

JEAN LOUIS KIRSCH

Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung – geeignete Instrumente politischer Steuerung?

Länderstudie Frankreich

Zusammenfassung

Frankreich wird üblicherweise als ein Land betrachtet, in dem Zeugnisse und Schulabschlüsse fest in der Geschichte und Kultur verankert sind und eine wichtige Rolle im gesellschaftlichen Bezugssystem spielen. Im Folgenden wird analysiert, wie es dazu gekommen ist und inwiefern die Realität diesem Ruf noch entspricht. In einem ersten Teil geht es um die Entwicklung des Systems beruflicher Zertifizierung des Ministeriums für Bildung und Erziehung (Ministère de l'Éducation nationale). Da dieses System bereits früh vorhanden und von grundlegender Bedeutung war, diente es als Orientierung für andere Zertifizierungsformen. Im zweiten Teil des Artikels erläutere ich die These, dass sich die berufliche Bildung schrittweise von der Zertifizierung beruflicher Kompetenz löst. In einem kurzen Fazit werden dann die möglichen Zukunftsaussichten, insbesondere in Hinblick auf die europäischen Zielsetzungen zur Schaffung einer Wissensgesellschaft, thematisiert.

1 ENTSTEHUNG EINES MODELLS ZUR BESCHEINIGUNG DER SCHULISCHEN BERUFSBILDUNG

Es ist schwierig, bei einer historischen Betrachtung den Anfangspunkt zu finden. Eine solche Entscheidung ist immer etwas willkürlich. Im Rahmen dieses Artikels möchte ich zwei symbolische Ereignisse und Daten als für den diskutierten Zusammenhang besonders wichtig herausstellen:

- Das Gesetz vom 14.–17. Juni 1791 schrieb „die Abschaffung aller Arten von beruflichen Zusammenschlüssen der Bürger gleichen Stands und Berufs“ vor, entsprechend den Empfehlungen des Berichts von Le Chapelier, nach dem es „keine Verbände mehr im Staat gibt, sondern nur noch das eigene Interesse eines jeden Einzelnen und das Allgemeininteresse“ (BAYARD 1982). Mit diesem Beschluss wurde mit der Tradition gebrochen, berufliches Können in Innungen (communautés de métiers) weiter zu vermitteln (HILLAU 1994). Es ist denkbar, dass ein weniger bewegter Verlauf der französischen Geschichte diese Art beruflicher Sozialisation nicht behindert und zu einem Ausbildungs- und Zertifizierungssystem geführt hätte, das dem deutschen nicht unähnlich ist.
- Das kaiserliche Dekret Nr. 3179 vom 17. März 1808 über die Organisation der Universität mit Einführung des Abiturs (baccalauréat) (ALLAIRE et FRANK 1995) wurde zum Muster der französischen Abschlusszeugnisse. Hier wurde der Grundsatz geschaffen, nicht nur eine einfache Anwesenheitsbescheinigung

oder eine Beurteilung in einem von Lehrkräften geführten Schulbegleitheft, sondern das erfolgreiche Bestehen einer Abschlussprüfung zu bescheinigen. Jedoch betraf das Abitur nur die Allgemeinbildung, und analoge Zertifikate für die berufliche Bildung wurden erst nach einem langen Weg über verschiedene Stufen entwickelt, die in den folgenden Zeilen erläutert werden sollen.

1.1 Die Verschulung der Berufsbildung

1.1.1 Ein Schulsystem mit Berufsausbildung

Der Ausdruck der „Verschulung der Berufsbildung“ (scolarisation des apprentissage) wurde von Antoine Prost geprägt (PROST 1981). Er wies darauf hin, dass seit den fünfziger Jahren die Berufsausbildung, die hauptsächlich am Arbeitsplatz stattfand, sukzessive durch eine schulische Ausbildung ersetzt wurde. Tatsächlich war Verschulung der Berufsbildung das Ergebnis eines Prozesses, bei dem sich zwei Auffassungen über die Berufsbildung gegenüberstanden:

- für eine Gruppe von Diskutanten gehörte die berufliche Bildung zu den allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen, die die Grundlage eines funktionierenden demokratischen Systems darstellen. In diesem Rahmen „entspricht die technische Bildung einer hoch gestellten Erwartung vom Menschen, Arbeiter und Bürger“ (TROGER 1989),
- für andere Diskussionsführer sollte sie hauptsächlich den Bedarfen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts entsprechen.

