 Reformpaket 4: Neujustierung der Steuerungs- und Kontrollaufgaben des Staats sowie der staatlichen Finanzierung des Gesamtsystems

Verbesserung der staatlichen Steuerungs- und Kontrollaufgaben

Nach dem Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes WEB im Jahr 1996 hat der Staat, direkt über gesetzliche Vorgaben oder finanzielle Anreize oder aber indirekt über die Förderung von Pilot-, Beratungs- und Kooperationsprojekten, immer wieder auf das System der beruflichen Bildung eingewirkt. Die Maßnahmen haben jedoch, entweder weil sie nicht klar genug kommuniziert wurden oder weil sie einen starken Ad-hoc-Charakter trugen, nicht selten zu Unklarheiten bei den Akteuren im Berufsbildungssystem geführt. Um die Steuerungsfunktion des Staates zu verbessern, kündigte die Bildungsministerien[124] daher an, in Zukunft bei staatlichen Eingriffen in das System die Rechte und Pflichten des Berufsbildungssystems hierbei so klar und so genau wie möglich zu definieren, Einzelmaßnahmen besser aufeinander abzustimmen und für mehr Deutlichkeit über den finanziellen Rahmen zu sorgen.

Hinsichtlich der Kontrollaufgaben des Staates wurde neben der Integration der bislang gesondert vorgenommenen Überprüfungen der Qualität von MBO-Ausbildungen

122 Siehe z. B. Bart Dirks u. Rik Kuiper: „ROC Leiden gered van faillissement“. In: de Volkskrant vom 23. Juni 2015. Siehe hierzu: www.volkskrant.nl/binnenland/roc-leiden-gered-van-faillissement~a4086708.
123 Vgl. Actieplan 2011, S. 9.
124 Vgl. Actieplan 2011, S. 10.

in das Aufgabenpaket der Schulaufsicht (*Inspectie van het Onderwijs*) ein „System der proportionalen Aufsicht“ eingeführt. Das bedeutet, dass die Schulaufsicht Ausbildungseinrichtungen, die schlecht funktionieren, schärfer kontrolliert als solche, die gute Leistungen vorweisen können. „Jede Ausbildungseinrichtung wird von der Schulaufsicht in regelmäßigen Abständen von drei Jahren im sogenannten ‚Sachstandsbericht zur Ausbildungseinrichtung‘ gründlich analysiert. Durch diesen Ansatz wird die Kontrolllast für gut funktionierende Einrichtungen verringert“[125]. Gleichzeitig wird der Schulaufsicht explizit aufgetragen, sich mit dem Aufsichtsrat der jeweiligen Ausbildungseinrichtung zu beraten, „falls die Kontinuität der Einrichtung in Gefahr gerät oder sich ernsthafte Mängel als sehr hartnäckig erweisen“[126].

Neujustierung der staatlichen Finanzierung

Mit dem *Uitvoeringsbesluit WEB* (kurz: UWEB) aus dem Jahr 2014 wurde die staatliche Finanzierung, wenn auch nicht auf eine völlig neue Grundlage gestellt, so doch mit einigen neuen Akzenten versehen, die eine einfachere Berechnung und zielgenauere Verteilung der Mittel sowie die Beseitigung von Fehlanreizen ermöglichen sollten. Das neue Finanzierungssystem ist, mit einer Übergangsperiode von vier Jahren, zum 1. Januar 2015 in Kraft getreten.

Was bleibt, ist die staatliche Pauschalfinanzierung des Berufsbildungssystems (MBO) auf der Basis der Anzahl der Auszubildenden und Berufsabschlüsse. Dies bedeutet, dass jede Ausbildungseinrichtung aus dem Budget den Anteil erhält, der der Zahl der bei ihr eingeschriebenen Auszubildenden und der Zahl der erzielten Berufsabschlüsse entspricht. Das Budget wird dabei jedoch in zwei Teilbudgets, jeweils mit einer eigenen Verteilsystematik, gesplittet: einen Teil für die Einstiegsausbildungen (*entreeopleidingen*) auf dem MBO-Niveau 1 und einen Teil für die übrigen Berufsausbildungen auf den Niveaus 2 bis 4. Das Budget für die Einstiegsausbildungen wurde dabei um Mittel aus dem Finanzierungsbudget für berufsvorbereitende und unterstützende Aktivitäten aufgestockt, sodass den Ausbildungseinrichtungen für Auszubildende auf dem MBO-Niveau 1 nun ein relativ hoher Betrag zur Verfügung steht. Der Erwerb eines Abschlusses auf dem Niveau 1 wird nicht vergütet.

Vor der Reform des Finanzierungssystems erhielt eine Ausbildungseinrichtung für jeden eingeschriebenen Auszubildenden den gleichen jährlichen Betrag als Kopfpauschale. Dieses Modell wurde durch das sog. „Kaskadenmodell“ abgelöst, wonach der staatliche Finanzierungsbeitrag (für die Ausbildungsniveaus 2 bis 4) im ersten Ausbildungsjahr am höchsten ist und dann im Verlauf der Ausbildung von Jahr zu Jahr abnimmt. Ein Beispiel: Im ersten Ausbildungsjahr beträgt der Finanzierungsfaktor 1,2, im zweiten bis vierten Jahr 1,0. Sollte die Ausbildung bis dahin noch immer nicht ab-

125 Vgl. Actieplan 2011, S. 10.
126 Vgl. ebd.

geschlossen sein, erhält die Einrichtung im fünften und sechsten Ausbildungsjahr nur noch einen Finanzierungsbeitrag in Höhe des Faktors 0,5, danach endet die staatliche Finanzierung. Für die auf eine reguläre Dauer von maximal einem Jahr angelegten Einstiegsausbildungen auf Niveau 1 gilt eine andere Verteilung: Im ersten Jahr beträgt der Finanzierungsfaktor 1,2, im zweiten Jahr 0,6; bei einem eventuellen dritten Jahr liegt der Faktor bei 0, d.h., die Einrichtung erhält für den Auszubildenden keine Vergütung mehr. Wechselt ein MBO-Niveau-1-Auszubildender zu einer Berufsausbildung auf Niveau 2, setzt eine neue Kaskade ein.

Die Finanzierung von Berufsabschlüssen (*diplomabekostiging*) ändert sich gegenüber der alten Systematik in drei Punkten:

– Vor dem Jahr 2015 zählte ein Berufsabschluss auf Niveau 1 einfach, einer auf Niveau 2 zweifach und einer auf den Niveaus 3 und 4 vierfach. In der neuen Systematik wird das Gewicht eines Berufsabschlusses in Einheiten ausgedrückt: Ein Abschlusszeugnis auf Niveau 2 entspricht einer Einheit, eines auf Niveau 3 drei Einheiten und eines auf Niveau 4 fünf Einheiten.
– Bei mehr als einem MBO-Abschluss pro Auszubildenden wird die Zahl der Einheiten – und somit die entsprechende Finanzierung – nach unten korrigiert. Liegt bei einem Auszubildenden, der erfolgreich eine Niveau-4-Ausbildung abgeschlossen hat (5 Einheiten), bereits ein Abschluss auf Niveau 2 vor (1 Einheit), erhält die Ausbildungseinrichtung für den Niveau-4-Abschluss lediglich einen Finanzierungsbonus, der vier Einheiten entspricht. Das bedeutet, dass der Staat pro Auszubildenden insgesamt lediglich fünf Einheiten vergütet und es der Ausbildungseinrichtung somit nicht mehr möglich ist, über das „Häufeln“ von Abschlüssen eine höhere Vergütung für eingeschriebene Auszubildende zu erzielen.
– Anders als zuvor werden nur noch die Berufsabschlüsse eingeschriebener Auszubildender vergütet und nicht mehr, wie vordem, auch die Teilnahme an Abschlussprüfungen. Einzige Ausnahme ist das sog. *uitgesteld examen*, also die aufgeschobene Abschlussprüfung für Auszubildende, die die Ausbildung verlassen haben, aber innerhalb von zwei Jahren eine Abschlussprüfung ablegen.

4.6.5 Zusammenfassung und Schlussbemerkung

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Berufsbildungsreformen der zurückliegenden Jahre (ab 2011) insbesondere darauf zielten,

– die Qualität der Berufsausbildungen und der Abschlüsse sowie ihre Anschlussfähigkeit an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts zu verbessern,
– das Berufsbildungssystem stärker zu vereinheitlichen und insgesamt transparenter zu gestalten,
– die Attraktivität der beruflichen Bildung gegenüber der Allgemein- und Hochschulbildung zu steigern,
– die Chancen von sozial schwachen bzw. Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten auf eine reguläre Berufsausbildung zu verbessern sowie

– den Bildungsauftrag der Ausbildungseinrichtungen stärker zu regulieren und die Aufsicht über die Arbeit der Einrichtungen zu verbessern.

