

Referierte Beiträge

MARISKA OTT/THOMAS DEISSINGER

Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik: Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten

KURZFASSUNG: Frankreichs Berufsbildung wird gemeinhin mit den Attributen „schulisch“ und „staatlich gesteuert“ assoziiert. Interessanterweise hat das Land jedoch seit den 1990er Jahren institutionelle und organisatorische Traditionsvorgaben sowie die Ausgestaltung der einzelnen Bildungs- und Ausbildungswege innerhalb des vollzeitschulisch geprägten, staatlich gelenkten Berufsbildungssystems zunehmend hinterfragt. Die damit einhergehenden Neuorientierungen zielten zum einen auf die Stärkung betrieblicher Formen der Berufsausbildung, erfuhren jedoch mit der Einführung der *validation des acquis de l'expérience* (VAE) – eines Verfahrens zur Formalisierung informell erworbener Kompetenzen – eine nochmals neue Qualität. Vor allem dieser Reformschritt erscheint auf den ersten Blick „europäischer“ als im deutschen Vergleichsfall, da Deutschland zwar aktuell – wie Frankreich – an einem Qualifikationsrahmen (DQR) arbeitet, sich aber offenbar schwer tut mit dem Paradigma der „Kompetenzorientierung“ in der im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zum Ausdruck kommenden Form, die durch Lernwegoffenheit, institutionelle Variabilität und durch die Öffnung von „Subsystemengrenzen“ gekennzeichnet ist. Der Beitrag zeichnet vor dem Hintergrund der spezifisch französischen Berufsbildungstradition diese Entwicklungen nach und weitet im Anschluss daran die auslandspädagogisch ausgerichtete Analyse zu einem bildungspolitisch orientierten Vergleich mit den deutschen Verhältnissen.

ABSTRACT: The French VET system is commonly described as „school-based“ and „state-controlled“. However, since the 1990s, the country has increasingly questioned its institutional and organisational parameters as well as the specific shaping of educational and vocational courses within its centrally steered VET system. The new orientations deriving from this have been directed towards strengthening the various forms of company-based training. Yet, it was especially the introduction of a system called *validation des acquis de l'expérience* (VAE) – dealing with non-formal and informal learning – which rendered this reform process a specific quality. This step appears to be much more „European“ than what can be observed in Germany, which has also undertaken work on a National Qualifications Framework (DQR), although the country finds it difficult to cope with the paradigm of „competence orientation“ underlying the European Qualifications Framework (EQR or EQF), characterised by the notion of open learning pathways, institutional variability and the opening of „subsystem borders“ within the education system. This article picks up these developments in France, by looking at the specific educational and VET traditions of the country, and then widens its perspective towards a comparative view, focussing education policy, which encompasses Germany.

1 Problemstellung

Sowohl nationale als auch internationale (europäische) Entwicklungen tragen in jüngerer Zeit dazu bei, Berufsbildungssysteme nicht länger als homogene, nach

eindeutigen Klassifikationskriterien beschreibbare Entitäten zu betrachten, sondern ihre „Binnendifferenzierung“ als gegeben und gleichzeitig als bildungspolitische Herausforderung wie auch als Chance für substantielle Reformmaßnahmen zu begreifen. Zweifelsohne ist hierbei die Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR/EQF) eine der zentralen Weichenstellungen (HANF & REIN 2007). Er verweist mit seinem supranationalen Anspruch auf das Ziel der zwischennationalen Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen, die nicht nur in der Berufsbildung i. e. S., sondern vielmehr im Kontext „Lebenslangen Lernens“ (HAKE 1999) erworben werden. Damit geraten die nationaltypisch festgefügteten Strukturen der jeweiligen Berufsbildungssysteme in ein Spannungsfeld, da sich mit ihnen sowohl im ordnungspolitisch-organisatorischen Raum wie auch auf der didaktisch-curricularen Ebene spezifische strukturelle, traditionsbasierte Parameter, aber auch (auf diese bezogene) wiederum sehr spezifische berufsbildungspolitische Reformansätze verbinden, die mit den avisierten „europäischen Lösungen“ und ihren Harmonisierungsimplicationen mehr oder weniger stark konfligieren. Die strukturellen Neuausrichtungen, die mit diesen jeweiligen nationalen Reformperspektiven einhergehen, suggerieren hierbei jedoch – wenn auch in unterschiedlicher Weise und unter verschiedenartigen Ausgangsbedingungen – „Öffnungen“ in der bisherigen Grundausrichtung des jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssystems – obwohl gerade im deutschen Fall von einer starken strukturellen Stabilität und vergleichsweise wenig ausgeprägtem Reformeifer vor allem im Zusammenhang mit dem dualen System der beruflichen Erstausbildung gesprochen werden kann.

Demgegenüber ging es bspw. im englischen Kontext bereits seit den 1980er Jahren um eine politisch gewollte Neuausrichtung des Berufsbildungssystems, in deren Zuge unter der Zielvorstellung der Konsolidierung und Vereinheitlichung „Nationale berufliche Qualifikationen“ (*National Vocational Qualifications*) den Abschied von den Prinzipien einer voluntaristisch-liberalistischen berufspädagogischen Vergangenheit einzuläuten versprochen (DEISSINGER 1992; DEISSINGER & GREULING 1994). Mit ihnen sollte vor allem die Bindung spezifischer Abschlussoptionen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung an konkrete institutionelle Arrangements aufgehoben und Kompetenzerwerb auf *outcomes* (Lernergebnisse) ausgerichtet werden – unabhängig vom Kontext der didaktisch-curricularen, personalen und lernorganisatorischen Steuerung des Berufsbildungsprozesses. Dass diese Form der „Grenzöffnung“ innerhalb des Berufsbildungssystems eine offensichtliche Andersartigkeit mit Deutschland aufzeigt, lässt sich leicht dadurch unterstreichen, dass hier die Bindung von Ausbildungsqualifikationen an das spezifische Medium der Berufslehre auch im Zeichen seiner permanenten Infragestellung nach wie vor das für den Integrationsweg der meisten Jugendlichen mehr oder weniger aussichtsreichste Konzept zu sein scheint (KONIEZKA & LEMPERT 1998).

Interessanterweise wurden – damit offensichtlich kontrastierend – auch im Falle der französischen Berufsausbildung in den 1990er Jahren institutionelle und organisatorische Traditionsvorgaben sowie die Ausgestaltung der einzelnen Bildungs- und Ausbildungswege innerhalb des vollzeitschulisch geprägten, staatlich gelenkten Berufsbildungssystems zunehmend hinterfragt. So ging es auch zeitweilig explizit um die Stärkung alternierender betrieblicher Ausbildungsgänge nach dem *exemple d'apprentissage d'outre rhin*, d. h. dem deutschen Modell (KOCH 1989; KOCH & REULING 1998; PETER 1997; FAUROUX & CHACORNAC 1996; KIRSCH 2006; POLLET 2007). Mit der Einführung der *validation des acquis de l'expérience* (VAE) – eines Verfahrens zur Formalisierung informell erworbener Kompetenzen – signalisierte die französische

Regierung im Jahr 2002 allerdings einen noch grundlegenden Perspektivenwechsel und öffnete einen weiteren Weg zu den staatlich anerkannten Abschlüssen abseits der vollzeitschulisch geprägten Berufsbildung (MERLE 2004; KIRSCH 2006). Dieser Reformschritt erscheint auf den ersten Blick „europäischer“ als im deutschen Vergleichsfall, da Deutschland zwar aktuell an einem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) arbeitet, sich aber offenbar schwer tut mit dem Paradigma der „Kompetenzorientierung“ in der im EQR zum Ausdruck kommenden Form, die durch Lernwegoffenheit, institutionelle Variabilität und eben durch die bereits benannte Öffnung von „Subsystemgrenzen“ gekennzeichnet ist (DEISSINGER 2009a; 2009b). Dies betrifft vor allem auch die Frage, wie mit Kompetenzen umzugehen sei, die in non-formalen bzw. informellen Lernprozessen erworben wurden (HELLWIG & DEISSINGER 2006).

Bei den Herausforderungen, die sich für die deutsche Berufsbildung mit dem „Lissabon-Kopenhagen-Prozess“ und seinem Produkt, dem EQR, verbinden, spielt keineswegs nur das sog. „Übergangssystem“ als größte „Baustelle“ der deutschen Berufsbildungspolitik eine Rolle (NESS 2007, MÜNK ET AL. 2008). Vielmehr ist es das duale System selbst, das einer Europäisierung im Sinne des EQR auf den ersten Blick im Wege zu stehen scheint. Seine Geschichte sowie die ihm immanente Ausprägung einer spezifischen „Lernkultur“ (HARRIS & DEISSINGER 2003) verweisen auf eine Struktur, die von grundlegenden Veränderungen bislang unberührt geblieben ist. Offenkundig steht hierbei das „Berufsprinzip“ als Parameter der deutschen beruflichen Erstausbildung im Zentrum (DEISSINGER 1998), und seine Stabilität verdankt es u. a. dem Umstand, dass es von den Gewerkschaften und weitgehend auch von der Arbeitgeberseite dezidiert „verteidigt“ wird (DREXEL 2005; NEHLS 2008), allen von wissenschaftlicher Seite vorgetragenen Infragestellungen und damit einhergehenden Negativszenarien und Defizitanalysen zum Trotz (BAETHGE ET AL. 2007; GREINERT 2006). Umso erstaunlicher ist die bildungspolitische Resistenz, sich auf eine Relativierung der dualen Berufsausbildung als eines zwar wichtigen, jedoch dabei nicht uneingeschränkt funktionalen Integrationspfades in qualifizierte Beschäftigung einzulassen. Umso erstaunlicher ist aber auch, dass gerade Frankreich mit seinen ähnlich stabilen historisch-kulturellen Traditionen, auf denen Bildung und Berufsbildung stehen, politische Schritte eingeleitet hat, die sich – zumindest auf den ersten Blick – von diesen Fundamenten zu entfernen scheinen. Damit ist zuallererst gemeint, dass die Fokussierung auf schulische Berufsbildungswege und die damit einhergehende „meritokratische Logik“ (LUTZ 1986; DEISSINGER 1998: 184 ff.) zugunsten einer mehr funktionalistischen und in spezifischer Weise durchaus qualifikatorischen Denkrichtung eine Relativierung erfahren.

Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der spezifischen Parameter der französischen Bildungs- und Berufsbildungstradition und der damit verknüpften Problematik für die nicht-schulisch organisierte Berufsbildung die (auch) unter einem europäischen Vorzeichen stehenden Veränderungen in der dortigen Bildungsarchitektur rekonstruiert und bewertet werden. In einem abschließenden Abschnitt werden wir dann nochmals die deutschen Herausforderungen im Umgang mit dem Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen vor dem Hintergrund der französischen Verhältnisse aufgreifen und Aussagen darüber formulieren, inwieweit Deutschland von seinem linksrheinischen Nachbarn unter Umständen Impulse aufnehmen könnte, die ihm im Kontext der Europäisierung seines Berufsbildungssystems von Nutzen sein könnten. Die in einschlägigen Beiträgen aus den letzten gut zwanzig Jahren (bspw. LASSERRE 1994; HÖRNER 1994; DEISSINGER 2001) erörterten Defizite der französischen Berufsbildung könnten damit durchaus in einem neuen Licht erscheinen.