Die Debatte zog sich durch die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und wurde auf staatlicher Verwaltungsebene weitergeführt, wo die Anhänger der ersten Auffassung hauptsächlich im Ministerium für Bildung und Erziehung (Ministère de l'Éducation nationale) zu finden waren und die zweite vom Ministerium für Industrie und Handel (Ministère du Commerce et de l'Industrie) unterstützt wurde.

Am Ende des II. Weltkriegs sollten die Befürworter der ersten Anschauung die Oberhand gewinnen, und die Berufsbildung wurde in das Schulsystem eingegliedert. Antoine Prost sieht den wichtigsten Schritt in diese Richtung in der Reform von 1965, bei der insbesondere das Technikerabitur eingeführt wurde. „Der bewusst gewählte Begriff (*baccalauréat de technicien*) bescheinigte die Gleichwertigkeit der allgemeinbildenden und technischen Studiengänge (S. 569).

1.1.2 Die Verschulung der beruflichen Bildung

Dem politischen Willen, den Menschen, den Arbeiter und den Bürger zu bilden, wurde dadurch Rechnung getragen, dass die Allgemeinbildung Bestandteil aller Berufsausbildungen wurde. So beträgt zum Beispiel bei einem berufsqualifizierenden Abschluss (Certificat d'Aptitude Professionnelle) der allgemeinbildende Pflichtunterricht ca. 850 von insgesamt 1880 Unterrichtsstunden (plus 12 Wochen Betriebspraktikum). Die Beurteilung der Allgemeinbildung macht bei der Abschlussprüfung ca. 25 % aus. Im Übrigen wird diese Beurteilung von einem Prü-

fungsausschuss vorgenommen, bei dem Fachleute aus dem Beruf sowie Lehrkräfte vertreten sind, was dem gesetzlich fixierten Prinzip der doppelten Zielrichtung der Berufsabschlüsse entspricht, nämlich entweder eine Arbeit aufzunehmen oder weiter zu studieren.

Nachdem sie in die Sphäre der allgemeinen Schulbildung eingegliedert worden waren, wurden die beruflichen Zertifikate auch dem Beurteilungsmodell allgemeinbildender Schulen angepasst. Konkret fand dies in zwei Etappen statt.

Die erste bestand darin, die bereits bestehenden beruflichen Zertifikate anzugleichen. Auf diese Weise wurden der Lehrabschluss (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*), der Berufsfachschulabschluss (*Brevet Professionnel*) und der Techniker-Brief für den Handwerks- oder Industriemeister (Brevet de Techniciens) sowie das höhere Techniker-Diplom (*Brevet de Techniciens Supérieur*) in Anlehnung an die Beurteilungsprinzipien für Abschlüsse im allgemeinbildenden Zweig systematisiert, insbesondere mit Blick auf den bedeutsamsten allgemeinbildenden Abschluss, nämlich das Abitur. Es kam zu einer Akademisierung der Prüfungsinhalte, so dass die berufliche Dimension unter einem technischen oder technologischen Blickwinkel betrachtet wurde. Festgelegt wurde darüber hinaus, dass eine spezielle Prüfung abgeleistet werden muss, die aus Gründen der Objektivität nicht durch die Ausbilder selbst abgenommen werden darf. Das Abschlusszeugnis wird vom Schulamt der Region, d. h. einer staatlichen Behörde ausgestellt und verantwortet.