Ob diese Operation gelingt, wird die Zukunft erweisen. Sicher ist, dass die Reformschritte eine Reihe von Fehlanreizen beseitigen und Fehlentwicklungen beenden, mit denen das System in der Vergangenheit zu kämpfen hatte und die – nicht nur, aber auch – zum Ansehensverlust der beruflichen Bildung in den Niederlanden bei Jugendlichen und deren Eltern sowie bei Arbeitgebern beigetragen haben.

Bezüglich der Anschlussfähigkeit des niederländischen insbesondere an das deutsche Berufsbildungssystem lässt sich feststellen, dass sich zwar einerseits durch klarere Strukturen eine höhere Transparenz (etwa für Arbeitgeber oder Kooperationspartner auf deutscher Seite der Grenze) erwarten lässt, andererseits jedoch durch die Einführung einer Sprachprüfung Niederländisch als Voraussetzung für den Erwerb eines Berufsabschlusses eine zusätzliche Hürde für deutsche Jugendliche aufgebaut wird, die in den Niederlanden eine Berufsausbildung absolvieren möchten. Da der theoretische und praktische Teil einer Berufsausbildung allerdings in der Regel auf Niederländisch und auf der Basis niederländischsprachigen Unterrichtsmaterials stattfindet, ist es für deutsche wie auch für niederländische Jugendliche ohnehin unerlässlich, über gute Kenntnisse der niederländischen Sprache zu verfügen, um die Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. So wird die Zukunft also auch hier zeigen, ob die vorgeschriebene Beherrschung des Niederländischen tatsächlich ein Hindernis für deutschsprachige Auszubildende darstellen wird, die eine Berufsausbildung in den Niederlanden absolvieren möchten, oder nicht sogar die Attraktivität einer solchen Ausbildung zu steigern vermag.

5 Allgemeine und berufliche Weiterbildung

Der Begriff der beruflichen Weiterbildung ist in den Niederlanden ähnlich unscharf definiert wie in Deutschland. So spricht man bei einer betrieblichen Anpassungsweiterbildung meist von einer Bij- oder Nascholing. Das, was man im Deutschen meist als eine Aufstiegsfortbildung (etwa zum „Meister", „Techniker" oder „Betriebswirt") bezeichnet, heißt in den Niederlanden Vervolgopleiding, also „Anschluss-" oder „weiterführende Ausbildung" und bedeutet z. B., dass der Absolvent einer MBO-Erstausbildung auf Niveau 3 eine Ausbildung zum „Spezialisten" oder zur „mittleren Führungskraft" auf Niveau 4 anschließt. Eine solche Vervolgopleiding kann jedoch, bei Vorliegen eines entsprechenden Abschlusses aus dem allgemeinbildenden Schulsystem (HAVO oder VWO), zugleich auch als berufliche Erstausbildung absolviert werden.[127] Ähnlich wie bei den Vervolgopleidingen im höheren Sekundarbereich (MBO) besteht auch die Möglichkeit einer Aufstiegsfortbildung im tertiären Bereich, d. h. im HBO-Sektor. Sowohl im höheren Sekundar- als auch im Tertiärbereich werden viele dieser Aufstiegsfortbildungen als Teilzeitqualifizierungen angeboten, d. h., diese können berufsbegleitend neben der beruflichen Tätigkeit absolviert werden. Letztere werden häufig in Form einer apprenticeship absolviert, also einer solchen Form der Berufsbildung, die in den Niederlanden der BBL-Variante zugeordnet wird (vgl. Kapitel 4).

Die berufliche Weiterbildung in Form der gesetzlich geregelten Aufstiegsfortbildungen (Vervolgopleidingen) fällt in den Niederlanden unter das Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB) von 1996, womit es auch legislativ in einen engen Zusammenhang zur Berufsbildung gebracht wird. Die betrieblichen Anpassungsweiterbildungen (Bij- oder Nascholing) sind dagegen gesetzlich nur insoweit geregelt, als die Ausübung bestimmter Berufe an eine regelmäßige Weiterbildung gebunden ist.

Die Angebote der betrieblichen Weiterbildung sind äußerst heterogen, die Abschlüsse nur auf der Ebene des einzelnen Unternehmens oder der Branche anerkannt. Das Angebot und die Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung sind oft in Tarifverträgen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern einer Branche (Collectieve Arbeidsovereenkomsten, CAOs) festgelegt. Die Angebotsplanung und Steuerung der Mittelvergabe erfolgt über Branchenfonds, sog. Fondsen voor Opleiding en Ontwikkeling bzw. O&O-Fondsen.

Die Erwachsenenbildung (Volwasseneneducatie) in den Niederlanden wird im Wesentlichen von den regionalen oder landwirtschaftlichen Berufsbildungszentren (ROC oder AOC) angeboten und zielt auf Arbeitslose oder Rückkehrer auf den Arbeitsmarkt. Im Bereich der ebenfalls vom Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung

127 Vgl. ausführlich: Frommberger/Santema/Reinisch 1998.

(WEB) geregelten Erwachsenenbildung wird zwischen vier bzw. streng genommen fünf Angebotsrichtungen unterschieden:

– als Fortsetzung der allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe (Opleidingen voortgezet algemeen volwassenenonderwijs, VAVO); die Erwachsenen können die allgemeinbildenden Schulabschlüsse aus den Schulformen VWO, HAVO sowie VMBO erwerben. Es wird zwischen den Tweede-kans-deelnemers („Zweite Chance“, Personen älter als 22) und den Tweede-weg-deelnemers („Zweiter Weg“, Personen jünger als 22) unterschieden. Die Tweede-kans-deelnemers holen den versäumten Schulabschluss nach, die Tweede-weg-deelnemers absolvieren die Allgemeinbildung aus unterschiedlichen Gründen – etwa weil sie ihren Abschluss „zusammenstückeln“ wollen – nicht in den allgemeinbildenden Schulen, sondern in der berufsbildenden Schule;
– in Form von Bildungsgängen, die auf die Vermittlung allgemeiner sozialer Fähigkeiten zielen (Opleidingen gericht op breed maatschappelijk functioneren); hier lernen die Teilnehmer das Verhalten in typischen Situationen des sozialen Lebens, die Kontaktaufnahme zu Behörden sowie Sprechen, Lesen, Verstehen und Rechnen;
– als Bildungsmaßnahmen, die auf Mindestfertigkeiten und Hilfe zur Selbsthilfe zielen (Opleidingen gericht op sociale zelfredzaamheid);
– als Bildungsgänge zum Erwerb der niederländischen Sprache (Opleidingen NT1, Nederlands als eerste taal); diese Maßnahmen zielen auf den niederländischen Spracherwerb bei Migranten.

Seit dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Erwachsenen- und Berufsbildung (WEB) sind die Kommunen für die Erwachsenenbildung zuständig. Sie kaufen die notwendigen Maßnahmen bei den ROCs bzw. AOCs ein. Meist zielen die lokalen Angebote der Erwachsenenbildung auf Alphabetisierung, Integration oder die Schulung von Langzeitarbeitslosen. Grundsätzlich sind die Angebote der Erwachsenenbildung darauf angelegt, den Zugang zur beruflichen Bildung und zur nationalen Qualifikationsstruktur zu eröffnen, d. h., den Weg (zurück) in Beschäftigung zu ebnen.

6 Berufliches Bildungspersonal

Die Lehrerausbildung in den Niederlanden findet an Pädagogischen Akademien, Fachhochschulen (Hogescholen) und Universitäten statt und wird in zwei Gesetzen geregelt: dem Gesetz zur Hochschulbildung und Forschung (WHW) sowie im Gesetz zur Sicherung der Qualität der Lehrerausbildung (WBIO). Seit 2002 geschieht die Ausbildung im Rahmen der Bachelor- und Masterstruktur unter Anwendung des europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS). Die Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrern werden alle fünf Jahre vom niederländischen Staat festgestellt und bilden die Basis für die Aus- und Weiterbildungsprogramme für das Lehrpersonal.

Um Lehrer an der Grundschule (Basisschool) werden zu können, muss ein vierjähriges HBO-Studium an einer *Pädagogischen Akademie für den Grundschulunterricht* [Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs, PABO] absolviert werden, das mit einem Bachelor of Education abschließt.