2 Die französische Berufsbildung im Spannungsfeld von Berechtigungsorientierung und Qualifikationsorientierung

Die Geschichte der französischen Berufsbildung beginnt zwar nicht mit der Französischen Revolution, gleichwohl erfolgen im ausgehenden 18. Jahrhundert wesentliche Weichenstellungen, die das moderne französische Berufsbildungssystem verstehbar machen und seine Singularität unterstreichen. Nach 1789 kam es in Frankreich zunächst zur „völligen Beseitigung korporativer Strukturen“ (HARNEY 1990: 220). Der Staat trat hierbei unter einem doppelten Vorzeichen auf: Er übernahm die aktive Rolle in der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Landes nach der Revolution und sorgte gleichzeitig dafür, dass Hindernisse für die Entfaltung von Einzelinitiativen verschwanden (FOHLEN 1985: 95). Die Zünfte wurden mit dem *Loi d'Allarde* aus dem Jahre 1791 abgeschafft, und die Gewerbefreiheit setzte den Gewerbeschein an die Stelle der Zunftbindung. Noch im selben Jahr wurde ein ausgesprochen restriktiv verfasstes Berufsvereinsrecht erlassen (*Loi Le Chapelier*). Die französische „Mittelstandspolitik“ richtete sich im Kontext von Revolution und Republik individualistisch, egalitär und zugleich in hohem Maße etatistisch aus. Schwierig bezeichnet deshalb auch den deutschen Selbstverwaltungsgedanken als das „verfassungspolitische Gegenprogramm“ zu den Grundsätzen der Französischen Revolution (SCHRIEWER 1986: 76 f.). Die „berufs- und wirtschaftsständische Selbstverwaltung in der Organisationsform öffentlich-rechtlicher Körperschaften“ (HUBER 1953: 204) trug, neben ihrer Bedeutung für die Ausformung intermediärer Verschränkungszone zwischen Staat und Gesellschaft, dazu bei, dass es in Deutschland nicht zur Durchsetzung einer uneingeschränkten Gewerbefreiheit kam und somit eine Gestaltungslogik für die berufliche Bildung erwachsen konnte, die – in Anlehnung an HARNEY & STORZ (1994: 366) – auf die „Differenz von Betrieb und Beruf“ gegründet war.

Trotz ihrer bilateralen Andersartigkeit unterscheiden sich Frankreich und Deutschland jeweils von der britischen/englischen Entwicklung, die unter den Bedingungen der Industriellen Revolution weder eine staatliche Gesamtverantwortung für die Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation noch ein im intermediären Raum angesiedeltes traditionelles Ausbildungskonzept entstehen ließ (DEISSINGER 1992). Auch Frankreich setzte beginnend mit der Revolution von 1789 auf das Individuum. Allerdings wurde hier im Verlauf des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts das Vakuum, das die klassische Lehrlingserziehung nach ihrem Verschwinden hinterließ, allmählich durch den Staat im Medium schulischer „Auffangformen“ gefüllt. Versuche, die Lehrlingserziehung auf breiter Basis zu re-institutionalisieren, erwiesen sich angesichts dieser sozio-politischen Rahmenbedingungen auf breiter Front gleichsam zum Scheitern verurteilt. Im Kontext einer breit greifenden Verschulungs- und Verstaatlichungsentwicklung kam es schließlich am Ende des 19. Jahrhunderts zur Herausbildung eines vollzeitschulischen – nicht eines betrieblichen oder eines betrieblich-korporativen – Berufsbildungswesens, das mit dem Jahre 1920 der „definitiven und alleinigen Zuständigkeit des Erziehungsministeriums“ unterstellt wurde (SCHRIEWER 1982: 253). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die bis heute beobachtbare Dichotomisierung innerhalb des berufsbildenden Sektors vorbereitet, mit der die betrieblich-produktionsgebundene Qualifizierungsform im Medium der Lehre ihren charakteristischen *status minor* erhielt. Schwierig spricht in diesem Zusammenhang von einer Permanenz der „Krise der Lehrlingsausbildung“ (SCHRIEWER 1982: 257 f.), die eine Verschärfung erfuhr durch die graduelle Aufwertung

der beruflichen Schulen und ihre Annäherung an das Aspirations- und Zertifizierungsniveau der allgemeinbildenden, insbesondere der gymnasialen Bildungswege. Mit der Schaffung vollzeitschulischer Ausbildungsstätten für Lehrlinge entstand ein gegenüber der deutschen Entwicklung konträres Muster institutionalisierter Berufsausbildung – trotz der Ähnlichkeit der industriell-technischen Entwicklung und der bürokratisch-militärischen Tradition der beiden Länder (SCHRIEWER 1982: 252). Als die „unterschiedlichen Lösungen industrieller Qualifikationsprobleme“ stellt Lutz für Deutschland „die zentrale Bedeutung der industriellen Lehre“ und für Frankreich die Abhängigkeit der Berufsbildung vom und ihre Ausrichtung auf das „öffentliche Bildungssystem“ heraus (LUTZ 1976: 143). Vor diesem Hintergrund können zwei Entwicklungsstränge als „Fernwirkungen“ der Französischen Revolution herausgehoben werden: die Einseitigkeit der französischen „Berufsbildungspolitik“ des 19. Jahrhunderts, die sich in der Affinität zur gehobenen und höheren technisch-naturwissenschaftlichen wie auch zur staatlich-administrativen Elitebildung ausdrückte, sowie das Fehlen bzw. die ausbleibende Renaissance einer nicht-staatlichen, überbetrieblichen Infrastruktur für die „elementare“ Berufserziehung, wie sie in Deutschland durch das Handwerk bewahrt werden konnte (STÜTZ 1969). Mit dieser Vereinseitigung verbindet sich das, was Lorenz von Stein im Jahre 1868 mit Blick auf die französischen Verhältnisse als das Nebeneinander „zweier Welten“, „zweier großer Bildungsprozesse“ charakterisiert hat – mit der höheren, akademischen, staatlich reglementierten Ausbildung, insbesondere für die gelehrten Berufe, einerseits und der „ganz willkürlichen“ Situation bei den „rein wirtschaftlichen“ Berufen andererseits (zit. bei: SCHRIEWER 1986: 80).

Erst zu Beginn der 1970er Jahre artikulierte die französische Regierung (u.a. mit der Verabschiedung des *Loi Guichard* und mit der Schaffung von Ausschüssen für die Berufsausbildung, in denen erstmals auch die Sozialpartner vertreten waren) die Absicht, die berufliche Bildung aufzuwerten und die betriebliche Lehre als Alternative zum schulischen Ausbildungsweg „wiederauferstehen“ zu lassen (GREINERT 1999; KIRSCH 2006). Einen deutlichen Einschnitt markiert dabei jedoch erst die Einführung des Berufsbabiturs Mitte der 1980er Jahre, das in Anlehnung an das duale System mit 16 bis 18 Wochen Pflichtpraktikum in der Ausbildung und auch als Bestandteil der Abschlussprüfung einen für französische Verhältnisse vergleichsweise hohen Praxisanteil beinhaltet (KIRSCH 2006; HÖRNER 1996; GENDRON 2005). Im Gefolge der Verabschiedung des Fünfjahresgesetzes zur Bildungsplanung beauftragte die Regierung Balladur Anfang der 1990er Jahre den ehemaligen Industrieminister Roger Fauroux mit der Aufgabe, Entwicklungsmöglichkeiten für eine Stärkung alternierender Ausbildungsgänge nach dem *exemple d'outre rhin*, d.h. dem deutschen Modell, auszuarbeiten (FAUROUX & CHACORNAC 1996). Die Vorschläge, die sowohl auf die Stärkung des alternierenden/dualen Prinzips im Rahmen der traditionellen schulischen Ausbildungswege (*alternance sous statut scolaire*) als auch auf die Ausweitung der Lehre (*alternance sous statut salarié*) abzielten, implizierten keineswegs die Begründung eines „flächendeckenden“ dualen Systems, sondern vielmehr ging es um die Verankerung eines institutionellen und methodischen Prinzips im existierenden System, über das die Betriebe stärker in die berufspädagogische Verantwortung genommen werden sollten. Analog zum Berufsbabitur wurden mit dem Lehrlingsgesetz von 1992 (*Loi d'apprentissage*) Praxisphasen im Betrieb für alle technischen und beruflichen Bildungswege gesetzlich verankert und Chancen einer strukturellen „Dualisierung“ der existierenden Ausbildungsoptionen geebnet (PETER 1997: 106; BENTABET ET AL. 2005).

Die Lehre (*apprentissage*) ist einer der betriebsorientierten bzw. alternierend angelegten Ausbildungswege außerhalb des Subsystems der vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildung, für die nicht das Erziehungs-, sondern das Arbeitsministerium verantwortlich zeichnet. Auf nationaler und regionaler Ebene partizipieren hier die in den 1970er Jahren geschaffenen Ausschüsse für die Berufsausbildung (*Commissions professionnelles consultatives*), die gegenüber der Regierung eine beratende und unterstützende Funktion wahrnehmen. Die außerschulischen Qualifizierungswege sind das Ergebnis einer „Auffächerung“ der historisch überlieferten Parallelität von vollzeitschulischer Berufsausbildung und Lehre innerhalb der offiziellen französischen Klassifikation hierarchisch gestufter Bildungs- und Ausbildungswege. Von diesen Ausbildungsoptionen außerhalb der vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildung ähnelt die Lehre (*apprentissage*) am ehesten der deutschen Berufslehre im dualen System. Sie ist nach dem Gesetz von 1971 eine „Form der Bildung“ (OECD 1996: 89) und steht Jugendlichen zwischen 16 und 25 Jahren offen. Sie kann direkt nach Abschluss des *collège* aufgenommen werden und im Gegensatz zu den anderen alternierend angelegten Ausbildungswegen auf einen berufsqualifizierenden Abschluss der Sekundarstufe vorbereiten (CAP, BEP¹, Bac Pro² etc.) oder – bei Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung – eine Form der Bildung für Abschlüsse der Tertiärstufe sein (BTS, DUT, Ingenieursabschluss, Abschluss der Höheren Handelsschule etc.) (CEDEFOP 2008: 29). Ihre Grundform ist „dual“, da sie die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz mit einer „viertelzeitlichen schulisch-technischen Ausbildung“, die in den vom Staat oder (meist) von den Kammern getragenen Lehrlingsausbildungszentren stattfindet, kombiniert (LASSERRE 1995: 58; OECD 1996: 89). Anfang der 1990er Jahre wurden 84% der Lehrlinge im Handel und bei den Dienstleistungen in nur drei Berufsgruppen ausgebildet, nämlich im Einzelhandel, im Friseurhandwerk und in der Gastronomie (HÖRNER 1994: 296), und von einer Dominanz dieses Ausbildungsweges konnte lediglich im kleinbetrieblichen Bereich, so im Handwerk und im Baugewerbe, gesprochen werden (PRAIS 1995: 35). Seit Mitte der 1990er Jahre macht sich die staatliche Förderung der *apprentissage*, die in der Novellierung der Rechtsgrundlagen, in Form von Subventionen und mit der Schaffung von Zu- und Übergängen zu Ausbildungswegen im allgemeinbildenden Bildungssystem zum Ausdruck kommt, jedoch in steigenden Lehrlingszahlen bemerkbar (POLLET 2007). Auch wenn die im so genannten Fünfjahresgesetz von 1993 erstmals formulierte Zielgröße von 500.000 Lehrlingen weder

- 1 CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*) bzw. BEP (*Brevet d'enseignement professionnel*): Berufsabschlüsse auf Facharbeiterniveau, die in der französischen Klassifikation dem Niveau V entsprechen. Während die Ausbildung zum CAP praktische Fertigkeiten auf bestimmten Gebieten vermitteln und somit eine sofortige Eingliederung in den Beruf ermöglichen soll, sollen mit einem BEP Kompetenzen zertifiziert werden, die sich inhaltlich eher an Berufsfeldern orientieren und die für eine Fortsetzung der Ausbildung notwendig sind (GENDRON 2005: 38).
- 2 Bac Pro (*Baccalauréat professionnel*): Hybridqualifikation (sowohl Berufsabschluss als auch Hochschulzugangsberechtigung), die vom Qualifikationsniveau her zwischen Facharbeitern und höheren Technikern anzusiedeln ist und damit einem Bildungsabschluss auf Niveau IV in der französischen Klassifikation entspricht. Der Erwerb eines Bac Pro setzt in der Regel einen vorhandenen Abschluss auf Niveau V voraus (CAP oder BEP) und soll ähnlich wie das CAP die sofortige Eingliederung in den Beruf ermöglichen. Mit der Ansiedlung auf Niveau IV und der Vergabe einer Hochschulzugangsberechtigung wird das Bac Pro formal jedoch mit dem berechtigungsorientierten allgemeinbildenden bzw. technischen *Baccalauréat* (Abitur) auf eine Stufe gestellt.

bis zum Jahre 2000, noch bis zum Jahre 2009³ erreicht werden konnte (ARRIGHI & BROCHIER 2005; MEN 2007), so sind im Schuljahr 2007/08 insgesamt doch beinahe ca. 29 % derjenigen, die sich in einer beruflichen Erstausbildung der Sekundarstufe befinden, Auszubildende mit Lehrlingsstatus („*statut apprenti*“) (siehe Tabelle 1; MEN 2009b: 152–153). Nahezu 60 % der Lehrlinge bereiteten im Jahr 2006 einen Abschluss auf Facharbeiterniveau (Bildungsniveau V) vor (CEDEFOP 2008: 29).