In einer zweiten Etappe sollte eine neue, moderne Generation von Berufsabschlüssen geschaffen werden, welche die früheren Berufsabschlüsse ersetzen sollen, da sie mit traditionellen oder überholten Formen der Arbeitsorganisation und der Tätigkeitsbeschreibung gleichgesetzt wurden. Von einem System der Berufsabschlüsse mit fachlicher Spezialisierung ging man auf ein Modell über, das Vielseitigkeit und die Möglichkeit fließender Übergänge für sich in Anspruch nahm. Tatsächlich meinte Antoine Prost (Seite 562), „es ist eine Zeit, wo man etwas naiv an das baldige Verschwinden der Arbeitertätigkeit glaubt ... Die Zukunft gehört den Kontrolleuren und den Technikern, die Wissen besitzen. Die Hand des Arbeiters wird kein Werkzeug mehr halten, er wird an Knöpfen drehen, während er komplizierte Signale von Skalen und Leuchten abliest. Damit wird der Begriff der Ausbildung selbst in Frage gestellt, da der Arbeiter der Zukunft mehr Kenntnisse als Arbeitspraxis braucht.“ Und so entstanden zwischen 1965 und 1970 drei Berufsabschlüsse, die diese neuen Werte integrieren und ein Gegenstück zu den früheren Abschlüssen sein sollten. Das 1965 geschaffene Technikerabitur, das ein Pendant zum Fachschulabschluss und zum Techniker-Brief darstellen sollte, wurde bereits erwähnt. 1966 folgte ein technisches Universitätsdiplom, das in Bezug auf die berufliche Tätigkeit dem höheren Techniker-Diplom weitgehend entsprach (BELBENOIT 1991), und 1968 entstand mit Entsprechung zum Lehrabschluss (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*) der Berufsfachschulabschluss (*Brevet d'Etudes Professionnelles*).

Im Laufe der Zeit hat sich erwiesen, dass beide Abschlussarten (die traditionellen und die modernisierten Abschlüsse) parallel zueinander ihre Daseinsberechtigung haben. Die Abschlüsse der neuen Generation (Brevet d'Études Professionnelles, Baccalauréat de Techniciens, Diplôme Universitaire de Technologie) galten immer mehr als Vorbereitung zu einem höheren Berufsabschluss und verloren tendenziell die Funktion der unmittelbaren Vorbereitung auf das Berufsleben.

Auf diese Weise entstand das spezifisch französische System, das manchmal als „schulisches Bildungsmodell“ bezeichnet wird, im Unterschied zum „beruflichen Bildungsmodell“ nach deutscher Art oder zum „konkurrierenden beruflichen Modell“, das typisch für Großbritannien ist (CAMPINOS-DUBERNET et GRANDO 1988). Am deutlichsten zeigt sich dies im Verzeichnis der Ausbildungsniveaus, in dem eine Entsprechung zwischen Bildungsabschlüssen und Beschäftigungen hergestellt wurde (AFFICHARD 1983):

- Stufe I und II: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einer *Licence* (mindestens 3 Jahre Studium) oder dem Abschluss der *Ecole des Ingénieurs* entspricht.
- Stufe III: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einem *Brevet de Technicien Supérieur* oder dem *Diplôme des Instituts Universitaires de Technologie* und dem Abschluss der ersten beiden Studienjahre (Grundstudium) entspricht.
- Stufe IV: Personal in Beschäftigungsverhältnissen mit Meisterabschluss oder einer Qualifizierung, die dem technischen Abitur oder Technikerabitur oder dem Techniker-Brief (*Baccalauréat technique, Baccalauréat de techniciens, Brevet de Techniciens*) entspricht.
- Stufe V: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einem Berufsfachschulabschluss oder einem Lehrabschluss (*Brevet d'Études Professionnelles [BEP], Certificat d'Aptitudes Professionnelles [CAP]*) entspricht.
- Stufe Va: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, bei denen eine kurze, höchstens einjährige Ausbildung vorausgesetzt wird, die insbesondere zum Berufsbildungszeugnis (*Certificat d'Éducation Professionnelle*) oder einer anderen, vergleichbaren Bescheinigung führt.
- Stufe VI: Personal in Beschäftigungsverhältnissen, bei denen außer dem Abschluss der Schulpflicht keine weitere Ausbildung verlangt wird.

Das recht harmlos erscheinende Verzeichnis, bildet dennoch den Eckstein, auf den sich die Prognosen der verschiedenen Fünfjahrespläne in den Siebzigerjahren aufbauten und wurde zur Rechtfertigung des politischen Zieles herangezogen, im Jahr 1987 80 % eines Jahrgangs bis zum Abitur zu bringen (HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE 1987). Obwohl das Verzeichnis inzwischen scharf kritisiert wird, ist es immer noch das geltende Bezugssystem im Verhältnis Ausbildung/Beschäftigung.