Für eine Lehrbefähigung im Bereich der Sekundarschulen stehen folgende Ausbildungsgänge zur Verfügung:

– Ein Lehramtsstudium an einer Hogeschool befähigt zum Unterricht in allgemeinbildenden Fächern der Sekundarstufe I und II. Lehramtsstudierende, die sich für die Sekundarstufe I qualifiziert haben, können Schüler des HAVO und VWO (die ersten drei Jahre) sowie des VMBO und des MBO (alle Jahrgänge) unterrichten. Lehramtsstudierende mit einer Befähigung für die Sekundarstufe II können alle Klassen der Sekundarstufe unterrichten.
– Ein Lehramtsstudium an einer pädagogisch-technischen Fachhochschule (Fontys Pedagogisch Technische Hogeschool) befähigt zum Unterricht in den technischen Fächern der Sekundarstufe I.
– Ein Lehramtsstudium an einer pädagogisch-landwirtschaftlichen Fachhochschule (STOAS Hogeschool) befähigt zur Unterrichtung im Fach Landwirtschaft.
– Ein Lehramtsstudium an einer Universität befähigt zum Unterricht in den Prüfungsfächern des HAVO und VWO.

Im berufsbildenden Bereich benötigen Lehrkräfte lediglich eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I. Damit liegt ein deutlicher Unterschied zur Allgemeinbildung vor, wo für die Sekundarstufe II eine explizite Lehrbefähigung notwendig bzw. vorgeschrieben ist. Lehrkräfte, die an den regionalen Berufsbildungszentren (ROCs und AOCs) allgemeinbildende Fächer abdecken, haben dieselbe Ausbildung wie ihre Kollegen an allgemeinbildenden Schulen. Berufsspezifische Fächer werden häufig von Lehrkräften unterrichtet, die zuvor eine entsprechende Fachausbildung absolviert haben.

In den letzten Jahren bilden berufsbildende Schulen in zunehmendem Maße ihr Lehrpersonal selbst aus, und zwar im Rahmen eines dualen (Lehramts-)Studiums in Ko-

operation mit den entsprechenden Hochschulen. Ziel ist es, über diese neue Form der Lehrerausbildung den spezifischen Anforderungen an die Tätigkeit als Lehrkraft im berufsbildenden Bereich besser Rechnung tragen zu können sowie auch Lehrpersonal wie Hilfslehrern, Ausbildern oder Tutoren, denen bislang aufgrund fehlender Vorbildung die Lehrerausbildung versagt war, den Zugang zum vollwertigen Lehrerberuf zu ermöglichen, d. h., sich etwa vom Tutor zum Lehrer fortzubilden. Für die Lehrerausbildung steht den berufsbildenden Schulen ein eigenes Budget zur Verfügung. Die Schulleitungen sind nach dem WBIO verpflichtet, für eine angemessene Weiterbildung des Lehrpersonals zu sorgen.

Sofern ein Betrieb von den nationalen Branchenorganisationen, die für die Entwicklung und Qualitätssicherung der betrieblich-beruflichen Aus- und Weiterbildung zuständig sind (KBBs), eine Zulassung als Ausbildungs- oder Praktikumsbetrieb erhalten will, ist eines der Kriterien hierfür, dass die betrieblichen Ausbilder, die die Auszubildenden im Betrieb betreuen und ausbilden, über ausreichende didaktische Kompetenzen in der Anleitung, Betreuung, Motivation und Beurteilung ihrer Schutzbefohlenen verfügen sollten. Fast alle KBBs bieten hierzu Lehrgänge an. In einigen Branchen werden zusätzliche Kompetenzen und Qualifikationen für den Ausbilder verlangt, etwa eine bestimmte Vorbildung oder die erfolgreiche Teilnahme an einem Kurs für Ausbilder am Arbeitsplatz.

Seit Jahren hat das niederländische Bildungssystem mit einem massiven Lehrermangel zu kämpfen, insbesondere im Bereich der Primar- und Sekundarschulen. Um das Problem zu lindern, wird einerseits versucht, etwa über die Verbesserung der Attraktivität des Ausbildungsangebots für angehende Lehrkräfte, mehr junge Leute zu bewegen, den Lehrerberuf einzuschlagen, andererseits, die Lücken mit Quereinsteigern aus anderen anverwandten Berufen zu füllen. Es wird auch im Ausland um Lehrkräfte geworben. So bietet sich etwa Germanisten oder Niederlandisten in Deutschland die Chance, ohne große Probleme in den Niederlanden eine Anstellung als Deutsch- oder Niederländischlehrkraft zu finden. Die berufsbildenden Schulen nutzen vor allem die Möglichkeiten, die sich aus ihrer relativ hohen Autonomie und den Freiheiten, die sich aus dem oben beschriebenen dualen Studienmodell ergeben, um Quereinsteiger einzustellen und sie zum Docent, also zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen, fortzubilden.

7 Länderübergreifende Mobilität, Internationalisierung, internationale Kooperationen

7.1 Internationale Einflüsse auf die nationale Bildungspolitik

Die Niederlande wollen künftig zu den Top Five der Wissensökonomien gehören. Im Rahmen eines expandierenden Europas und einer erhöhten Verlagerung der kommerziellen Dienste ins Ausland ist dafür eine verstärkte Internationalisierung notwendig. Dabei müssen vor allem Arbeitnehmer, die eine Berufsausbildung absolviert haben, verstärkt mit der wachsenden Globalisierung umgehen können. Diese Notwendigkeit wurde von der niederländischen Regierung bereits 1991 in ihrer Strategie „Die Grenzen erweitern" betont. Seither wurden einige Initiativen, wie beispielsweise die Programme „Talente ohne Grenzen" und „Internationalisierung der beruflichen Bildungsgänge" (PIB), für die Entwicklung internationaler Kompetenzen und den Erwerb internationaler Erfahrungen in der Berufsbildung ins Leben gerufen. Neben der Internationalisierung der Bildungsinhalte und -strukturen spielt außerdem der Vergleich mit erfolgreichen Modellen anderer Staaten eine wichtige Rolle. Das Thema der Internationalisierung ist in der nationalen Wissens- und Innovationsstrategie festgehalten. So orientiert man sich bezüglich der PISA-Ergebnisse an Finnland und bei der Implementierung von Leistungstests an Kanada, Norwegen und dem Vereinigten Königreich. Anregungen für den Unterricht der englischen Sprache beschafft man sich auch in Schweden, und Schottland spielt eine wichtige Rolle bei der Kooperation von Schulen mit Eltern.

7.2 Europäische Berufsbildungszusammenarbeit und Mobilität

Bezogen auf die Umsetzung der europapolitischen Richtlinien zeichnen sich die Niederlande durch eine recht zügige Umsetzung aus, wie sich bereits bei der Implementierung der Ziele des Bologna-Prozesses für den Hochschulbereich zeigte. So wird auch in der Berufsbildung an einer verbesserten Transparenz und Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen gearbeitet, indem vorhandene Instrumente der EU, wie der Europass, der Europäische Qualifikationsrahmen und das Kreditpunktesystem ECVET, implementiert werden sollen. Einzelne Institutionen sollen in Zukunft den Europass bzw. die darin enthaltenen Lebensläufe selbstständig ausfüllen können. Um den Europass erfolgreich zu implementieren, wurde eine separate nationale Agentur, das „National Europass Centre" (NEC), gegründet.

Nach einer ausführlichen Debatte über die Implementierung der acht Kompetenzlevels des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) wurden diese von den Niederlanden 2006/2007 für eine internationale Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen akzeptiert. Dabei wird es als sinnvoll erachtet, die sowohl formal als auch informell erlangten Kompetenzen und Qualifikationen zunächst national einzustufen. Diese Einstufung soll auf den Standards des EQF aufbauen, damit sie mit den nationalen

Qualifikationsrahmen der anderen Länder verglichen werden kann. Innerhalb des niederländischen Berufsbildungssystems wurde bereits ein solches System von Kompetenzlevels entwickelt, welches zum einen auf den kompetenzbasierenden Outcomes des „Senior secondary levels“ und zum anderen auf den Dublin-Deskriptoren des Bologna-Prozesses aufbaut. In den kommenden Jahren wird zudem weiter an einer Implementierung des nationalen Qualifikationsrahmens nach europäischem Vorbild gearbeitet.[128]

Seit dem Herbst 2006 wird auch an der Anwendung des europäischen Kreditpunktesystems in der Berufsbildung (ECVET) gearbeitet. Erste Testeinführungen wurden im Bereich „mechanical engineering“ durchgeführt. Der Fokus bei der zukünftigen Implementierung des nationalen Kreditpunktesystems soll zunächst auf Berufsbildungsbereichen liegen, in denen Mobilität eine große Rolle spielt. Ein späteres Ziel soll es sein, das vorhandene Kreditpunktesystem der Hochschulbildung (ECTS) und das der Berufsbildung in ein System zu vereinheitlichen.