Ein wichtiger Unterschied zum deutschen Pendant ist darin zu sehen, dass die Lehre staatlich bezuschusst wird und dass auch ein Umlage-Finanzierungsmodus existiert, über den Betriebe mit zehn und mehr Beschäftigten 0,5 % ihrer Lohnsumme (bzw. Betriebe mit weniger als zehn Beschäftigten 0,15 % ihrer Lohnsumme) als Ausbildungsabgabe abführen (CEDEFOP 2008: 64; CHEALLAIGH 1995: 26).

Tabelle 1: Anteil der *apprentissage* in der beruflichen Sekundarstufe (MEN 2009b: 153)

Regionen	Akademien	Auszubildende in der beruflichen Sekundarstufe				Anteil der <i>apprentissage</i>	
		Schülerstatus		Lehrlingsstatus		Niveau V	Niveau IV
		Niveau V (CAP/BEP/MC)	Niveau IV (bac pro/BMA)	Niveau V (CAP/BEP/MC)	Niveau IV (bac pro/BMA)		
Alsace	Strasbourg	14 902	5 380	8 842	3 223	37,2	37,5
Aquitaine	Bordeaux	27 25	11 329	11 557	3 424	29,8	23,2
Auvergne	Clermont-Ferrand	10 805	5 083	5 727	2 012	34,6	28,4
Basse-Normandie	Caen	14 873	5 699	7 317	2 329	33	29
Bourgogne	Dijon	14 412	5 626	8 024	2 693	35,8	32,4
Bretagne	Rennes	28 191	12 144	11 394	4 328	28,8	26,3
Centre	Orléans-Tours	20 305	7 768	12 085	4 385	37,3	36,1
Champagne-Ardenne	Reims	14 081	5 560	5 802	1 898	29,2	25,4
Corse	Corse	2 009	688	1 332	225	39,9	24,6
Franche-Comté	Besançon	11 783	4 568	5 501	2 387	31,8	34,3
Guadeloupe	Guadeloupe	7 490	2 581	924	196	11	7,1
Guyane	Guyane	3 785	825	202	10	5,1	1,2
Haute-Normandie	Rouen	17 665	6 786	8 789	3 367	33,2	33,2

3 Die Zielgröße von 500.000 Lehrlingen wurde 2005 im *Loi de programmation pour la cohésion sociale* erneut aufgegriffen.

Regionen	Akademie	Auszubildende in der beruflichen Sekundarstufe				Anteil der <i>apprentissage</i>	
		Schülerstatus		Lehrlingsstatus		Niveau V	Niveau IV
		Niveau V (CAP/BEP/MC)	Niveau IV (bac pro/BMA)	Niveau V (CAP/BEP/MC)	Niveau IV (bac pro/BMA)		
Île-de-France	Créteil	34 749	15 472	10 985	3 565	24	18,7
	Paris	13 542	5 446	7 457	4 318	35,5	44,2
	Versailles	36 278	19 834	11 951	5 791	24,8	22,6
Languedoc-Roussillon	Montpellier	23 266	8 140	9 438	2 984	28,9	26,8
Limousin	Limoges	6 307	2 611	2 469	1 070	28,1	29,1
Lorraine	Nancy-Metz	24 035	8 863	9 816	4 324	29	32,8
Martinique	Martinique	6 682	2 333	1 354	318	16,8	12
Midi-Pyrénées	Toulouse	23 447	8 910	10 518	3 683	31	29,2
Nord - Pas-de-Calais	Lille	51 120	16 904	10 846	5 122	17,5	23,3
Pays de la Loire	Nantes	31 340	12 385	17 390	8 453	35,7	40,6
Picardie	Amiens	21 937	6 796	7 363	2 813	25,1	29,3
Poitou-Charentes	Poitiers	14 677	5 662	8 703	3 518	37,2	38,3
Provence-Alpes-							
Côte d'Azur (PACA)	Aix-Marseille	25 693	9 343	12 003	4 925	31,8	34,5
	Nice	14 373	5 290	8 781	2 526	37,9	32,3
La Réunion	La Réunion	13 563	3 872	2 751	960	16,9	19,9
Rhône-Alpes	Grenoble	27 803	8 956	10 240	5 094	26,9	36,3
	Lyon	26 736	9 661	9 733	5 812	26,7	37,6
Frankreich (mét. + DOM)		583 104	224 515	239 294	95 753	29,1	29,9

Neben die *apprentissage* traten zu Beginn der 1980er Jahre weitere Ausbildungsgänge, die im Kontext alternierender Qualifizierung (*formation en alternance*) anzusiedeln sind. Sie waren in erster Linie beschäftigungspolitisch motiviert und wurden ordnungspolitisch durch spezifische Arbeitsverträge geregelt. Diese Form der beruflichen Qualifizierung sollte in erster Linie dazu dienen, Jugendlichen ohne Schulabschluss Perspektiven der beruflichen Eingliederung zu eröffnen (LATTARD 1999; OECD 2003: 11). Erstmals erhielten die Wirtschaftsbranchen damit die Möglichkeit, mit der Vergabe von sogenannten *certificats de qualification professionnelle* (CQP) ein eigenes Berechtigungssystem zu etablieren, um berufsspezifische Kompetenzen, die außerhalb der beruflichen Erstausbildung erworben wurden,

auf der Basis von branchenspezifischen Standards zu zertifizieren (KIRSCH 2006: 100; OECD 2003: 11). Im Jahr 2004 wurden diese Vertragsformen zum *contrat de professionalisation* zusammengefasst. Diese Arbeitsverträge richten sich an junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahren und können für einen Zeitraum von 6 bis 12 Monaten (branchenabhängig auch bis zu 24 Monaten) abgeschlossen werden. Mindestens 15 % der Arbeitszeit sollen dabei der Ausbildung zugute kommen. Das Gehalt beträgt abhängig von Alter und Bildungsstand zwischen 55 und 80 % des gesetzlichen Mindestlohns (INSEE 2009a).

Auch wenn das berufliche Ausbildungssystem Frankreichs den Betrieb zunehmend als „Lernort“ nutzt, die schulischen Ausbildungsgänge mit Betriebszeiten durchsetzt sind und die Lehre als solche gute Eingliederungserfolge vorweisen kann, so stießen und stoßen diese graduellen Systementgrenzungen doch stets an die durch die Bildungstradition des Landes und das staatliche Bildungsmonopol aufgerichteten Barrieren. Bei der französischen Berufsausbildung handelt es sich demnach nach wie vor um eine „Lehrlingsausbildung unter der Dominanz des allgemeinbildenden Schulsystems“ (SCHRIEWER 1982: 252). Für die beruflichen Abschlüsse impliziert dies zweierlei: Zum einen sind sie hinsichtlich ihrer Wertigkeit als abhängige Größen alternativer Bildungs- und Ausbildungswege anzusehen, vor allem was die ihnen attribuierten Karriere- und Einkommenschancen im Vergleich zu den tertiären Bildungsoptionen anbelangt (LASSERRE 1994: 74 f.; FOURCADE 2007). Zum zweiten existiert innerhalb des beruflichen Berechtigungswesens selbst eine Werthierarchie, nach der die schulisch erworbenen Abschlüsse den nicht-schulisch erworbenen und die „allgemeineren“ Zertifikate den „spezielleren“ vorgezogen werden. Während allerdings die Grundmerkmale der französischen Berufsbildung, nämlich die staatliche Trägerschaft, das staatliche Monopol der Vergabe von „Diplomen“ aller Art (HÖRNER 1994: 285; RÖTHE 1995: 325; KIRSCH 2006: 94) sowie das Bekenntnis zum schulischen Lernfeld, Ergebnis historischer Weichenstellungen sind, die im Kontext der Französischen Revolution anzusiedeln sind (LUTZ 1986: 193 f.), geht die Tendenz zu höheren und gleichzeitig allgemeineren Abschlüssen auf den explosionsartigen Ausbau des Sekundarschulwesens seit den 1950er Jahren zurück (Galland 1995: 136; TROGER 2004). Hierbei kam es zu einer bemerkenswerten Verbindung der Zielvorstellungen von „Eliteformation“ einerseits sowie von „Chancengleichheit“ andererseits (BRAUNS 1996).

Die alternierend angelegten Ausbildungswege bestimmen sich hinsichtlich ihrer Wertigkeit nicht über ihre inhaltliche Funktionalität, sondern über ihre Verortung sowie die Anschlussfähigkeit ihrer Abschlüsse im Berechtigungswesen. Dies ist ein Ergebnis der innerhalb der Strukturen des französischen Bildungssystems vorherrschenden klaren Hierarchisierung (KIRSCH 2006: 95–96; LUTZ 1986: 210). Vor diesem Hintergrund ist die Einführung des *baccalauréat professionnel* (Bac Pro) Mitte der 1980er Jahre zu sehen, das als „Hybridqualifikation“ – zumindest formal – sowohl ein Berufsabschluss als auch eine Hochschulzugangsberechtigung ist und somit einen Versuch darstellt, die „Bildungssackgasse“ zu überwinden, in die berufliche Bildungswege bis dato mündeten (Lattard 1999: 124; TROGER 2004: 15). Dieses meritokratische Denkmuster schlägt sich aktuell noch immer darin nieder, dass weniger als 40 % der Absolventen der *troisième*, des letzten Jahres des *collège*, anschließend den berufsbildenden Weg⁴ einschlagen (CEDEFOP 2008: 27), und

4 CAP-BEP am *lycée professionnel* (*public, privé, agricole*) oder im Rahmen einer *apprentissage*.

dass sich der allgemeine Trend zur Höherqualifizierung auch innerhalb der beruflichen Bildung fortsetzt. Während der Anteil derer, die das Bildungssystem mit einem Berufsbildungsabschluss des Bildungsniveaus V verlassen (Facharbeiterniveau, CAP oder BEP), kontinuierlich abnimmt, steigt der Anteil der (Berufs-)Abiturienten in vergleichbarem Ausmaß (INSEE 2007). Dies geht einher mit dem im sogenannten Orientierungsgesetz formulierten Ziel, mindestens 80 % einer Alterskohorte auf Abiturniveau (Bildungsniveau IV) zu bringen (HÖRNER 1996: 86). Dieses Ziel wurde bislang nicht erreicht, im Schuljahr 2007/08 erwarben jedoch bereits knapp über 70 % der Absolventen das *baccalauréat* (immerhin 16,3 % erlangten das Bac Pro, also die Hochschulzugangsberechtigung über den beruflichen Weg) (INSEE 2009b).