Ein in sich geschlossenes, einziges Zertifizierungssystem hat bezüglich der Durchlässigkeit zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Studiengängen und dem Zugang zu den verschiedenen Abschluss- und Ausbildungsniveaus durchaus Vorteile (BEDUWÉ et GERME 2004). Allerdings schottete der akademische Anstrich die berufliche Bildung immer mehr von der Arbeitswelt ab und führte zu unerwünschter sozialer Ausgrenzung. Tatsächlich wurden bereits ab der ersten Ausbildungsstufe Anforderungen an die Allgemeinbildung gestellt, die nicht von allen erfüllt werden konnten. Zugleich wurde die Funktion der vorberuflichen Sozialisation der Jugendlichen nur unzureichend erfüllt. Die Wissensübermittlung erfolgte einem Muster, das sich ganz überwiegend an schulischen Maßstäben orientierte.

1.2 Erneute Aneignung der Berufspraxis

Seit Beginn der Siebzigerjahre wurde in zunehmendem Maße die Annäherung von Schule und Betrieb gefordert. Sicherlich hing das mit der Beobachtung zusammen, dass sich die Wirtschaftskrise stark auf die Jugendarbeitslosigkeit durchschlug, und zwar bis zu der paradoxen Situation, dass Ältere bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz den immer besser ausgebildeten jungen Menschen vorgezogen wurden.

Die Annäherung von Schule und Betrieb geschah auf verschiedenen Ebenen:

- Die Sozialpartner begannen stärker miteinander zu kooperieren,
- die duale Ausbildung wurde wieder gefördert,
- in den Betrieben wurde eine Ausbildungsphase eingeführt und
- es wurde nach einem systematischen Bezugssystem vorgegangen.

1.2.1 Kooperation der Sozialpartner: die Beratenden Berufsausschüsse (*Commissions professionnelles consultatives*)

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurden vom Ministerium für Erziehung und Bildung Beratende Berufsausschüsse organisiert, in denen Arbeitnehmer und Arbeitgeber gemeinsam über Fragen der beruflichen Bildung berieten. Diese Gremien waren aber wenig strukturiert und machten nur gelegentlich ihren Einfluss geltend.

1972 wurden durch eine Verordnung in allen mit der Berufsausbildung befassten Ministerien Beratende Berufsausschüsse (CPC) geschaffen. Die zwanzig Kommissionen entstanden aus dem Anliegen heraus, Fragen beruflicher Bildung in den verschiedenen Wirtschaftsbranchen kohärent zu bündeln. Sie sind damit betraut, „Stellungnahmen und Vorschläge zur Gestaltung von Ausbildungen auszuarbeiten, die auf Funktionen oder Beschäftigungen in den diversen Wirtschaftszweigen vorbereiten, sowie Ausbildungsanforderungen, Ausbildungsinhalte, Ausbildungsmethoden und Prüfungsordnungen für jede Ausbildungsform festzulegen. CPC können vom Erziehungs- und Bildungsminister zur Beratung in allen allgemeinen oder speziellen Fragen zum technischen Unterricht und zur Berufsausbildung

herangezogen werden“ (Verordnung vom 2. Dezember 1972). Die Ausschüsse haben jeweils zehn Mitglieder, die sich aus Arbeitgebern, Arbeitnehmern, Behörden, besonders qualifizierten Lehrkräften, Elternvertretern und den Handels- und Handwerkskammern rekrutieren. Die Mitglieder der Ausschüsse haben eine Amtszeit von vier Jahren. Der Vorsitz und stellvertretende Vorsitz werden abwechselnd über eine Amtszeit hinweg von einem Arbeitgebervertreter und einem Arbeitnehmervertreter übernommen. Das Erziehungs- und Bildungsministerium leitet das Sekretariat.

Sicherlich ist die Dynamik der CPC nicht immer gleichbleibend, aber sie haben im Laufe der Zeit einen Ort des Austauschs und Dialogs geschaffen, der in der Steuerung des beruflichen Zertifizierungssystems eine wichtige Rolle spielt.