Insgesamt hat die Internationalisierung noch nicht in ausreichendem Maße in die Curricula des Berufsbildungssystems Eingang gefunden bzw. wird sie in den einzelnen Bildungseinrichtungen sehr unterschiedlich gestaltet. Zwei Arten der Absolvierung von Ausbildungsabschnitten im Ausland sind derzeit möglich. Dabei handelt es sich zum einen um die „Diploma mobility“, wobei die Ausbildung im Ausland fortgesetzt oder beendet wird, ohne dass der Auszubildende in den Niederlanden eingeschrieben bleibt. Diese Möglichkeit ist derzeit allerdings noch auf Deutschland und Flandern sowie auf einzelne ausgewählte Kurse innerhalb Europas beschränkt. Zum anderen gibt es die „Study credit mobility“, die Austauschprojekte und internationale Praktika ermöglicht, wobei der Auszubildende seine Ausbildung anschließend in den Niederlanden fortsetzt.

Die internationale Mobilität der niederländischen Auszubildenden wird insbesondere durch zwei Programme unterstützt. Beim ersten handelt es sich um das EU-Programm Leonardo da Vinci, das, eingebettet in das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen, internationale Projekte im Bereich der Berufsbildung unterstützt. 2011 wurden 7.349 niederländische Auszubildende und Ausbildende durch eine Leonardo-da-Vinci-Maßnahme gefördert. Nur Deutschland und Frankreich konnten im selben Jahr höhere Zahlen verzeichnen.

Ein zweites bedeutendes Programm ist das „Bilaterale Austauschprogramm Niederlande – Deutschland“ (BAND), das ebenfalls langfristige Kooperationen zwischen Unternehmen und ausbildenden Institutionen der beiden Länder fördert. Dabei wird eng

128 Der EQF-Referencing-Bericht der Niederlande wurde Anfang 2012 veröffentlicht. Siehe: http://ec.europa.eu/eqf/app/ documents?action=get&id=-635443345845226797917711625374062065913121734640 (12.08.2012).

zwischen der deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) und der niederländischen nationalen Agentur CINOP zusammengearbeitet. CINOP ist eine unabhängige internationale Forschungs- und Beratungsagentur, die sich vor allem auf lebenslanges Lernen, Berufsbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung spezialisiert hat. CINOP besitzt zentrale Expertise in allen Fragen bezüglich der niederländischen Berufsbildung. Auch europaweit hat die CINOP eine wichtige Stellung, da sie in internationale Aspekte der Karriereorientierung und Supervision sowie in die Gestaltung des Internetportals „PLOTEUS“ involviert ist.

Das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Forschung hat es sich zum Ziel gesetzt, das niederländische Bildungssystem künftig attraktiver zu gestalten. Die Anzahl der internationalen Auszubildenden, die in den Niederlanden ein Praktikum oder Kurse absolvieren möchten, soll dabei in Zukunft erhöht werden. Der bürokratische Aufwand wird dafür reduziert. Beispielsweise soll die Beantragung eines Visums für diese Zwecke einfacher und schneller durchführbar werden.

7.3 Binationale, multinationale und internationale Berufsbildungszusammenarbeit[129]

Auch über europäische Grenzen hinaus werden zunehmend internationale Kooperationen eingegangen. Seit Mai 2008 beispielsweise wird verstärkt mit dem türkischen Bildungsministerium zusammengearbeitet. Hierfür wurde eine Nationale Referenzstelle eingerichtet, die Ansprechpartner zu türkischen Bildungsqualifikationen zur Verfügung stellt. Das „Schockland Vocational Training Agreement“ fördert zudem die Realisierung von Praktika in Entwicklungsländern.

Die 15 prioritären Länder der Entwicklungszusammenarbeit sind in drei Klassen unterteilt: Länder mit niedrigen Einkommen, Länder mit fragiler staatlicher Verfassung und Länder mit gesunder wirtschaftlicher Entwicklung.[130] Allerdings wurde erst 2010 die Rolle der Berufsbildung als ein Schwerpunkt in der niederländischen Entwicklungszusammenarbeit infrage gestellt, da eine einflussreiche Kommission zu dem Schluss kam, dass die Niederlande in diesem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit nicht so ausgewiesen wären wie in anderen.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Schulen und Bildungseinrichtungen, die eigene Initiativen in Entwicklungsländern gestartet haben. Als Beispiel kann die STC Group, die Dachgesellschaft des „Rotterdamse Scheepvaart- en Transport-College“, genannt werden, die Niederlassungen in Oman, Südafrika, Vietnam und den Philippinen aufgebaut hat.

---

129 Experteninterview mit Frau Anneke Westerhuis, 24. April 2012.

130 Im Einzelnen sind das: Benin, Äthiopien, Mali, Mosambik, Uganda, Ruanda; Länder in fragiler staatlicher Verfassung: Afghanistan, Burundi, Jemen, Palästinensische Gebiete, Südsudan; und Länder mit gesunder wirtschaftlicher Entwicklung: Bangladesch, Ghana, Indonesien und Kenia.

8 Zusammenfassung

Die Berufsbildung in den Niederlanden befindet sich in einem permanenten Entwicklungs- und Modernisierungsprozess. Dieser ständige Bewegungs- und Veränderungsprozess prägt die niederländische Kultur in besonderer Weise. Schwierig ist eine Einschätzung dazu, inwieweit die Veränderungsimpulse, die überwiegend bildungs- und berufsbildungspolitisch initiiert werden, zu tatsächlichen Neuerungen und Verbesserungen in der Gestaltung der beruflichen Bildung führen. Zum Zeitpunkt der Publikation dieser Länderstudie werden höchstwahrscheinlich wieder neue Ziele und Instrumente formuliert worden sein, die zugleich mit veränderten Begrifflichkeiten einhergehen.

Grundsätzlich liegt die Stärke der Berufsbildung in den Niederlanden insbesondere in den folgenden Punkten:

- Die berufliche Bildung besitzt in den Niederlanden eine lange Tradition und hat auch in den letzten Jahrzehnten in ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung merklich an Aufmerksamkeit gewonnen.
- Die berufliche Bildung ist nicht isoliert, sondern eng verbunden mit anderen Bildungsteilbereichen, einerseits mit der Allgemeinbildung (insbesondere über VMBO), andererseits mit der Hochschulbildung (insbesondere über HBO).
- Die berufliche Aus- und Weiterbildung wird konzeptionell als ein Modell der kommunizierenden Röhren verstanden: Das betrieblich-duale und das schulbasierte Angebot der beruflichen Bildung stehen gleichwertig nebeneinander, und die Wahrnehmung und Nachfrage dieser Angebote richtet sich primär nach den individuellen und betrieblichen Bedarfen.
- Das Angebot der Aus- und Weiterbildung ist verhältnismäßig transparent und standardisiert, die sukzessiven Entwicklungswege im Berufsbildungssystem sind planbar, erbrachte Leistungen der Absolventen werden anerkannt und führen zu verbindlichen Aufstiegsmöglichkeiten.
- Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der beruflichen Bildung erfolgt mittlerweile unter systematischer und gleichwertiger Beteiligung der Sozialpartner und der berufsbildenden Schulen. Damit ist die kommunikative Validität der Ergebnisse und schließlich die Akzeptanz und Umsetzung der Regelungen gewährleistet.

Zu gering ist vielen Niederländern bislang die Beteiligung der Unternehmen als Lernort an der betrieblichen Erstausbildung, die in das öffentlich-rechtlich gesteuerte System der Berufsbildung fällt. Auf der Basis eines traditionell schulisch gesteuerten Berufsbildungssystems wurde der Prozess der Dualisierung in den 1980er-Jahren zwar konsequent eingeleitet. Doch die Einbindung der nach einzelbetrieblichen Kriterien agierenden Akteure und Institutionen ist schwierig. Sektorbezogene und tarifvertragliche Vereinbarungen sind hier sehr hilfreich.

Wichtig ist in den Niederlanden, so wie in anderen Ländern auch, die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Bearbeitung des Gegenstandsgebietes und damit des For-

schungsfeldes Berufsbildung. Insgesamt liegen nur Bruchstücke systematisch erhobener Informationen zu den wesentlichen Fragestellungen vor. So ist beispielsweise über die Unterrichts- und Ausbildungsprozesse und deren Ergebnisse in den berufsbildenden Schulen und in den Betrieben viel zu wenig bekannt.