Was die berufliche Bildung und ihre Wertigkeit als solche betrifft, so ist sie nur dort nach oben „anschlussfähig“, wo sie sich – wie im Falle des Bac Pro – das Signum der Hochschulzugangsberechtigung anheftet. Die These von der drohenden „Marginalisierung der Ausbildung auf Facharbeiterniveau“ schien vor diesem Hintergrund lange Zeit nicht aus der Luft gegriffen (HÖRNER 1996: 98; DREXEL 1993: 72 f.). In diesen Zusammenhang gehört auch die für deutsche Vorstellungen kaum nachvollziehbare Einordnung einer *abgeschlossen* CAP- oder BEP-Ausbildung und einer *abgebrochenen* gymnasialen Bildung auf dem gleichen Niveau (Niveau V) der offiziellen Klassifikation des französischen Berechtigungswesens (OERTER & HÖRNER 1995: F-24). Damit wird deutlich, dass dem französischen Ausbildungssystem eine eigenständige Grundausrichtung im Sinne einer Brückenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen fehlt, die sich von „Sinnreferenzen“ löst, die entweder im Erzeugungs- oder aber im Verwertungsraum beruflicher Qualifikationen verankert sind. Im französischen Falle rekurriert die „Sinnreferenz“ auf die Vorstellung einer über den akademischen Bildungsweg vermittelten Karrierisierungsfunktion des Schulwesens. Diese hat sich gleichermaßen auf die beruflichen Bildungswege übertragen, deren Eigendynamik damit keiner „qualifikatorischen“, sondern einer „meritokratischen Logik“ gehorcht. Aus dieser Konstellation heraus ergibt sich die Paradoxie, dass einerseits das französische Beschäftigungswesen gute Beschäftigungschancen für i. e. S. beruflich qualifizierte Arbeitskräfte bereit hält, jedoch andererseits die Attraktivität der allgemeinbildenden bzw. tertiären Bildungswege nicht nur ungebrochen bleibt, sondern vielmehr sich verstärkt hat (RYAN 2001: 58 f. u. 74 f.).

Bei den beiden klassischen Zertifikaten im berufsbildenden Bereich, dem bereits erwähnten CAP wie auch dem BEP, ergibt sich trotz gemeinsamer Einstufung auf Niveau V der offiziellen Klassifikation des Bildungswesens eine klare hierarchische Beziehung zugunsten des letzteren: Das CAP hatte und hat gegenüber dem BEP noch immer einen inferioren Status, der sich z. B. darin äußert, dass Schüler, die ein BEP vorbereiten, auch die Prüfung zum CAP ablegen und sich damit für den Fall absichern können, dass sie die Prüfung zum BEP nicht bestehen (FOURCADE 2007: 51; HÖRNER 1996: 95; MAILLARD 1994: 64). Ursprünglich setzte das BEP im Gegensatz zum CAP den vollen Abschluss der Sekundarstufe I (also neun Schuljahre) voraus und wurde in etwa 30 Profilen vergeben. Es wurde und wird noch immer für berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten verliehen, die nicht auf einen bestimmten Beruf ausgerichtet sind, sondern eher einer „Berufsfeldorientierung“ folgen, d. h. auf eine Vielzahl miteinander verwandter Tätigkeitsbereiche vorbereiten. Im Gegensatz dazu konnten die Schüler bereits im Anschluss an die siebte Klasse⁵ mit der Vorbereitung eines

5 In der französischen Nomenklatur handelt es sich um die *cinquième*.

dreijährigen CAP, einer „relativ eng profilierten Facharbeiterqualifikation“, beginnen (GENDRON 2005: 38). Durch den Begriff „Diplom“ (*breve*) wurde der höhere Anspruch (hinsichtlich Eingangsvoraussetzungen und theoretischem Niveau der Ausbildung) auch symbolisch artikuliert (SCHRIEWER 1982: 264). Mit der Einführung des *collège unique* 1975 und der Ausweitung der technologischen Zweige in der Sekundarstufe I⁶ ging die Anzahl der Schüler, die bereits im Anschluss an die siebte Klasse den Weg zum CAP wählten, bis Ende der 1990er Jahre kontinuierlich auf lediglich noch 0,2 % zurück, was sich wiederum zugunsten des BEP auswirkte (FERRAIT 2007: 83f.).

Gegen Ende der 1990er Jahre war es ein Bestreben der französischen Bildungspolitik, eine „Wiederbelebung“ des CAP herbeizuführen, das inzwischen – wie auch das BEP – innerhalb von zwei Jahren im Anschluss an die neunte Klasse⁷ vorbereitet wird (MAILLARD & OURTAU 2003; FERRAIT 2007: 84). Vor dem Hintergrund, dass die französische Berufsbildung insbesondere in den zwei Jahrzehnten zuvor eher von einer starken Betonung allgemeinbildender Inhalte und von einer zunehmenden Akademisierung geprägt war, scheint diese Entwicklung auf den ersten Blick eine Kehrtwende in der französischen Berufsbildungspolitik zu sein (KIRSCH 2006: 103; FOURCADE 2007: 49). Jedoch müssen diese Bemühungen zuallererst als Reaktion auf die in den 1990er Jahren lauter gewordene Kritik an der schulischen Logik und an den akademischen Selektionskriterien der beruflichen Erstausbildung gesehen werden. Die Wirtschaftsverbände hatten auf diese „*déprofessionalisation*“ (Entberuflichung) (FOURCADE 2007: 49) der beruflichen Erstausbildung reagiert, indem sie das mit den *certificats de qualification professionnelle* (CQP) in den 1980er Jahren geschaffene Zertifizierungssystem nach und nach ausdehnten und damit implizit das staatliche Bildungsmonopol zunehmend in Frage stellten (MAILLARD 2003: 65; CHARRAUD ET AL. 1998: 1; BRUCY & TROGER 2000: 18; KIRSCH 2006: 99; FOURCADE 2007). Die „Wiederbelebung“ des CAP war somit ein erster Ansatz, um auf die „Bedrohung“ des staatlichen Bildungsapparats durch die Entstehung alternativer Ausbildungsoptionen zu reagieren. Sie ging einher mit einer stärkeren Betonung der berufsbildenden Komponente in der vollzeitschulisch organisierten Erstausbildung (FOURCADE 2007: 53). Im Jahr 2002 hat sich Frankreich, inspiriert durch das englische NVQ-System und von der Erkenntnis geleitet, dass unterschiedliche Wege „zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten führen können“, schließlich für einen anderen, vor dem Hintergrund der französischen Berufsbildungstradition bemerkenswert innovativen Weg entschieden: Mit der Integration der CQP in die nationale Klassifikation (*Répertoire national des certifications professionnelles*), die somit als übergreifendes Bezugssystem sowohl für die staatlichen Berufsabschlüsse als auch für die CQP fungiert, soll die Konkurrenzbeziehung zwischen diesen beiden Ausbildungsoptionen abgeschwächt werden und eine aktive „Politik der Anerkennung der erworbenen Kompetenzen“ verfolgt werden (KIRSCH 2006: 102–103; siehe hierzu ausführlich Kapitel 3).

Im Gegensatz zum eher qualifikatorisch ausgerichteten CAP hat sich das BEP zu einem *examen de passage vers le baccalauréat* (also zu einem Durchgangszertifikat zum Abitur) entwickelt und mehr und mehr seine Funktion als berufsqualifizierender Abschluss verloren (BRUCY & TROGER 2000: 17). Diese Entwicklung manifestiert sich schließlich in einer zum Schuljahresbeginn 2009/10 in Kraft getretenen Reform der

6 In der französischen Nomenklatur betrifft diese die Klassen *quatrième* und *troisième*.

7 In der französischen Nomenklatur handelt es sich um die *troisième*.

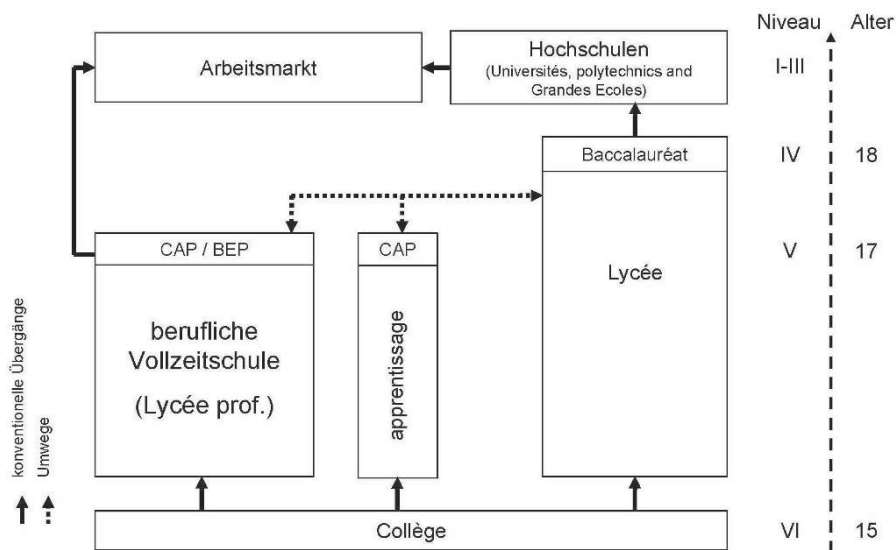


Abb. 1: Das französische Bildungssystem vor der Einführung des Bac Pro

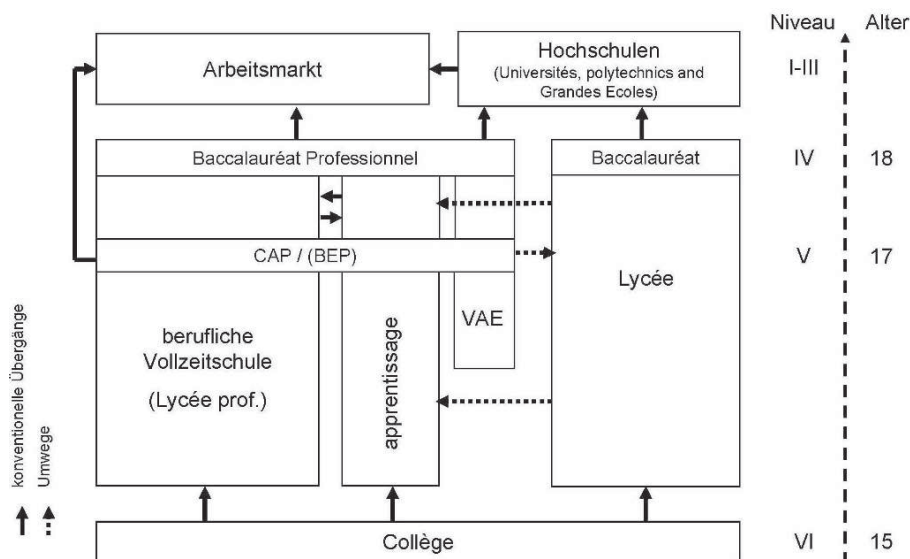


Abb. 2: Das französische Bildungssystem nach der Einführung des Bac Pro

beruflichen Bildungswege. Ziel dieser Reform ist es, das Gesamtniveau der Absolventen der Erstausbildung zu erhöhen, was sich wiederum in einer höheren Abiturientenquote widerspiegeln soll. Insbesondere verbindet die französische Regierung damit die Hoffnung, die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und den

Hochschulen – vor allem im technischen Bereich – zu steigern (MEN 2009a). Die wesentliche Neuerung besteht in der Zusammenfassung von BEP und Bac Pro zu einem integrierten Bildungsgang, womit ein „direkter“ Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung über die berufliche Bildung eröffnet wird.