1.2.2 Erneute Förderung der dualen Ausbildung

Die Lehre war – besonders in kleinen Unternehmen – lange die herkömmliche Art der Berufsausbildung. Durch die Verschulung der beruflichen Bildung sollte diese als überholt geltende Ausbildungsform überwunden werden. Von 216.000 im Jahr 1967 fiel die Zahl der Auszubildenden im Jahr 1974 auf 90.000. In den letzten Jahren hat jedoch die Erkenntnis, dass mindestens für einige Berufe die Lehre ein recht erfolgreiches Modell darstellt, das durch eine schulische Wissensvermittlung nicht ohne weiteres ersetzt werden kann, zu einer Modernisierung und Wiederaufwertung der Lehrlingsausbildung geführt. Dabei spielte auch die Kapazität der Lehrlingsausbildung in Bezug auf die Absorption und Sozialisation junger Leute mit problematischen Schulerfahrungen eine wichtige Rolle. Die Ausbildungsmodalitäten und -inhalte und die Vergütungsbedingungen wurden genau festgelegt und die Unternehmen ermuntert, Auszubildende aufzunehmen. Die Lehrlingsausbildung wurde behördlich überprüft und ein neuer Ausbildungsstatus eingeführt. Die Statistiken bestätigen den Erfolg dieser Bemühungen: 1982 gab es 222.000 Auszubildende, im Jahre 2003 schon 363.000, und das Ziel für das Jahr 2008 sind 500.000 Auszubildende im Lehrlingsbereich. Wichtig ist dabei die hohe Durchlässigkeit dieser Ausbildungsform: Alle Formen der Berufsausbildung sind über die Lehre zugänglich, und zwar von der Berufsqualifizierung der ersten Stufe bis hin zur Ingenieurausbildung (SIMON-ZARCA 2001). Dadurch wird die Offenheit der Zugangswege hin zur Zertifizierung (von der später noch die Rede sein soll) unterstützt.

1.2.3 Ausbildungszeiten im Betrieb und Bezugssysteme. Ein wichtiges Abschlusszeugnis: das Berufsabitur

1985 wurde mit dem Berufsabitur ein ganz neuer Abschluss eingeführt. Bei der Ausarbeitung ließ man sich stark vom deutschen dualen System inspirieren, war sich aber bewusst, dass dieses an die französische Auffassung von der Berufsausbildung Jugendlicher angepasst werden musste. Es sei darauf hingewiesen, dass man auf den Abschluss „Abitur“ Wert legte und damit eine theoretische Gleichwertigkeit des berufsorientierten Angebots mit den allgemein bildenden und tech-

nischen Bildungsgängen zum Ausdruck bringen wollte. Dies beinhaltet insbesondere die Möglichkeit, mit dem Abschluss der beruflichen Bildung Zugang zum höheren Bildungswesen zu erwerben.

Zusätzlich zu dieser formalen Gleichstellung der Bildungsgänge zeigte sich das Berufsabitur im französischen Berufsbildungssystem in zwei Punkten besonders innovativ: Zum einen wurden betriebliche Ausbildungsphasen verbindlich festgelegt, zum anderen schuf man ein neues Bezugssystem, mit dessen Hilfe die curriculare Gesamtplanung reformiert wurde.

Das Berufsabitur beinhaltet Ausbildungsphasen von 16 bis 18 Wochen, die im Unternehmen abgeleistet werden müssen. Diese Ausbildungszeit wird in einem Vertrag mit einer Zielvereinbarung zwischen der Ausbildungsstätte, dem Schüler und dem Ausbildungsbetrieb festgelegt. Der Schüler wird von einem Lehrer und von einem betrieblichen Tutor – einem Arbeitnehmer des Unternehmens – betreut. Die betriebliche Ausbildungsphase wird für das Abschlusszeugnis in gleicher Weise wie die theoretischen Prüfungen gewertet. In diesem Punkt unterscheidet sich die betriebliche Ausbildungszeit vom Praktikum, das bereits in einigen Spezialbereichen üblich war, aber als freiwillig galt und mit einer Phase der Wissensanwendung – und nicht der Wissensaneignung – gleichgesetzt wurde und als solche bei der Endbeurteilung nicht berücksichtigt worden war.