Für den Leser dieser Länderstudie ist wichtig zu wissen, dass die vorliegenden Informationen damit nur einen ersten Einblick bieten können, der allein einer Orientierung für die Beschäftigung mit der niederländischen Berufsbildung dienen kann. Diese Begrenzung der Aussagemöglichkeiten liegt in der Natur einer allgemein angelegten Länderstudie. Darüber hinaus ist jedoch zu bedenken, dass sich die Niederländer selbst grundsätzlich dadurch auszeichnen, dass sie neben den offiziellen und landesweit gültigen Regelungen immer auch eine selbstbewusste Umsetzung praktizieren, die durchaus flexibel ist und lokalen Bedürfnissen gehorcht.

9 Literatur

9.1 Weiterführende Literatur

Actieplan mbo „Focus op Vakmanschap 2011–2015“ der Bildungsministerin Marja van Bijsterveld-Vliegenthart vom 16. Febr. 2011 (https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2011/02/16/actieplan-mbo-focus-op-vakmanschap-2011–2015).

Bartels, A.: Een eeuw middelbaar onderwijs 1863–1963. Groningen 1963.

Beurskens, H./Veelenturf, P./Bochem, L./Romme, R.: Onderwijstijd onder Focus op Vakmanschap. De nieuwe benadering van onderwijstijd. Woerden: MBO Raad, März 2014.

Biemans, H./Nieuwenhuis, L./Poell, R./Mulder, M./Wesselink, R.: Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. In: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 56 (2004), No 4, S. 523–538.

Biemans, H./Nieuwenhuis, L./Poell, R./Mulder, M./Wesselink, R.: Competence-based VET in the Netherlands: backround and pitfalls. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (ISNN 1618-8543). Ausgabe Nr. 7, 2005 (http://www.bwpat.de/7eu).

Böttcher, W./Busse, G./Frommberger, D./Keppels, E./Krichewsky, L./Schulz, A.: Grenzüberschreitende Curriculumentwicklung in der Berufsbildung – ein Leitfaden am Beispiel der Erstausbildung im Einzelhandel zwischen Deutschland und den Niederlanden. Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 1, 2013 (http://www.ibbp.ovgu.de/Institut/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften+zur+Berufs_+und+Wirtschaftsp%C3%A4dagogik/Jahrgang+2013.html).

Boonstra, W.: „Prestatiebeloning in het onderwijs: ja of nee?“ In: Intermediair vom 17. Juli 2013 (http://www.intermediair.nl/vakgebieden/onderwijs/prestatiebeloning-het-onderwijs-ja-nee?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.de).

Brugmans, I. J.: De arbeidende klasse in Nederland in de 19de eeuw (1813–1870). Utrecht/Antwerpen 1958.

Bruinwold Riedel, J.: Het leerlingswesen in Nederland. Amsterdam 1907.

Bruttel, O.: Die Privatisierung der öffentlichen Arbeitsvermittlung: Australien, Niederlande und Großbritanien – Ein Vergleich aus neo-institutionenökonomischer Perspektive. In: Schuppert, Gunnar F. (Hrsg.): Schriften zur Governance-Forschung. Bd. 3. Baden-Baden 2005.

Busse, G./Klein, C.: EVC und ECVET. Kompetenzfeststellung auf Niederländisch/„Man braucht einen Standard, gegen den man seine Kompetenz absetzen kann“ (Interview mit EVC-Expertin Jana Eggert). In: G.I.B.INFO 2, Juni 2010, S. 68–73.

Busse, G./Frommberger, D.: Niederlande. Unter Mitarbeit von Kees Meijer. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) u. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Lehrstuhl Berufspädagogik. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2012.

Cedefop: Learning outcomes approaches in VET. A comparative analysis of nine European Countries. Publications Office of the European Union. Luxembourg 2010.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS): Statistical Yearbook of the Netherlands 2005. Voorburg/Heerlen 2005.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS): Statistical Yearbook of the Netherlands 2012. The Hague/Heerlen 2012.

Colo: Wegen Umbau geöffnet. Kompetenzgerichtete Qualifikationsprofile als Basis für eine dynamische und attraktive Berufsbildung. s'Hertogenbosch 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).

Commissie Dualisering: Beroepsvorming langs vele wegen. Kelpen 1993.

Deißinger, T.: Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes. In: Reinisch, H. / Bader, R. / Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Opladen 2001, S. 195 – 204.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ): BAND – Deutsch-Niederländisches Austauschprogramm für Auszubildende 2011.

Deutsch-Niederländisches Wörterbuch Berufsbildung – Arbeitsmarkt – Projektmanagement/ Nederlands-Duits Woordenboek Beroepsonderwijs – Arbeidsmarkt – Projectmanagement. Zusammengestellt von Busse, G. / Hesseling, R. Nijmegen / Düsseldorf 2007 (3. Auflage).

Dodde, N. L.: Dag, mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem. Leuven/Apeldoorn 1993.

Ertl, H. / Sloane, H. P. F.: Beruflichkeit und Modularisierung – Ansätze für die Modernisierung der deutschen Berufsbildung aus dem Vergleich internationaler Modulkonzepte. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf. Hohengehren 2003, S. 89 – 128.

European Commission: Leonardo da Vinci statistics – Mobility statistics by country in the years 2000 – 2011. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/leonardo-da-vinci/doc/stat/mobility11_en.pdf 2012.

European Union (Eurostat): Demography report 2010. Older, more numerous and diverse Europeans. Luxembourg 2011.

Eurybase (The Information Database on Education Systems in Europe): Organisatie van het onderwijssysteem in Nederland (2008/2009) (http://www.eurydice.org).

Frommberger, D.: Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben 1999.

Frommberger, D.: Berufsorientierung in der Sekundarstufe I am Beispiel der Ökonomischen Bildung in den Niederlanden. Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften. Heft 31. Jena 2005.

Frommberger, D.: Formen der Berufsorientierung in der Allgemeinbildung. Ein Beispiel aus dem Ausland. In: berufsbildung 60 (2006), S. 44 – 46.

Frommberger, D.: Europa: Europäische Berufsbildungspolitik (1). In: Lauterbach, U. u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Bielefeld 2006.

Frommberger, D. / Büsing, H. / Klöpper, M.: Modernisierung der beruflichen Bildung durch Internationalisierung. Eine Studie zu Situation und Zukunft der grenzüberschreitenden Berufsbildung am Beispiel der Region Weser-Ems-Nord-Niederlande. Oldenburg 2005.

Frommberger, D. / Reinisch, H. / Santema, M.: „The neighbours grass is always greener“? Die berufliche Bildung der Niederlande im Umbruch: Implikationen für die Debatte um die berufliche Aufstiegsfortbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94, 1998, Heft 1, S. 50 – 70.

Gelder, H. E. van: Overzicht van het technisch onderwijs in Nederland. Zutphen 1919.

Gonon, Ph. / Sgier, I.: Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Zürich 1999.

Goudswaard, N. B.: Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs. Assen 1981.

Groot, H. J. de: Nijverheidsonderwijswet. Alphen aan den Rijn 1930.

Harderwijk, Th. A. H. van: Het ontstaan van de ambachtsscholen en speciale vakscholen. In: Wolter, J. u. a.: Het onderwijs in Nederland. Groningen 1910, S. 197 – 235.

Harney, K.: Geschichte der Berufsbildung. In: Harney, K. / Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209 – 243.

Heinink, Misja: „Grundlegende Bildung“ in den Niederlanden. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Informationen, Berichte, Studien. Nr. 15/16, Dezember 1986, S. 85.

Het Platform Beroepsonderwijs (siehe: Platform).

Hövels, B.: The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Country Report: The Netherlands [OECD-project „The role of qualification systems in promoting life long learning“]. Nijmegen 2004.

Hoksbergen, R. A. C.: Ons handels(avonds)onderwijs 1875 – 1975. Geschiedenis van een eeuw strijd om een onderwijsform. Groningen 1975.

Idenburg, Ph. J.: Schets van het Nederlandse Schoolwezen. Groningen 1960.

Jansen, L. / Seij, E. / Semeijn, B.: Oriëntatie op het HBO: Hoe kiezen mbo-leerlingen hun vervolgopleiding? Een onderzoek naar studievoorlichtingsmateriaal. Amersfoort 2003.

KC Handel / VTL: Landelijke Kwalificatie MBO 2008/2009, Sectoren Handel, Wegvervoer en Logistieke Dienstverlening; Branches: Groothandel, Transport en Logistiek; Beroepengroep: Logistiek teamleider. Versie 2008–2009 (http://www.kchandel.nl).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Entsprechung der Beruflichen Befähigungsnachweise – Handbuch. Luxemburg 1992.

Kraayvanger, G. / van Onna, B.: Wandlungen des Bildungsbegriffs aus soziokultureller Sicht – Fallbeispiel Niederlande. In: Kraayvanger, G. / Onna, B. van / Strauß, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden. Nijmegen 1988, S. 67 ff.