Demnach stehen den Schülern nach der *troisième* weiterhin zwei berufliche Bildungswege offen, es handelt sich dabei jedoch nicht mehr um zwei verschiedene Wege mit unterschiedlichem Prestige zu einem Abschluss auf Bildungsniveau V (Facharbeiterniveau), sondern um einen zweijährigen beruflichen Bildungsweg zum CAP (Bildungsniveau V), mit dem die Berufsausbildung in derzeit ca. 200 „Ausbildungsberufen“ zertifiziert wird, und um den dreijährigen, direkten beruflichen Bildungsweg zum Bac Pro (Bildungsniveau IV) in derzeit 75 „Ausbildungsberufen“⁸. Das Bac Pro konnte bis dato nur indirekt und frühestens innerhalb von vier Jahren nach Abschluss der *troisième* erworben werden (MEN 2008). Auf dem „direkten“ Weg zum Berufsabitur müssen sich die Schüler nun obligatorisch nach zwei Jahren der Prüfung zum BEP unterziehen (für Lehrlinge ist diese Prüfung fakultativ) – das Bestehen der Prüfung ist jedoch keine Voraussetzung für den Erwerb des Bac Pro. Das Erziehungsministerium erklärt den Bildungsabschluss BEP in diesem Kontext explizit zu einer „*certification intermédiaire*“ – also zu einem Zwischenabschluss – auf dem Weg zum eigentlichen Abschluss: dem Berufsabitur (MEN 2008). Diese Deklassierung des BEP, die mit einer Stärkung der betriebsnäheren Abschlüsse CAP und Bac Pro einhergehen soll, kann zugleich als Versuch des Erziehungsministeriums gewertet werden, der „*déprofessionalisation*“ (Entberuflichung) der beruflichen Bildung (FOURCADE 2007: 49) entgegenzuwirken.

Bei den beiden auf Bildungsniveau V angesiedelten Zertifikaten zeigt sich, dass sich die französische Berufsbildung in einem Spannungsfeld zwischen Berechtigungsorientierung und Qualifikationsorientierung befindet, das sie durch die unterschiedliche Positionierung der Zertifikate CAP und BEP zu überwinden sucht. Dieselbe Ambivalenz zeigt sich jedoch auch in Bezug auf das Bac Pro auf Bildungsniveau IV, dessen Fokus nicht eindeutig ist: Während auf der einen Seite der hohe Pflichtpraktikumsanteil betont wird und mit der Einführung der *Référentiel des activités professionnelles* berufliche Handlungsfelder als Grundlage didaktisch-curricularer Entscheidungen herangezogen werden (OECD 2003: 19), ist der Abschluss auf der anderen Seite zugleich eine Hochschulzugangsberechtigung und impliziert damit eine Erwartungshaltung bezüglich seines propädeutischen Charakters. Insbesondere in Bezug auf die *apprentissage* artikuliert das französische Erziehungsministerium seine Sorge um die allgemeinbildenden Inhalte dieses Bildungsweges: Es verweist explizit darauf, dass die allgemeinbildenden Inhalte in entscheidendem Ausmaß mit der Berufsqualifizierung konkurrieren und dennoch notwendig sind, da sie im Sinne der meritokratischen Logik die Vergabe einer Hochschulzugangsberechtigung erst legitimieren (MEN 2009a).

8 Der Berufsfeldcharakter des BEP spiegelt sich darin wider, dass in den ersten beiden Jahren dieses Bildungsweges 55 der 75 „Ausbildungsberufe“ zu 19 Berufsfeldern zusammengefasst werden (MEN 2009a).

3 Die Diversifizierung in der beruflichen Bildung auf der Basis von *learning outcomes* und der Nationale Qualifikationsrahmen als übergreifendes Bezugssystem

Nach wie vor gilt die vollzeitschulisch organisierte Berufsbildung in Frankreich als Königsweg innerhalb des französischen Berufsbildungssystems. Doch mit der Einführung des Bac Pro und dem Lehrlingsgesetz von 1992 wurde eine längere betriebliche Praxisphase obligatorischer Bestandteil auch der vollzeitschulisch organisierten beruflichen Erstausbildung und dem Betrieb damit erstmals eine unabdingbare Qualifizierungsfunktion zugestanden (BOUYX 2005: 33; HÖRNER 1996: 96). Diese implizite „Legitimation“ des Betriebs als Lernort stellte zugleich eine Aufwertung der betrieblich bzw. alternierend angelegten Ausbildung dar, die in Relation zur vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildung bis dato ein Schattendasein geführt hatte (BROCKMANN ET AL. 2008: 231). Dass sich die *apprentissage* zwischen 1994 und 2005 zunehmend als vollwertige Alternative zur vollzeitschulischen Erstausbildung etablieren konnte, hing darüber hinaus mit zwei entscheidenden Weichenstellungen zusammen: Mit dem *Loi Séguin* von 1987 wurden alle Bildungsniveaus bis hin zu akademischen Abschlüssen für diesen Ausbildungsweg geöffnet. Auch wenn erst seit Mitte der 1990er Jahre ein kontinuierlicher Anstieg der Lehrlingszahlen zu verzeichnen ist, so gilt dieses Gesetz aus heutiger Sicht doch als wichtigste Reform seit 1971 (POLLET 2007). Des Weiteren führt dieser Lernweg zu denselben Abschlüssen wie die vollzeitschulisch organisierte Erstausbildung. Die Diversifizierung der Lernwege spiegelt sich somit nicht in einer Ausdifferenzierung der Abschlüsse wider, vielmehr soll durch die Einheitlichkeit der Abschlüsse Kontinuität und Transparenz innerhalb der französischen Berufsbildung gewahrt und das staatliche Zertifizierungssystem gestärkt werden (BOUYX 2005: 31; KIRSCH 2006: 99).

Traditionell galt ein Berufsbildungszertifikat als „natürlicher Abschluss“ einer in der Regel vollzeitschulisch organisierten Erstausbildung (KIRSCH 2006: 99). Mit zunehmender Bedeutung der *apprentissage* wurden Qualifizierung und Zertifizierung jedoch als autonome Prozesse betrachtet und das *Référentiel des activités professionnelles* (Bezugsrahmen der beruflichen Tätigkeiten) sowie das *Référentiel de certification* (Bezugsrahmen der Zertifizierung) zur Grundlage einer lernwegneutralen Beschreibung von Berufsbildungsabschlüssen (MAILLARD 2003: 63–64; KIRSCH 2006). Diese beiden Dokumente, die im Kontext des Bac Pro eingeführt wurden, markieren eine Akzentverschiebung in der französischen Curriculumentwicklung: Auf der Basis von Tätigkeitsanalysen werden seither in Kooperation mit den Sozialpartnern die für die Ausübung eines Berufs notwendigen und in einem Zertifizierungsprozess nachzuweisenden Kompetenzen identifiziert und in den *Référentiels* dokumentiert. Sowohl für die Gestaltung der Prüfungsbedingungen als auch für die Gestaltung der Lernprozesse bilden diese beiden Dokumente die lernwegübergreifende Bezugsnorm. Ein Berufsbildungsabschluss soll damit nicht mehr attestieren, dass ein Bildungsgang erfolgreich durchlaufen wurde, sondern dass der Inhaber eines solchen Abschlusses über die entsprechend notwendigen Kompetenzen verfügt, unabhängig davon, auf welchem Weg diese erworben wurden (BOUDER & KIRSCH 2007a: 4; MAILLARD 2003; KIRSCH 2006: 98; BOUYX 2005: 32). Die Steuerung der Qualifizierungsprozesse erfolgt somit nicht direkt durch die Vorgabe bestimmter *Inputs*, sondern indirekt durch die Vorgabe erwünschter *learning outcomes*, so dass in Bezug auf die französische Berufsbildung durchaus von einem kompetenzbasierten Qualifizierungssystem oder von *competence-based training*

gesprochen werden kann (BROCKMANN ET AL. 2008: 233). Im Gegensatz zum angelsächsischen Kompetenzbegriff handelt es sich in der französischen Berufsbildung allerdings um ein multidimensionales, ganzheitliches Begriffsverständnis, das mit den Kompetenzdimensionen *savoir* (Wissen), *savoir-faire* (Fertigkeiten) und *savoir être* (Einstellung bzw. Verhalten) durchaus eine große Nähe zum europäischen Pendant auf der Basis des EQR aufweist (BOUDER & KIRSCH 2007b: 509–510; BROCKMANN ET AL. 2008: 233; MÉHAUT & WINCH 2008: 9–10; DELAMARE LE DEIST & WINTERTON 2005: 36–37). Auch wenn inzwischen die Möglichkeit explizit ausgeschlossen wird, „spezifische Bescheinigungen für die jeweiligen Wege zu definieren“ (KIRSCH 2006: 104), so handelt es sich im Falle der französischen Outcome-Orientierung doch um eine künstliche Trennung in der Folge einer „Kompromisslösung“ (ebd.: 99). Dies zeigt sich mitunter daran, dass der Staat für die Verabschiedung der *Référentiels* verantwortlich zeichnet, zugleich jedoch (insbesondere in der vollzeitschulisch organisierten Berufsausbildung) auch als Bildungsanbieter in Erscheinung tritt. Eine völlige Loslösung der Zertifizierung von der Qualifizierung muss daher angezweifelt werden (BROCKMANN ET AL. 2008: 235; KIRSCH 2006: 101). Dennoch wurde mit dieser Entwicklung ein Paradigmenwechsel eingeleitet, dessen ganze Tragweite seit dem Jahr 2002 mit der Einführung der *validation des acquis d'expérience* (VAE), einem Verfahren zur Anerkennung und Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen, zur vollen Geltung kommt (MERLE 2004: 134; BJØRNÅVOLD 2001: 129).

Im Rahmen dieses Verfahrens werden die von einem Kandidaten erworbenen Kompetenzen einer individuellen Prüfung unterzogen. Die dafür zuständigen Einrichtungen *Dispositifs académiques de validation des acquis* (DAVA) sind bei den Oberschulältern (*rectorats*) angesiedelt. Sie informieren sowohl Unternehmen als auch interessierte Personen über das Verfahren. Mitarbeiter der DAVA beraten Kandidaten beim Ausfüllen eines ersten Antrags und bei der Auswahl des jeweils in Frage kommenden Abschlusses. Nach einer ersten formalen Prüfung des Antrags durch die DAVA müssen Kandidaten ein Dossier anfertigen, in dem sie zum einen ihren beruflichen Werdegang mit entsprechenden Nachweisen darstellen und darüber hinaus mindestens vier Tätigkeitsfelder beschreiben, in denen sie Berufserfahrung gesammelt haben und die in einem direkten Bezug zum angestrebten Berufsabschluss stehen. Hierbei kann die methodische Unterstützung durch einen „Fachbegleiter“ (LABRUYÈRE 2005: 4) in Anspruch genommen werden, die allerdings kostenpflichtig ist. Dieses Dossier wird durch ein Auswahlgremium geprüft, das sich aus Berufsfachkräften und Lehrern zusammensetzt. Die entscheidende Bezugsgröße stellen hierbei die oben genannten *Référentiels* dar⁹. Seit 2002 folgt dieser Prüfung der schriftlich eingereichten Dokumente ein verbindliches Gespräch zwischen dem Auswahlgremium und dem Kandidaten. Nach einer Beratungsphase des Auswahlgremiums erhält der Kandidat darüber Bescheid, ob eine Teil- oder Vollanerkennung der erworbenen Kompetenzen erfolgt. Bei einer Teilanerkennung können die für eine Vollanerkennung fehlenden Kompetenzen innerhalb von fünf Jahren im Rahmen weiterer Bildungsmaßnahmen oder auch informell nachqualifiziert werden (LABRUYÈRE 2005; ANCEL 2007).

Die Möglichkeit, informell erworbene Kompetenzen im Rahmen der *validation des acquis professionnels* (VAP) validieren zu lassen, besteht in Frankreich bereits seit

9 PROT (2007) führt aus, dass die *Référentiels* hierbei zwei verschiedene Funktionen übernehmen: Zum einen bilden sie einen Bezugsrahmen für die Auswahlgremien und zum anderen helfen sie den Kandidaten bei der Reflexion ihrer Berufserfahrung.