Die Tatsache, dass die betrieblichen Ausbildungsphasen nun vertraglich fixiert sind, steht mit einem neuen Ansatz bei der Gesamtplanung der Ausbildung und Zertifizierung in Zusammenhang. Tatsächlich liegen dem Lehrplan des Berufsabiturs systematische Tätigkeitsanalysen zu Grunde. Dieses Prinzip wurde inzwischen auf alle Berufsabschlüsse ausgedehnt. Was heute relativ selbstverständlich erscheint, war damals eine tief greifende Veränderung, denn zuvor waren die beruflichen Tätigkeiten, auf die Berufsausbildung vorbereiten sollte, nur flüchtig beschrieben, um nicht zu sagen, ganz vernachlässigt worden. Curriculumentwickler befassten sich im Wesentlichen mit der Art und dem Gewicht der Schulfächer, die in das Programm aufgenommen werden sollten. Die neue Vorgehensweise, der Curriculumentwicklung ein systematisches Tätigkeitsverzeichnis zu Grunde zu legen und sich bei der Festlegung der Ausbildungsinhalte und Zertifizierungsbedingungen auch daran zu halten, erforderte einiges Umdenken: „Das systematische Verzeichnis der beruflichen Tätigkeiten ist eine auf die nächsten 5 bis 10 Jahre projizierte Beschreibung der wesentlichen einschlägigen Tätigkeiten, die die zukünftigen Absolventen nach einer durchschnittlich notwendigen Anpassungszeit im Betrieb beherrschen sollen. Diese Phase der Curriculumentwicklung ist wesentlich, denn hier wird zwischen den möglichen Aufgaben und ihrer Gewichtung (unter Einschluss der durchschnittlich notwendigen Zeit zur Vorbereitung auf den Abschluss) entschieden. Die Rolle der Berufsvertreter ist hierbei strategisch, da sie die Ausgewogenheit des Abschlusses garantieren sollen.“ Anschließend folgt die Ausarbeitung des systematischen Kataloges zu prüfender Kompetenzen für die Zertifizierung. „In dieser Phase geht es darum, die Tätigkeitsbeschreibungen in zu erwerbende Kom-

petenzen und deklaratives und prozedurales Wissen zu übersetzen. Dieser Teil ist weitaus pädagogischer und daher stärker auf Pädagogen angewiesen.“ (CPC 1992:8). Das Berufsbabitur ist somit das Modell eines neuen Berufsabschlusses geworden, von dem sich alle anderen bei den jeweiligen Modernisierungen inspirieren ließen. Das Verfahren mit tätigkeitsanalytischen Bezugssystemen bietet einen methodischen Rahmen, der die Diskussionen in den Beratenden Berufsausschüssen vereinfacht, insbesondere in den Bereichen, die für die Berufsausbildung noch neu sind (z. B. Dienstleistungen in der Personenbetreuung).

2 AUSDEHNUNG DES ZERTIFIZIERUNGSBEREICHS

Die verschiedenen, soeben beschriebenen Ausbildungsformen gehören zum allgemeinen Rahmen der vom Ministerium für Erziehung und Bildung definierten beruflichen Erstausbildung. Das Ministerium hat im Bereich der beruflichen Bildung eine zentrale Position inne, die durch seine politische Bedeutung und historische Prozesse begründet ist. Im Rahmen des beschriebenen Reformprozesses schlug es Diskussionsgremien vor und arbeitete eine Gesamtplanung für Berufsbildung und Zertifizierung aus, die inzwischen als nationales Modell anerkannt wird. Über seine wesentliche Aufgabe der Erziehung und Bildung junger Menschen in der schulischen Ausbildung hinaus hat das Ministerium den Gedanken einer Kontinuität zwischen Ausbildung und Zertifizierung weitergetragen, wobei die letztere der natürliche Abschluss der ersten ist. Hier bedeuteten die Siebzigerjahre eine Wende, und zwar insofern, als sich Ausbildung und Zertifizierung auf Bevölkerungsschichten außerhalb der Schule ausdehnten, nämlich auf Arbeitnehmer in Betrieben einerseits und auf junge Menschen, die das grundlegende Bildungssystem verlassen, aber Schwierigkeiten bei der beruflichen Eingliederung hatten. Dadurch entstanden Organisationen, Strukturen und pädagogische Praktiken, die durch eine extreme Dezentralisierung und große Flexibilität gekennzeichnet waren und mit dem System beruflicher Erstausbildung kaum etwas zu tun hatten (KIRSCH et BERTRAND 1991).