Lieshout, W.C.M. van u. a. (Hrsg.): Richness of the uncompleted. Challenges facing Dutch education. Reviews of national policies for education. The Netherlands. Report to OECD: Summary. The Hague 1990.

Linthout, D.: Frau Antje und Herr Mustermann. Niederlande für Deutsche. Berlin 2010 (6. Aufl.).

Luken, T. / Newton, I.: Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van mbo naar hbo. Amsterdam 2004.

„Memorie van Toelichting“ zur „Wijziging van onder meer de Wet educatie en beroepsonderwijs ten behoeve van het bevorderen van meer doelmatige leerwegen in het beroepsonderwijs

en het moderniseren van de bekostiging van het beroepsonderwijs“. Kamerstuk Nr. 33187 vom 28. Febr. 2012 (https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-33187-3.html).

„Memorie van Toelichting bij wetsvoorstel herziening kwalificatiestructuur“. O. J. [2015].

Meppelink, H. P.: Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19de eeuw. Een sociografisch onderzoek inzake structuur en uitbouw. Utrecht 1961.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Kerncijfers 2001 – 2005 Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag 2006.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Kerncijfers 2003 – 2007 Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag 2008.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Kerncijfers 2005 – 2009 Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag 2010.

Ministry of Education, Culture and Science: MBO Internationalization Agenda 2009.

North, M.: Geschichte der Niederlande. München 1997.

Onnen, M. F.: De opleiding van den Handwerksman. Utrecht 1900.

Onstenk, J.: Pre-Vocational Education in the Netherlands. In: Rauner, F. / Maclean, R. (Hrsg.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Springer: Dordrecht 2008, S. 327 – 330.

Paridon, K. van: Wiederaufbau – Krise – Erholung. Die niederländische Wirtschaft seit 1945. In: Wielenga F. / Taute, I. (Hrsg.): Länderbericht Niederlande. Geschichte – Wirtschaft – Gesellschaft. Bonn 2004, S. 363 – 422.

Pilz, M.: Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems. Markt Schwaben 1999.

Pilz, M. (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Österreich, Deutschland, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld 2009.

Platform Beroepsonderwijs, Het: Werkboek Versterking doorstroom van MBO naar HBO. Uitgangspunten, Modellen, Instrumenten. Den Haag 2004.

Prick, L.: Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd. Amsterdam 2006.

Raffe, D.: Modules in Europe: a comparative analysis of the situation in six countries. In: European Commission (Hrsg.): Innovations in training – the potential of modular courses. Luxemburg 1994, S. 29 – 33.

Rapport van de Adviescommissie inzake het industriebeleid. In: Dellen, H. van (Hrsg.): Een nieuw elan. Deventer 1984, S. 13 ff.

Rauwenhoff-Commissie: Onderwijs-arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject. In: Het Schoolblad 25, 1990, S. 4 ff. sowie: Het Schoolblad 27, 1990, S. 26 f.

Romijn, C.: De financiering van het beroepsonderwijs in Nederland. Thessaloniki 2000.

Sanden, J. M. M. van der: De pedagogisch-didactische vormgeving van het vmbo. In: Bruijn, E. de (Hrsg.): Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Beroepsonderwijs in ontwikkeling. Alphen aan de Rijn 2004, S. 35 – 57.

Santema, M./Maandag, D. W.: Het Drentse Stelsel. Een voorbeeldig regionaal initiatief. Hoe een noodoplossing van een eeuw geleden bepalend werd voor de vorm van ons huidige leerlingwezen. Groningen 1991.

Schriewer, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, 1986, H. 1, S. 69–90.

Schuit, H./Kennis, R./Hövels, B./Busse, G.: Competentiegerichte kwalificatiedossiers gewogen. Invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het middelbaar beroepsonderwijs. Deelonderzoek B: Een studie naar de Nederlandse kwalificatiestructuur in internationaal perspectief. Nijmegen 2009.

Skiera, Ehrenhard: Das Bildungswesen der Niederlande. Struktur – Geschichte – Reform. Gießen 1986.

Sleumer, W.: Het economisch onderwijs maatschappelijk beschouwd. Amsterdam/Groningen 1938.

Stratmann, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.

Stratmann, K.: Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung – Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland. In: Kraayvanger, G./Onna, B van/Strauß, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden. Nijmegen 1988, S. 13–30.

Stratmann, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung". Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992.

UNESCO (Hrsg.): International Standard Classification of Education (ISCED). Genf 1997.

Visser, K.: The Netherlands. VET in Europe – Country Report 2010. Cedefop ReferNet (http://www.refernet.de/images_content/Netherlands.pdf) (13.08.2012). 2010.

Visser, K.: The Netherlands. VET in Europe – Country Report 2011. Cedefop ReferNet (http://www.ecbo.nl/ECBO/ReferNet/docs/11-0393_Overview%20of%20the%20Dutch%20vocational%20education%20and%20training%20system.doc) (13.08.2012). 2011.

Vries, J. de: The decline and rise of the dutch economie, 1675–1900. In: Saxonhouse, G./Wright, G. (Hrsg.): Technique, Spirit and Form in the Making of the Modern Economics. Greenwich 1984, S. 149–189.

Waterreus, J. M.: O&O-fondsen onderzocht. Opleidings- en ontwikkelingsfondsen en de scholing van werknemers. Amsterdam 1997.

Westerhuis, A. (2007). Theoretical concepts and methodological approaches for adapting EQF to the national educational contexts. Country report in the Leonardo Da Vinci Project TransEQFrame (http://www.transeqframe.net).

Wielemans, W.: Basisvorming in Europees perspectief. Leuven/Apeldoorn 1996.

Wielenga, F.: Die Niederlande. Politik und politische Kultur im 20. Jahrhundert. Münster 2008.

Wirtschaftskammer Österreichs. Beschäftigungsstruktur (http://www.wko.at/statistik/eu/europa-beschaeftigungsstruktur.pdf) (17.01.2011). 2009.

Wirtschaftskammer Österreichs. Beschäftigungsstruktur (http://www.wko.at/statistik/eu/europa-beschaeftigungsstruktur.pdf) (07.08.2012). 2011.

Wiskerke, C.: Afschaffing der gilden in Nederland. Amsterdam/Paris 1938.

Wolthuis, J.: The Transformation of privat Lower Technical Education in the Netherlands in the 19th and 20th century. In: Frommberger, D./Reinisch, H./Santema, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben 2001, S. 113–132.

Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld 2010.

9.2 Sonstige benutzte Literatur

Außenhandelskammer Niederlande: Wirtschaftsdaten kompakt – Niederlande (http://ahk.de/fileadmin/ahk_ahk/GTaI/niederlande.pdf) (07.08.2012). 2012.

Borck, M. / Bappert, J.: Niederlande Info. Verwaltungsstrukturen und Servicedaten. Herausgegeben vom Zentrum für Niederlande-Studien, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. EUREGIO Mozer Kulturbüro Gronau/Enschede. Gronau, Münster 2008 (http://www.euregio.org).

Cedefop: The Netherlands. Overview of the vocational education and training system. Thessaloniki 2005.

CINOP: VET Policy Report The Netherlands 2008. Progress in the policy areas for vocational education and training (http://www.ecbo.nl/ECBO/ReferNet/docs/090118_National_Policy_report_NL_def_EN.pdf) (13.08.2012). 2008.

Deutsch-Niederländisches Wörterbuch Berufsbildung – Arbeitsmarkt – Projektmanagement/ Nederlands-Duits Woordenboek Beroepsonderwijs – Arbeidsmarkt – Projectmanagement. Zusammengestellt von Busse, G. / Hesseling, R. Nijmegen / Düsseldorf 2007 (3. Auflage).

European Commission: Organisation of the education system in the Netherlands 2008/09. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf) (13.08.2012). 2009.

Maes, M. Vocational education and training in the Netherlands: short description. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004 (Cedefop Panorama series, 96).

Marzell, R: Berufsausbildungen in den Niederlanden. Eine Übersicht. Nijmegen/Düsseldorf, Januar 2008 (http://www.unimuenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlandenet/aktuelles/berufsausbildungnl.pdf) (13.08.2012).

OECD (2011): Country statistical profile: Netherlands 2011–2012, (http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/191100191elt003.pdf?expires=1344329595&id=id&accname=freeContent&cheksum=E4801DB3179F1A5DC6ECA8219B9E0B34) (07.08.2012).