1992. Auch das damalige Validierungssystem war rechtlich „an das nationale Regelwerk für Diplome und Zeugnisse gekoppelt“ (BJØRNÅVOLD 2001: 134) und attestierte somit Gleichwertigkeit zwischen formal und informell erworbenen Kompetenzen, wobei staatliche Abschlüsse auf diesem Weg nur teilweise erworben werden konnten und somit eine zusätzliche Qualifizierung im formalen Bildungswesen notwendig war. Diese anfängliche Einschränkung ist auf die anhaltende Skepsis gegenüber einer völligen Separierung von Qualifizierung und Zertifizierung zurückzuführen, die nach wie vor Polemik auf sich zieht (MAILLARD 2003: 67). Mit dem Modernisierungsgesetz von 2002 wurde die VAP in die oben ausgeführte VAE überführt, die sich von der VAP dadurch unterscheidet, dass der informelle Kompetenzerwerb seither auch zum vollständigen Erwerb von staatlichen Berufsbildungsabschlüssen führen kann, dass auch ehrenamtliches Engagement berücksichtigt wird, dass nur noch mindestens drei Jahre statt bislang fünf Jahre einschlägiges Erfahrungslernen vorausgesetzt wird und dass im Rahmen dieses Verfahrens nun auch die brancheneigenen Zertifikate (CQP) vergeben werden können (LABRUYÈRE 2005; LAUTERBACH & ZETTELMEIER 2003: 13–14). Frankreich hat damit alle Bildungswege an das staatliche Zertifizierungssystem gekoppelt. Spätestens mit der Einführung der VAE zeichnet sich somit der Paradigmenwechsel hin zu einer outcome-orientierten Steuerung des Berufsbildungssystems ab, da die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen „der schulischen Logik nicht folgen kann“ (KIRSCH 2006: 103; MAILLARD 2007: 106; BOUYX 2005: 33; BROCKMANN ET AL. 2008).

Im Zuge dieser „Ent-Monopolisierung“ der vollzeitschulisch organisierten beruflichen Erstausbildung wurden Qualifizierung und Zertifizierung zu autonomen Prozessen erklärt. Vor dem Hintergrund der Diversifizierung von Bildungswegen werden Zertifikate zu einem „anchor“ oder gar zu einer „life jacket“, wenn es darum geht, die Marktgängigkeit von Kompetenzen zu gewährleisten (BOUDER ET AL. 2008: 8). Parallel zu dieser Akzentverschiebung wurde die nationale Klassifikation von Bildungsabschlüssen systematisch zu einem übergreifenden Bezugssystem weiterentwickelt, das in erster Linie Transparenz erzeugen soll, darüber hinaus jedoch auch ein wichtiges Instrument für die französische Bildungspolitik darstellt (BOUDER 2003: 350).

Die nationale Klassifikation von Bildungsabschlüssen basiert auf einem 1969 eingeführten sechsstufigen, vertikalen Bezugsrahmen für Bildungsabschlüsse, der in erster Linie der Koordinierung des Ausbildungsbedarfs dienen und somit als Kommunikationsinstrument zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem fungieren sollte. Auf der Basis von Tätigkeitsanalysen ordneten Experten verschiedenen Ebenen der Berufshierarchie ein bestimmtes Ausbildungsniveau zu, das durch die staatlichen Bildungsabschlüsse und die entsprechende Ausbildungsdauer charakterisiert wurde (BOUDER & KIRSCH 2007b: 504–505). Trotz der Orientierung an Tätigkeitsfeldern spiegelt sich darin die Input-Orientierung wider, die das Bildungswesen bis Mitte der 1990er Jahre dominierte. Der damals geschaffene „Qualifikationsrahmen“ integrierte sowohl allgemeine als auch technische und berufliche Bildungsabschlüsse, bezog sich dabei zunächst jedoch ausschließlich auf die vom Erziehungsministerium gesteuerte Erstausbildung.

Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre gewann jedoch die Weiterbildung sowohl seitens staatlicher und öffentlich-rechtlicher als auch seitens privater Bildungsanbieter zunehmend an Bedeutung. Neben den staatlichen Berufsabschlüssen im Rahmen der Erstausbildung wurden zahlreiche Zertifikate vergeben, denen ganz

unterschiedliche Formen der Validierung zugrunde lagen. Als Reaktion darauf wurde 1972 die *Commission technique d'homologation* (CTH) geschaffen, deren Aufgaben darin bestand, diese Zertifikate auf Wunsch der Bildungsanbieter mit Bezug auf die Abschlüsse des beruflichen Erstausbildungssystems nach Niveau und Berufsfeld zu klassifizieren und nach positiver Prüfung in einer Liste von akkreditierten Abschlüssen und Zertifikaten zu erfassen (BOUDER & KIRSCH 2007b: 507; KIRSCH 2006).

Niveau I und II: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einer *License* (mindestens 3 Jahre Studium) oder dem Abschluss einer *Grande École* entspricht.

Niveau III: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einem *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS), dem *Diplôme des Instituts Universitaires de Technologie* (DUT) oder dem Abschluss der ersten beiden Studienjahre (Grundstudium) entspricht.

Niveau IV: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die zu einem Meisterabschluss führt oder dem allgemeinbildenden, technischen oder beruflichen Abitur (*Baccalauréat général, Baccalauréat technologique, Baccalauréat professionnel*) oder dem Techniker-Brief entspricht (*Brevet de Technicien*).

Niveau V: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einem Berufsfachschulabschluss oder einem Lehrabschluss entspricht (BEP oder CAP).

Niveau VI: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, bei denen außer dem Abschluss der Schulpflicht keine weitere Ausbildung verlangt wird.
(in Anlehnung an: KIRSCH 2006: 95; SCHRIEWER 1982: 275–276)

Abb. 3: Die französische Klassifikation der Ausbildungsniveaus

Mit dem Modernisierungsgesetz im Jahr 2002 wurde diese Institution durch die *Commission nationale de certification professionnelle* (CNCP) abgelöst, die die bisherigen Aufgaben der CTH weiterführen, darüber hinaus jedoch auch Sorge dafür tragen soll, dass alle Abschlüsse auch auf dem Weg der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen zugänglich sind. An die Stelle der Liste von akkreditierten Abschlüssen und Zertifikaten trat im selben Jahr das *Répertoire national des certifications professionnelles* (RNCP), in dem (inzwischen unter Bezugnahme auf die oben genannten *Référentiels*) alle akkreditierten Abschlüsse nach Bildungsniveau und Branche erfasst werden. Der Bezugsrahmen von 1969 bildet mit den sechs vertikalen Stufen oder Bildungsniveaus den „Eckstein“ des 2002 eingeführten RNCP (KIRSCH 2006: 95). Diese Stufen haben dabei eine doppelte Bedeutung: Zum einen spiegeln sie den Wert eines Abschlusses innerhalb des Bildungssystems wider, zum anderen haben sie einen „externen“ Wert, da mit ihnen zugleich eine Hierarchiestufe innerhalb des Beschäftigungssystems verbunden wird (MEHAUT & WINCH 2008: 7). Über diese Eingruppierung hinaus beinhaltet das RNCP weitere Informationen bezüglich der einzelnen Abschlüsse wie bspw. eine Berufsbildbeschreibung, gesetzliche Grundlagen, mögliche Ausbildungsorte, Statistiken zum jeweiligen Ausbildungsberuf etc.

Eine weitere Aufgabe der CNCP besteht derzeit darin, das RNCP systematisch mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zu verknüpfen (BOUDER & KIRSCH 2007a: 4; BOUDER & KIRSCH 2007b: 507–508; KIRSCH 2006: 101; OECD 2003). Während der darin verwendete europäische Kompetenzbegriff mit den drei Kompetenzdimensionen *knowledge*, *skills* und *competences* aufgrund der oben bereits angesprochenen Analogie zum französischen Kompetenzbegriff unproblematisch erscheint, wirft die Zuordnung der sechs nationalen Bildungsniveaus zu den acht Stufen des EQR in einigen Fällen Fragen auf. Die Verknüpfung des RNCP mit dem EQR ist ähnlich wie in Deutschland mit einer Debatte über die formale und die tatsächliche Gleichwertigkeit von Abschlüssen verbunden. Das Bac Pro wird voraussichtlich genauso wie das *baccalauréat*, das im allgemeinbildenden System erworben wird, auf der Stufe 4 eingeordnet werden, da der „Mythos“ des *baccalauréat* keinen Schaden nehmen soll. Die Facharbeiterabschlüsse, die in der französischen Klassifikation dem Bildungsniveau V entsprechen (CAP und BEP), werden voraussichtlich alle der Stufe 3 des EQR zugeordnet. Würde man diese Abschlüsse jedoch einer individuellen Kompetenzanalyse unterziehen und sie jeweils einzeln einer EQR-Stufe zuweisen, so würden sie sich teilweise wohl auch auf der Stufe 2 des EQR wiederfinden (MÉHAUT & WINCH 2008: 10).

4 Schlussbetrachtung: Europäische Herausforderungen für Deutschland im Spiegel der französischen Berufsbildung

Wir haben gesehen, dass die aktuelle französische Berufsbildungsarchitektur sich verändert. Offensichtlich geht es der Politik darum, (neue) alternative Berufsbildungswege zum schulischen Hauptpfad zu etablieren, zu weiten und zu stärken. Interessant sind jedoch vor allem der spezifische Import des von der anderen Seite des Ärmelkanals kommenden Konzepts der *learning outcomes* und ihre berufsbildungspolitische und berufsbildungsstrukturelle Einbindung in das Traditionsgerüst einer vom Staat zentralistisch geschaffenen und verwalteten Systemarchitektur. Auch wenn Frankreich weit davon entfernt ist, den angelsächsischen Ansatz zu kopieren und einen reduktionistischen Kompetenzbegriff zugrunde zu legen, muss den außenstehenden Beobachter doch erstaunen, wie hier scheinbar widersprüchliche Prinzipien der Ausrichtung und Steuerung von Berufsbildung zur Koexistenz gebracht werden. Nach wie vor zeigt das Berufsabitur bspw. deutlich, wie stark der meritokratische Grundzug das Denken der Franzosen bestimmt. Andererseits etablieren sich pragmatische Lösungsmuster, die so gar nicht zur Tradition einer fachdisziplinär legitimierten und input- sowie prozessorientiert gesteuerten und verwalteten Berufsbildungslandschaft auf der Grundlage eines „wissenschaftsorientierten Qualifizierungsstils“ (DEISSINGER 1995) passen wollen.

Wenn man nun dies alles auf Deutschland zu übertragen versucht, stößt man schnell auf die Erkenntnis, dass analog zu Frankreich auch hier spezifische Kernbereiche des Berufsbildungssystems dominieren und – wenn auch unter anderen Vorzeichen – auch hier von einer input- und prozessorientierten Steuerungskultur gesprochen werden kann. Das Problem einer möglichen Überwindung oder zumindest Relativierung der Überzeugung, dass (um das vorgängig Gesagte auf die hiesigen Verhältnisse konkret zu transformieren) *nur* im Medium dreijähriger Ausbildungsberufe über das *duale System* und basierend auf dem Konzept der

Lehre berufliche Kompetenzen vollwertig zur Entfaltung kommen können, gehört in Deutschland zu den wichtigsten Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen stellen. Viel wichtiger als Ausbildungszeiten und formale Strukturvorgaben erscheinen hierbei nach unserer Sicht die curriculare Stimmigkeit und die pädagogisch-didaktische Umsetzung derartiger Ordnungsvorgaben und die Option, sie auf alternative Formen der beruflichen Bildung auszudehnen.

Ein spezifischer Aspekt scheint uns hierbei in der aktuellen Diskussion essenziell. Er verweist auf die Überwindung des pädagogisch wie auch bildungs- und gesellschaftspolitisch unbefriedigenden Segmentierungstatbestands innerhalb der deutschen Berufsbildung, der darin zum Ausdruck kommt, dass im deutschen Kontext zwischen einem „regulären“ und einem (mehr oder weniger) „irregulären“ Berufsbildungssystem unterschieden werden kann. In diesem Zusammenhang muss konstatiert werden, dass auch mit dem reformierten Berufsbildungsgesetz viel stärker die Tradition der Berufslehre fortgeschrieben wurde, als dass Weiterungen des Berufsbildungssystems in den Blick genommen worden wären – ein Sachverhalt, der von der kritischen Wissenschaft betont wird (GREINERT 2006), der aber offensichtlich unvermeidlich erscheint im Kontext von Zuständigkeitsfragen zwischen Bund und Ländern. Gravierender erscheint der notorische Hinweis vieler Verbandsvertreter aus den Reihen des Handwerks oder auch der Gewerkschaften, denen das Beharren auf den Vorzügen des dualen Systems wichtiger zu sein scheint als die im Dickicht des deutschen Übergangssystems in „Ehrenrunden“, „Warteschleifen“ oder auch „Sackgassen“ sich verirrenden Jugendlichen. Diese Grundresistenz gegenüber strukturellen Reformen des deutschen Gesamtberufsbildungssystems scheint sich aktuell auch im Kontext der Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) weiter zu verfestigen (ESSER 2009, NEHLS 2008). Am Beispiel Baden-Württembergs zeigt sich zudem, wie Lösungsansätze zur Überwindung der Kluft zwischen schulischer und nicht-schulischer Berufsausbildung, die von der Politik angestoßen wurden (DEISSINGER & RUF 2006), von der Wirtschaft in ihre Schranken gewiesen werden. Im Zuge der didaktisch-curricularen Weiterentwicklung des dortigen Berufskollegs haben hier die teilweise ernüchternden Evaluationsergebnisse zum „Kaufmännischen Berufskolleg mit Übungsfirma“ zwar zu Kooperationsvereinbarungen zwischen Kultusministerium und Kammern geführt. Allerdings wurde seit dem Schuljahr 2007/2008 das Berufskolleg insofern neu ausgerichtet, als nun die Assistentenqualifikation nicht mehr als Regelabschluss fungiert, sondern als Zusatzoption, womit die frühere „Rangfolge“ innerhalb der Doppelqualifizierung umgekehrt wurde. Ab sofort wird am zweijährigen Berufskolleg automatisch die Fachhochschulreife erworben. Man könnte dies auch als politische Abkehr von der Zielvorstellung deuten, dass die Vollzeitschulen – wenn auch nur unter bestimmten Bedingungen – arbeitsmarktrelevante Qualifikationen hervorbringen und ihre Bildungs- und Qualifizierungsleistungen eine biographische Relevanz – im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ – besitzen sollten.

Für Deutschland rückt damit nicht nur das sog. „Übergangssystem“ i. e. S. mit seinen heterogenen Berufsvorbereitungs- und Integrationsmaßnahmen, sondern auch das vollzeitschulische System der Berufsbildung, das in weiten Teilen aufgrund dysfunktionaler Eigendynamiken eine Schnittmenge mit gerade diesem „Übergangssystem“ bildet, in den Blick. Bis dato stehen vollqualifizierende schulische Bildungsgänge nach wie vor im Schatten der Berufslehre und Anschlüsse und Anrechnungen existieren kaum, wobei die in Deutschland realisierte, extrem starke Gewichtung des dualen Systems „singulär“ erscheint: „In allen anderen EU-Staaten, die eine

berufliche Sekundarausbildung befürworten, stellen berufliche Vollzeitschulen als Ergänzung oder Ersatz des dualen Systems eine zentrale Säule der Ausbildung dar“ (AFF 2006: 137). Damit sind wir – komparativ gewendet – bei einer ähnlichen Ausgangslage, wie sie typisch ist für die französische Berufsbildungslandschaft, innerhalb derer allerdings die Lehre, nicht die schulische Berufsbildung, traditionell ein Schattendasein führte und nicht-formelle Bildungs- und Lernwege als minderwertig angesehen wurden, weil sie keine Anschlussmöglichkeiten nach oben versprachen.

Für die Realisierung einer europäischen Perspektive erscheint eine konstruktive Lösung des Problems reliabler Verzahnungen von Bildungsbereichen und Bildungswegen im Bereich der Akkreditierung unerlässlich, auch außerhalb des i.e.S. formalen Berufsbildungssystems (des dualen Systems), und damit auch die Frage der Öffnung der etablierten Systemstrukturen hin zur Erwachsenenbildung und zum „Lebenslangen Lernen“. Hierin eingeschlossen ist die Frage nach dem Zeitpunkt und den Formen des Assessment, über die Kompetenzen oder Kompetenzbündel Qualifikationen zugeordnet werden. Dies betrifft vor allem das informelle und non-formale Lernen und seine Validierung, Zertifizierung und Zuordnung im DQR. Hier steht die deutsche Berufsbildungspolitik wie auch -forschung vor einer ihrer größten Herausforderungen. Unübersehbar verweist das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ auf europäischer Ebene auf diese Thematik, die zentral auf der bildungspolitischen Agenda angesiedelt ist (BJØRNÅVOLD 2001), was sich u. a. im Aktionsprogramm der Union „Lebenslanges Lernen“ (2007–2013) ausdrückt (Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Mai 2006). Hierzu zählt auch die Frage der konkreten Relationierung von formellen und non-formalen bzw. informellen Lernprozessen im Kontext eines Beratungs- und Unterstützungssystems (HELLWIG & DEISSINGER 2006). Hinzu kommt die Frage der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, die gegenwärtig noch dadurch behindert wird, dass in Deutschland „der hohe berufsqualifizierende Wert“ der dualen Berufsausbildung „mit einem vergleichsweise geringen Tauschwert im Bildungssystem verbunden ist“ (FROMMBERGER 2007: 147).

Wir lassen diese Fragen bewusst jenseits des Verweises auf die hier am Falle Frankreichs exemplifizierten Entwicklungen und Erfahrungen und halten sie damit offen. Allerdings erscheint es notwendig, dass sich die Akteure innerhalb der deutschen Berufsbildungspolitik nicht nur am Vorhandenen orientieren, sondern das Potential des europäischen Prozesses weniger als Bedrohung, sondern als Chance begreifen sollten, sich konstruktiv mit den „Baustellen“ des deutschen Berufsbildungssystems zu befassen. Sowohl mit Blick auf das non-formale und informelle Lernen als auch auf das sog. „Übergangssystem“ hat die Politik zumindest rhetorisch die Zeichen der Zeit erkannt: „Einmal erworbenes und geprüftes Wissen sollte in einem anderen Bildungsgang nicht erneut vermittelt werden müssen. Genau dies ist bislang zu oft der Fall, weil nicht die Kompetenzen und die Qualifikationen verglichen und anerkannt werden, die jemand mitbringt, sondern ein formaler Bildungsabschluss bewertet wird“ (BMBF 2009, S. 38). Nun sollten den Worten auch Taten folgen. Die Arbeiten zum Deutschen Qualifikationsrahmen könnten hierbei mit ihrer impliziten Normativität Zeichen setzen, allerdings erfordert dies eine Zurücknahme strukturkonservativer Argumente und eine wirkliche Hinwendung zu den berufspädagogisch, bildungspolitisch und sozialpolitisch virulenten Problemzonen der deutschen Berufsbildung.

5 Glossar

Bac Pro *Baccalauréat professionnel*

Berufsbabitur (eingeführt 1985); Berufsbildungsabschluss auf Niveau IV der nationalen Klassifikation (Techniker, Meister in Handwerk und Industrie, mittlere Führungskraft)

BEP *Brevet d'enseignement professionnel*

Berufsabschluss auf Niveau V der nationalen Klassifikation (Facharbeiter, gelernter Arbeiter bzw. Angestellter); im Vordergrund steht beim BEP allerdings eher die Berechtigungsorientierung, d. h. dass in der Regel ein weiterführender Bildungsgang zu einem Abschluss auf Niveau IV besucht wird (z. B. Bac Pro)

CAP *Certificat d'aptitude professionnelle*

Berufsabschluss auf Niveau V der nationalen Klassifikation (Facharbeiter, gelernter Arbeiter bzw. Angestellter); das CAP zielt in der Regel auf die sofortige berufliche Eingliederung ab

CNCP *Commission nationale de certification professionnelle*

Nationale Kommission der Berufsabschlüsse; 2002 eingeführt als Nachfolgeinstitution der 1972 geschaffenen CTH (*Commission technique d'homologation*); zu den bisherigen Aufgaben (siehe CTH) kommt die Pflege des RNCP (*Répertoire national des certifications professionnelles*) hinzu, das als nationaler Qualifikationsrahmen fungiert und dementsprechend mit dem EQF verknüpft werden soll; außerdem soll die CNCP sicherstellen, dass alle Abschlüsse auch auf dem Weg der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen zugänglich sind

CQP *Certificats de qualification professionnelle*

Berufliche Qualifizierungszertifikate; Anfang der 1980er Jahre wurden diese Zertifikate im Rahmen der Eingliederungsalternanz eingeführt (2004 wurden die verschiedenen Formen der Arbeitsverträge, in denen diese Zertifikate erworben werden konnten, zum *contrat de professionnalisation* zusammengefasst); die den CQP zugrundeliegenden Standards werden jeweils von den betroffenen Branchen definiert; in erster Linie sollte diese Form der Zertifizierung dazu dienen, Jugendlichen ohne Abschluss Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen; seit 2002 werden die CQP im RNCP erfasst

CTH *Commission technique d'homologation*

Fachkommission für Anerkennungsangelegenheiten; 1972 eingeführt und 2002 von der CNCP abgelöst; Hauptaufgabe war die (auf Wunsch der Bildungsanbieter mögliche) Akkreditierung von Abschlüssen und Zertifikaten, die nicht in einem Bildungsgang erworben wurden, der der Aufsicht eines Ministeriums unterlag; nach positiver Gleichwertigkeitsprüfung erfolgte die Aufnahme des Abschlusses bzw. Zertifikats in eine Liste von akkreditierten Abschlüssen

NVQ *National Vocational Qualification*

1986 in England eingeführte Zertifikate; das NVQ-System basiert auf Kompetenzstandards

RNCP *Répertoire national des certifications professionnelles*

Verzeichnis der nationalen Berufsabschlüsse; 2002 eingeführt; in diesem Verzeichnis werden alle akkreditierten Abschlüsse nach Bildungsniveau und Branche erfasst; darüber hinaus beinhaltet das RNCP weitere Informationen bezüglich der einzelnen Abschlüsse wie bspw. eine Berufsbildbeschreibung, gesetzliche Grundlagen, mögliche Ausbildungsorte, Statistiken zum jeweiligen Ausbildungsberuf etc.

VAE *Validation des acquis de l'expérience*

Anerkennung von Erfahrungslernen; 2002 im Rahmen des Modernisierungsgesetzes eingeführtes Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen;

es löst die seit 1992 bestehende VAP (*Validation des acquis professionnels*) ab und unterscheidet sich von dieser dadurch, dass an die Stelle einer 5jährigen Berufserfahrung eine nur noch 3jährige Erfahrung in einem einschlägigen Tätigkeitsbereich vorausgesetzt wird (ein einschlägiger Tätigkeitsbereich kann bspw. auch ein Ehrenamt sein) und dass dieses Verfahren zur Vergabe eines staatlich anerkannten Abschlusses führen kann (volle Anerkennung informell erworbener Kompetenzen statt Teilanerkennung)

VAP

Validation des acquis professionnels

Verfahren zur Anerkennung beruflicher Erfahrungen; 1992 eingeführtes Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse; Voraussetzung für die Anerkennung war eine mindestens 5jährige Berufserfahrung; Abschlüsse konnten nur teilweise auf diesem Weg „erworben“ werden; mit dem Modernisierungsgesetz von 2002 geht dieses Verfahren in der VAE (*Validation des acquis de l'expérience*) auf

6 Literatur

- Ancel, F. (2007). Du CAP au BTS: la validation des acquis de l'expérience poursuit son développement en 2006, in: Note d'information, No. 07.43, S. 1–4.
- Aff, J. (2006). Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?, in: Eckert, M./Zöller, A. (Hrsg.), Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 125–138.
- Arrighi, J./Brochier, D. (2005). 1995–2003, l'apprentissage aspiré par le haut, in: Céreq Bref, No. 217, S. 1–4.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007). Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung).
- Bentabet, E./Kirsch, J./Stefani, S. (Eds.) (2005). Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France. Actes des journées des 10–12 mars 2004, Marseille.
- Bjørnåvold, J. (2001). Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa, Luxembourg (Office for Official Publications of the European Communities).
- BMBF (2009). Berufsbildungsbericht 2009, Bonn.
- Bouder, A. (2003). Qualifications in France: towards a national framework?, in: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 347–356.
- Bouder, A./Dauty, F./Kirsch, J./Lemistre, P. (2008). Readability of qualifications: a question as old as Europe, Luxembourg (Cedefop Reference series).
- Bouder, A./Kirsch, J. (2007a). La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française, in: Céreq Bref, No. 244, S. 1–4.
- Bouder, A./Kirsch, J. (2007b). The French Vocational Education and Training System: like an unrecognised prototype?, in: European Journal of Education, Vol. 42, No. 4, S. 503–521.
- Bouyx, B. (2005). Les partenaires sociaux et les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC), in: Bentabet, E./Kirsch, J./Stefani, S. (Eds.), Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France. Actes des journées des 10–12 mars 2004, Céreq: RELIEF 9, Marseille, S. 31–33.
- Brauns, H. (1996). Zur Vereinbarkeit von Chancengleichheit und Eliteformation im Bildungswesen – Das Beispiel Frankreich, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 13. Jg., S. 13–47.
- Brockmann, M./Clarke, L./Méhaut, P./Winch, C. (2008). Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective, in: Vocations and Learning, Vol. 1, S. 227–244.