9.3 Wichtige benutzte Websites

Expertisecentrum Beroepsonderwijs
(Centre for Expertise in Vocational Education and Training)

http://www.ecbo.nl/

„Das nationale Expertisezentrum für Berufsbildung (Expertisecentrum Beroepsonderwijs – ECBO) nahm seine Arbeit im Januar 2009 auf und ist für die Erarbeitung und Vermittlung von Wissen sowie Bildungspraxis und -politik verantwortlich. Das ECBO nimmt eine vermittelnde Funktion zwischen allen Berufsbildungsakteuren einerseits und Forschungseinrichtungen, Universitäten, pädagogischen Hochschulen, Beratungsorganen, Expertenkommissionen usw. andererseits wahr. Zusätzlich gibt es Expertisezentren fur die verschiedenen Wirtschaftsbranchen, die die Verbindung zwischen den Berufsbildungseinrichtungen und der betreffenden Branche darstellen. In ihren Vorständen sind Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Berufsbildungseinrichtungen vertreten. Die Zentren sind fur die Erarbeitung einer Qualifikationsstruktur zuständig, in der das Wissen und die Kompetenzen, die von den Arbeitgebern verlangt werden, festgelegt sind, ferner für die Gewährleistung ausreichender Praktikumsplätze sowie die Sicherung der Qualifikation der mit der praktischen Ausbildung betrauten Unternehmen. Ihre Dachorganisation COLO ist eines der Mitglieder des Beirats des nationalen Expertisezentrums für Berufsbildung.“ (Quelle: Lernen für die Arbeitswelt. – OECD Publications, 2010. http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9110045e.pdf)

ReferNet Netherlands –
Dutch gateway for vocational education to and from Europe

http://www.ecbo.nl/smartsite.dws?ch=ECB&id=2061

Das beim ECBO angesiedelte niederländische ReferNet stellt grundlegende Informationen über das nationale Berufsbildungssystem zur Verfügung und fungiert als Schnittstelle für den europaweiten Informationsaustausch in der Berufsbildung(sforschung). Unter dem Menüpunkt „Links“ findet sich eine Übersicht über zuständige Ministerien, Beratungs- und Dachorganisationen, Sozialpartner (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände) und Forschungseinrichtungen mit entsprechenden Links.

Klikken op Nederland 2012:
Internetführer zur Berufsbildung in den Niederlanden

http://www.euregio.org/intabox/medienarchive/standard/EURESKlikkenBerufsausbildungNL2012.pdf

Annähernd 100 Seiten umfassender Internetführer zur Berufsausbildung in den Niederlanden, zusammengestellt von Robert und Barbara Marzell. Neben ausführlichen Listen von Adressen und Websites mit Berufsbildung befassten Institutionen wird

das niederländische Berufsbildungssystem skizziert und die Entwicklung der letzten 16 Jahre auf diesem Sektor aufgezeigt. Weitere Themen des Nachschlagewerks sind die Kosten einer Berufsausbildung in den Niederlanden, die Internationalisierung und Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland sowie die Perspektiven für eine kompetenzorientierte Berufsbildung.

10 Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften u. Ä.

10.1 Gesetze, Verordnungen

Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung (Wet Educatie en Beroepsonderwijs, WEB), http://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/geldigheidsdatum_10-03-2012 (Stand: März 2012)

10.2 Anschriften

CINOP (Zentrum für Innovationen in der Berufsausbildung)
Pettelaarpark 1
5216 PC 's-Hertogenbosch
Tel.: (0 73) 6 80 08 00
Fax: (0 73) 6 12 34 25
http://www.cinop.nl

Expertisecentrum Beroepsonderwijs (Kompetenzzentrum Berufsbildung)
Locatie Den Bosch
Postbus 1585
5200 BP 's Hertogenbosch
Tel.: (0 73) 6 87 25 00
E-Mail: info@ecbo.nl
http://www.ecbo.nl/

MBO Raad (Branchenorganisation der berufsbildenden Schulen im Sekundarbereich)
Houttuinlaan 6
3447 GM Woerden
Tel.: (0348) 75 35 00,
E-Mail: info@mboraad.nl
http://www.mboraad.nl/

Branchenspezifische Forschungszentren für die betriebliche Berufsbildung

Samenwerkingsorganisation Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (Dachorganisation)
Louis Braillelaan 24
2719 EJ Zoetermeer
Tel.: (088) 338 00 00
http://www.s-bb.nl/contact

Aequor
Kennis- en communicatiecentrum voedsel en leefomgeving (Agrar und Ernährung)
Postbus 601, 6710 BP Ede
Horaplantsoen 18, 6717 LT Ede
Tel.: (03 18) 64 95 00
Fax: (03 18) 64 19 18
E-Mail: info@aequor.nl

Calibris
Kenniscentrum voor leren in de praktijk in de sectoren Gezondheidszorg, Welzijn, Sport (Gesundheit und Sport)
Postbus 131, 3980 CC Bunnik
Runnenburg 34, 3981 AZ Bunnik
Tel.: (0 30) 7 50 70 00
Fax: (0 30) 7 50 70 01
E-Mail: info@calibris.nl

ECABO
Kenniscentrum beroepsonderwijs bedrijfsleven voor de economisch-administratieve, ICT- en veiligheidsberoepen (Kaufmännische Berufe)
Postbus 1230, 3800 BE Amersfoort
Disketteweg 6, 3821 AR Amersfoort
Tel.: (0 33) 4 50 46 46
Fax: (0 33) 4 50 46 66
E-Mail: info@ecabo.nl

Fundeon
Kenniscentrum beroepsonderwijs bouw & infra (Bau)
Postbus 440, 3840 AK Harderwijk
Ceintuurbaan 2, 3847 LG Harderwijk
Tel.: (03 41) 43 68 00
Fax: (03 41) 43 69 99
E-Mail: info@fundeon.nl

Kenniscentrum GOC
GOC is het kenniscentrum voor Onderwijs, Arbeidsmarkt en Training & Advies voor de creatieve industrie (Kreative Branchen)
Postbus 347, 3900 AH Veenendaal
De Schutterij 2, 3905 PL Veenendaal
Tel.: (03 18) 53 91 11
Fax: (03 18) 52 99 69
E-Mail: info@goc.nl

Innovam Groep
Het opleidings- en examencentrum van de mobiliteitsbranche (KFZ/Mobilität)
Postbus 2360, 3430 DV Nieuwegein
Structuurbaan 2, 3439 MB Nieuwegein
Tel.: (0 30) 6 08 77 77
Fax: (0 30) 6 08 77 00
E-Mail: info@innovam.nl

Kenniscentrum Handel
Het kenniscentrum voor de handel (Handel)
Postbus 7001, 6710 CB Ede (GLD)
Horapark 2, 6717 LZ Ede
Tel.: (03 18) 69 84 98
Fax: (03 18) 63 85 72
E-Mail: info@kchandel.nl

Kenteq
Kennis- en adviescentrum voor technisch vakmanschap (Technische Berufe)
Postbus 81, 1200 AB Hilversum
Olympia 6–8, 1213 NP Hilversum
Tel.: (0 88) 4 44 99 00
Fax: (0 35) 7 50 45 55
E-Mail: serviceteam@kenteq.nl

Kenwerk
Kenniscentrum voor horeca, bakkerij, reizen, recreatie en facilitaire dienstverlening (Hotel, Gaststätten, Tourismus)
Postbus 611, 2700 AP Zoetermeer
Maria Montessorilaan 11–17 , 2719 DB Zoetermeer
Tel.: (0 79) 3 60 14 00
Fax: (0 79) 3 60 14 01
E-Mail: info@kenwerk.nl

KOC Nederland
Het kennis- en ontwikkelcentrum voor uiterlijke verzorging (Kosmetik)
Postbus 54, 3430 AB Nieuwegein
Groeneweg 23, 3981 CK Bunnik
Tel.: (0 30) 6 07 10 00
Fax: (0 30) 6 07 10 71
E-Mail: koc@koc.nl

Kenniscentrum PMLF
Kenniscentrum voor de sectoren Procestechniek, Milieutechniek, Laboratoriumtechniek en Fotonica (Labor- und Umwelttechnik und optische Verfahren)
Postbus 24090, 2490 AB Den Haag
Castellum, Gebouw C, Synthesium, Loire 150, 2491 AK Den Haag
Tel.: (0 70) 3 20 93 88
Fax: (0 70) 3 20 51 86
E-Mail: info@pmlf.nl

Savantis
Vakcentrum Afbouw en Onderhoud, Presentatie en Communicatie
(Gebäudeinstandhaltung, Malerei etc.)
Postbus 76, 2740 AB Waddinxveen
Limaweg 25, 2743 CB Waddinxveen
Tel.: (01 82) 64 11 11
Fax: (01 82) 64 11 00
E-Mail: info@savantis.nl