- Brucy, G./Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire?, in: *Revue française de pédagogie*, No. 131, S. 9–23.
- CEDEFOP (2008). Berufsbildung in Frankreich. Kurzbeschreibung, Luxemburg (Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften).
- Charraud, A./Personnaz, E./Veneau, P. (1998). Les certificats de qualification professionnelle. Une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles, in: *Céreq Bref*, No. 142.
- Cheallaigh, M.N. (1995). Apprenticeship in the EU Member States. A Comparison, ed. by the European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg (Office for Official Publications of the European Communities).
- Deißinger, Th. (1992). Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Würzburg.
- Deißinger, Th. (1995). Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91. Jg., S. 367–387.
- Deißinger, Th. (1998). Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.
- Deißinger, Th. (2001). Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext: Eine deutsch-französische Vergleichsskizze, in: *Tertium Comparationis*, 7. Jg., H. 1, S. 1–18.
- Deißinger, Th. (2009a). Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38. Jg., H. 6, S. 40–43.
- Deißinger, Th. (2009b). The European Qualifications Framework and the European Lifelong Learning Perspective: How European countries are preparing to cope with the new philosophy of VET, in: *International Journal of Training Research*, Vol. 7, No. 1, S. 1–18.
- Deißinger, Th./Greuling, O. (1994). Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Jg., S. 127–146.
- Deißinger, Th./Ruf, M. (2006). Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Paderborn (Eusl).
- Delamare Le Deist, F./Winterton, J. (2005). What is competence?, in: *Human Resource Development International*, Vol. 8, No. 1, March 2005, S. 27–46.
- Drexel, I. (1993). Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karriereewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich, Frankfurt am Main.
- Drexel, I. (2005). Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall, Bonn.
- Esser, F.H. (2009). Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38. Jg., H. 4, S. 45–49.
- Fauroux, R./Chacornac, G. (1996). Pour l'école. Rapport de la commission présidée par Roger Fauroux, Paris (Calmann-Lévy).
- Ferrait, L. (2007). 2006–2015: une augmentation des effectifs du second degré est prévue à partir de 2010, in: *Éducation & formations*, No. 74, S. 83–92.
- Fohlen, C. (1985). Die Industrielle Revolution in Frankreich, 1700–1914, in: Cipolla, C.M./Borchardt, K. (Hrsg.), *Europäische Wirtschaftsgeschichte*, Bd. 4: Die Entwicklung der industriellen Gesellschaften, Stuttgart, S. 84–134.
- Fourcade, B. (2007). La politique des diplômes professionnels: quelles relations à l'emploi, in: Maillard, F./Rose, J. (Eds.), *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Céreq (Séminaire DGESCO), S. 47–57.
- Fronmberger, D. (2007). Berufsausbildung in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen, in: Dietrich, H./Severing, E. (Hrsg.), *Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge*, Bielefeld, S. 143–160.

- Galland, O. (1995). Jugend in Frankreich. Soziologie einer Altersklasse, in: Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.), Frankreich-Jahrbuch 1994, Opladen, S. 133–145.
- Gendron, B. (2005). Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet, in: CEDEFOP – Berufsbildung, 3. Jg., H. 36, S. 37–53.
- Greinert, W.-D. (1999). Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden (Nomos).
- Greinert, W.-D. (2006). Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg., H. 3, S. 380–390.
- Hake, B.J. (1999). Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues, in: Compare, Vol. 29, No. 1, S. 53–70.
- Hanf, G./Rein, V. (2007). Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., S. 7–12.
- Harney, K. (1990). Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen, in: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main, S. 206–227.
- Harney, K./Storz, P. (1994). Strukturwandel beruflicher Bildung, in: Müller, D.K. (Hrsg.), Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium, Köln, S. 353–381.
- Harris, R./Deißinger, Th. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia, in: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. (Eds.), Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Volume Two, Brisbane (Australian Academic Press), S. 23–33.
- Hellwig, S./Deißinger, Th. (2006). Schlusslicht Deutschland? Beratungsansätze im Kontext des non-formalen Lernens am Beispiel des Leonardo-Projekts SPAN, in: Berufsbildung, 61. Jg., H. 105, S. 34–36.
- Hörner, W. (1994). Auf dem Weg zur „lernenden Gesellschaft“? Zur Logik der Berufsbildung in Frankreich, in: Bildung und Erziehung, 47. Jg., S. 283–304.
- Hörner, W. (1996). Frankreich, in: Anweiler, O. et al., Bildungssysteme in Europa, 4., völlig überarb. u. erw. Aufl., Weinheim, S. 83–107.
- Huber, E.-R. (1953). Wirtschaftsverwaltungsrecht, Bd. 1.2, 2. Aufl., Tübingen.
- INSEE (2007). Fins d'études dans l'enseignement secondaire : répartition par classe et niveau de formation, (URL: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATFPS07239®_id=0, Zugriff am 07.04.2009).
- INSEE (2009a). Contrat de professionnalisation, (URL: <http://insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/contrat-professionnalisation.htm>, Zugriff am 25.04.2009).
- INSEE (2009b). Taux d'accès au niveau du baccalauréat par type de formation, (URL: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATFPS07238, Zugriff am 08.04.2009).
- Kirsch, J. (2006). Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung – geeignete Instrumente politischer Steuerung. Länderstudie Frankreich, in: Clement, U./Le Mouillour, I./Walter, M. (Hrsg.), Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, BiBB: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Bielefeld (Bertelsmann), S. 92–106.
- Koch, R. (1989). Abschied vom „Schulmodell“? Aktuelle Reformen des französischen Berufsausbildungssystems, in: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., S. 537–546.
- Koch, R./Reuling, J. (1998). Institutionelle Rahmenbedingungen und Steuerung der beruflichen Erstausbildung am Beispiel von Deutschland, Frankreich und Großbritannien,

- in: Dybowski, G. et al., Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich, Bielefeld, S. 7–63.
- Konietzka, D./Lempert, W. (1998). Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Jg., S. 321–339.
- Labruyère, C. (2005). Validierung der durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen, in: Frank, I./Gutschow, K./Münchhausen, G. (Hrsg.), Informelles Lernen – Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen; Fachtagung 30./31. März 2004 in Bonn, Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung), S. 197–208.
- Lasserre, R. (1994). Das berufliche Schulwesen und die Problematik dualer Ausbildungsgänge in Frankreich, in: Hettlage, R. (Hrsg.), Bildung in Europa – Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf, Regensburg, S. 73–80.
- Lasserre, R. (1995). Die schwierige Reform des beruflichen Schulsystems, in: Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.), Frankreich-Jahrbuch 1994, Opladen, S. 55–64.
- Lattard, A. (1999). Das Prinzip Alternanz – Zum Versuch der Modernisierung des bürokratischen Ausbildungsmodells, in: Greinert, W.-D. (Hrsg.), Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden, S. 120–131.
- Lauterbach, U./Zettlmeier, W. (2003). Länderstudie Frankreich. Länderstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes ‚Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens‘, Frankfurt am Main (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Lutz, B. (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich, in: Mendius, H.G. et al., Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation, Frankfurt am Main, S. 83–151.
- Lutz, B. (1986). Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg., S. 193–212.
- Maillard, F. (1994). CAP – BEP, association ou concurrence? Le cas des formations de la vente, in: Formation Emploi, No. 47, S. 59–72.
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques: une mise en valeur de leurs enjeux sociaux, in: Revue française de pédagogie, No. 145, S. 63–76.
- Maillard, F. (2007). Les diplômes professionnels face à la nouvelle norme certificative: ajustements, contradictions et tensions, in: Maillard, F./Rose, J. (Eds.), Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux, Céreq (Séminaire DGESCO), S. 91–110.
- Maillard, F./Ourtau, M. (2003). Déclin et relance du CAP: les ambivalences d'une politique éducative, in: Les notes du LIRHE, No. 372, S. 1–19.
- Méhaut, P./Winch, C. (2008). Variété des diplômes et cadre européen des certifications, Bordeaux (Université de la Formation).
- MEN (2007). Points de vue sur l'apprentissage. Actes du colloque „Points de vue sur l'apprentissage“ du 28 novembre 2006, Paris.
- MEN (2008). La voie professionnelle. Rénovation de la voie professionnelle, (URL: <http://www.education.gouv.fr/cid22387/la-voie-professionnelle.html>, Zugriff am 11.04.2009).
- MEN (2009a). Mise en oeuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009, Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009.
- MEN (2009b). Repères et références statistiques, Paris.
- Merle, V. (2004). De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, in: Travail et emploi, No. 100, S. 129–137.
- Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C., Hrsg. (2008). Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Bonn.

- Nehls, H. (2008). Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37. Jg., H. 2, S. 48–51.
- Neß, H. (2007). Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Daten und Argumente zum Übergangssystem, Bielefeld.
- Oerter, H./Hörner, W. (1995). Frankreich, in: Lauterbach, U. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, hrsg. v. Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Baden-Baden, S. F-1 – F-131.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). *Reviews of National Policies for Education*, Paris (OECD).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie*, Paris (OECD).
- Peter, B. (1997). Die französische Berufsausbildung im Umbruch? Eine Analyse der aktuellen Problemlagen und diesbezüglicher Reformbestrebungen unter der Frage nach der Vorbildfunktion des deutschen „dualen Systems“, Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Mannheim, Sommersemester 1997.
- Pollet, P. (2007). Les évolutions suivies par l'apprentissage depuis 20 ans, in: Ministère de l'Éducation nationale (DEPP), *Points de vue sur l'apprentissage. Actes du colloque „Points de vue sur l'apprentissage“ du 28 novembre 2006*, Paris.
- Prais, S.J. (1995). *Productivity, Education and Training. An International Perspective*, Cambridge (Cambridge UP).
- Prot, B. (2007). Les référentiels: des instruments pour transformer l'expérience en acquis, in: Maillard, F./Rose, J. (Eds.), *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Céreq (Séminaire DGESCO), S. 135–144.
- Rothe, G. (1995). Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 190), Nürnberg.
- Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: a cross-national perspective, in: *Journal of Economic Literature*, Vol. 29 (March 2001), S. 34–92.
- Schriewer, J. (1982). Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik, in: Blankertz, H. et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9.1: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart, S. 250–285.
- Schriewer, J. (1986). Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Jg., S. 69–90.
- Stütz, G., Hrsg. (1969). *Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung*, Göttingen.
- Troger, V. (2004). La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises, in: *Formation professionnelle*, No. 31, S. 12–17.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Thomas Deißinger / Dipl.-Handelslehrerin Mariska Ott, Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: thomas.deissinger@uni-konstanz.de bzw. mariska.ott@uni-konstanz.de