Kenniscentrum SH&M
Stichting Hout en Meubel (Haus und Möbel)
Postbus 394, 3440 AJ Woerden
Johan de Wittlaan 11, 3445 AG Woerden
Tel.: (03 48) 46 64 40
Fax: (03 48) 46 64 41
E-Mail: info@shm.nl

SVGB kennis- en opleidingencentrum
Kennis- en opleidingencentrum voor uniek vakmanschap (Spezielle Berufe, z. B. Uhrmacher, Orthopädietechniker etc.)
Postbus 9907, 3506 GX Utrecht
St. Laurensdreef 20–22, 3565 AK Utrecht
Tel.: (0 30) 6 03 67 56
Fax: (0 30) 6 05 11 20
E-Mail: info@svgb.nl

SVO
Kennis- en opleidingscentrum voor de foodsector (Nahrungsmittel, Einzelhandel)
Postbus 516, 3990 GH Houten
Kroonslag 2, 3991 TW Houten
Tel.: (0 30) 2 75 81 81
Fax: (0 30) 2 73 33 74
E-Mail: info@svo.nl

VOC
Stichting Vakopleiding Carrosseriebedrijf (Karosserie)
Postbus 294, 2170 AG Sassenheim
Warmonderweg 7, 2171 AH Sassenheim
Tel.: (02 52) 24 23 22
Fax: (02 52) 24 23 20
E-Mail: info@vocar.nl

VTL
Kenniscentrum Transport en Logistiek (Transport und Logistik)
Postbus 112, 2400 AC Alphen aan de Rijn
Anthonie v. Leeuwenhoekweg 8, 2408 AM Alphen a/d Rijn
Tel.: (09 00) 14 42
Fax: (01 72) 43 18 14
E-Mail: info@vtl.nl

Kenniscentrum Beropesonderwijs Arbeidsmarkt
Prof. Molkenboerstraat 9
6524 RN Nijmegen
Tel.: (0 24) 3 82 32 40
Fax: (0 24) 3 82 32 49
http://www.kenniscentrum-ba.nl

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Rijnstraat 50
2515 XP Den Haag
Tel.: (08 00) 80 51
http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw

Ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie
Bezuidenhoutseweg 30
2594 AV Den Haag
Tel.: (0 70) 3 79 89 11
http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/eleni

Register

Ausbildung
modulare 50
Ausbildungsordnungen
Kwalificatiedossier 32, 48, 50, 52, 53, 61
Berufe
Landelijke kwalificatiestructuur – national gültige Berufestruktur 41, 50
Berufsausbildung
regionale Ausrichtung 55
Berufsbildung
dual, BBL – Beroepsbegeleidende Leerweg 32, 41, 46, 62
vollzeitschulisch 35, 37, 38, 40
vollzeitschulisch, BOL – Beroepsopleidende Leerweg 32, 46
Europäischer Qualifikationsrahmen 91
Europäisches Kreditpunktesystem für die Berufsbildung 91
Finanzierung
Lump sum – Finanzierung des Berufsbildungssystems 22, 54
O&O-Fondsen – branchenbezogene Weiterbildungsfonds 61
Gesetz
Mammoetwet – „Mammutgesetz“; Gesetz zur Reform des niederländischen Bildungssystems von 1963 18, 28, 38, 39
Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB, Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung aus dem Jahre 1996) 40, 41, 55, 87
Grundbildung
Basisvorming 28
Kompetenzfeststellungsverfahren
EVC – Erkenning Verworven Competenties 57, 59
Kompetenzorientierung 51, 52, 57
Competentiegericht Onderwijs (CGO – kompetenzorientierter Unterricht) 51, 57
Regionale Aus- und Weiterbildungszentren
Regionaal Opleidingen Centrum, ROC 31, 54
Schultyp
VMBO – Schulform der Sekundarstufe I mit stark berufsbezogenen Inhalten 25, 29, 30, 31, 42, 43, 44, 45
Sozialpartner
KBB – branchenbezogene, drittelparitätisch zusammengesetzte Organe zur Beobachtung, Entwicklung und Anpassung von Berufsausbildungen 42, 50, 53
Unterrichtsfreiheit 18
Vrije ruimte – von den Schulen frei zu gestaltender Raum in der Ausbildung zum Zweck der Anpassung der Qualifizierung an spezifische regionale Wünsche der Wirtschaft 55

Organigramm Bildungswesen (allgemeine Bildung, berufliche Erstausbildung und Weiterbildung)[131]

F [H] Facharbeiterqualifikation und eingeschränkte Hochschulreife

FT [H] Facharbeiter- oder Technikerqualifikation und eingeschränkte Hochschulfreife

H Hochschulreife

[H] eingeschränkte Hochschulreife (Fachhochschulreife)

F Facharbeiterqualifikation

B/M Hochschulabschluss (Bachelor, Master)

ohne Berufsqualifikation, direkter Übergang auf den Arbeitsmarkt

Übergang zum Arbeitsmarkt

direkt

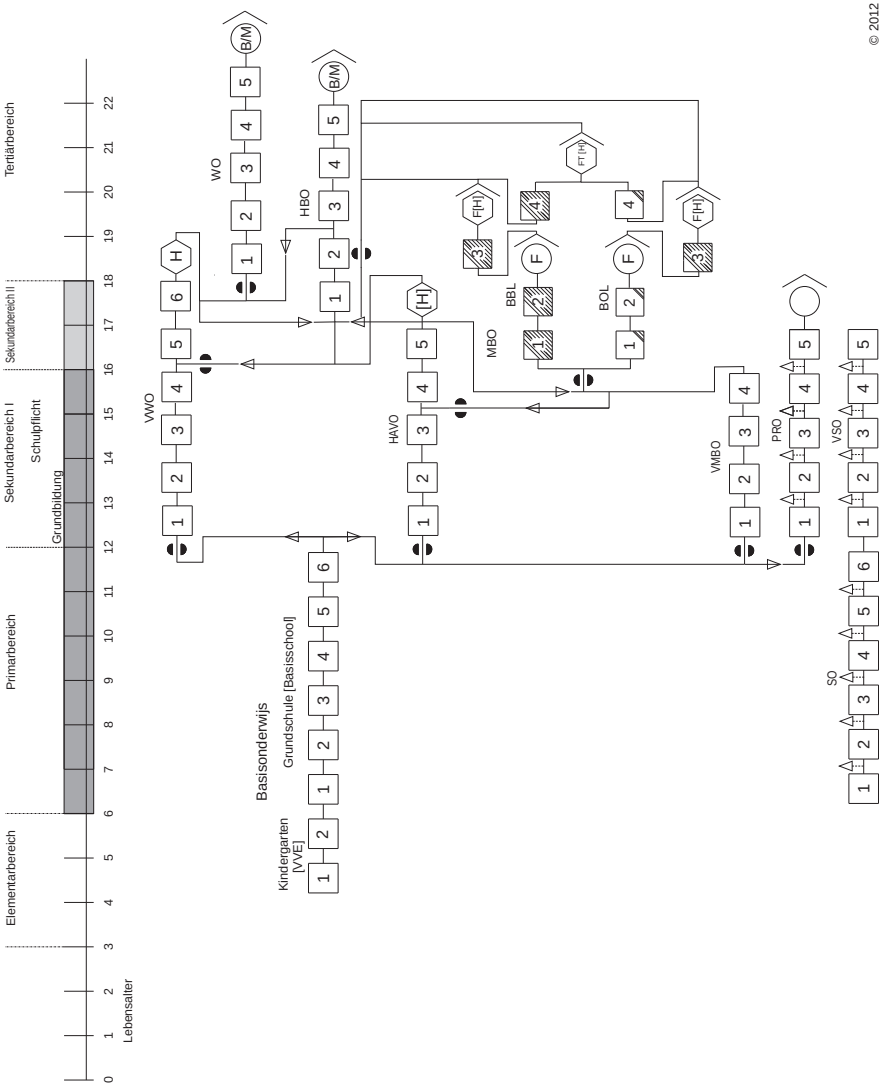
teilweise direkt

weniger direkt

Anteil der berufspraktischen Ausbildung, Praktika usw.

Zulassungsqualifikation

131 Seit der Erstellung der Grafik gab es Änderungen im MBO-Bereich, die in Kapitel 4.6 beschrieben sind.


Elementarbereich
Primarbereich
Sekundarbereich I
Sekundarbereich II
Tertiärbereich
Grundbildung
Schulpflicht
Lebensalter
Basisonderwijs
Kindergarten [VVE]
Grundschule [Basisschool]
VWO
WO
HBO
HAVO
MBO
BBL
BOL
VMBO
PRO
VSO
SO
F[H]
FT[H]
B/M
H
[H]
F

© 2012 (NL)