Gegensätzliche Bewegungen trafen aufeinander, die letztendlich zu einer Kompromisslösung führten, bei der auf nationaler Ebene ein transparentes Zertifizierungssystem aufrecht erhalten werden sollte, das die Praktiken der verschiedenen Beteiligten anerkannte und so Berufsbildung und Zertifizierung in gewisser Weise voneinander loslöste.

2.1 Diversifizierung der Zertifizierungsstellen und Kohärenz des Systems

Mit der Verpflichtung der Unternehmen, einen bestimmten Teil der Lohn- und Gehaltssumme (ursprünglich 1 %) für die Bildung ihrer Arbeitnehmer bereitzustellen, unterstützte der Gesetzgeber den Aufbau eines privaten Marktes für Bildung und Zertifizierung, dessen Funktion bis dahin nur sehr schwach entwickelt war. Es wäre denkbar gewesen, dass dies zu einer Vielfalt von Bildungsformen und Anerkennungsarten geführt hätte, und teilweise traf das auch zu. Gleichzeitig bestand aber auch der Wunsch, die angebotenen Ausbildungen und Ausbildungsbeschei-

nigungen lesbarer und untereinander vergleichbarer zu gestalten. Dieses Bedürfnis wurde durch die Einführung von Förderungsmaßnahmen für Jugendliche noch verstärkt, deren staatliche Finanzierung der Einhaltung gewisser Bedingungen unterlag, darunter auch der Vergleich mit den Möglichkeiten, die von öffentlichen Einrichtungen bereits geboten wurden.

Daraus ergab sich die Notwendigkeit, drei Systeme der beruflichen Zertifizierung vergleichbar zu machen:

- das vom Ministerium für Erziehung und Bildung eingerichtete System der Berufsabschlüsse (siehe oben),
- das System der anerkannten Berufsbezeichnungen, die den oben genannten Abschlüssen nicht entsprechen und von denen eine große Zahl in den Zuständigkeitsbereich der Kammern fällt. Diese Berufsbezeichnungen sind in einem Zulassungsverzeichnis eingetragen, das nach Ausbildungsniveaus, Berufsgruppen oder Ausbildungsarten unterteilt ist. Ein 1972 geschaffener technischer Zulassungsausschuss (Commission technique d'homologation) hatte zur Aufgabe, das Verzeichnis zu erstellen und zu aktualisieren (er wurde später durch den Nationalen Ausschuss für berufliche Zertifizierung – Commission nationale de la certification professionnelle – ersetzt, siehe unten),
- das Zertifizierungssystem der Wirtschaftsbranchen mit dem Oberbegriff „Certificat de qualification professionnelle“ (Zeugnis über eine Berufsqualifikation). Hierbei handelt es sich um eine Regelung aus den 80er-Jahren im Rahmen von Maßnahmen zur Eingliederung junger Menschen in den Arbeitsmarkt. Paritätisch besetzte Branchenorganisationen – so genannte Nationale paritätische Ausschüsse für Beschäftigung (Commissions paritaires nationales de l'emploi) – erhalten dadurch die Möglichkeit, Qualifikationsziele zu benennen, Kriterien zur Prüfung von vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten festzulegen und Modalitäten der Anerkennung bestimmter Qualifikationen zu bestimmen.

Den Systemen liegt eine unterschiedliche Logik zugrunde: „Die Abschlüsse (des Ministeriums für Bildung und Erziehung, J.K.) beruhen auf dem Gleichheitsprinzip, das gewährleisten soll, dass alle bei gleichem Niveau und gleichem Spezialgebiet über eine gleichwertige Befähigung verfügen. Mit dem Anerkennungsverfahren wird die Vergleichbarkeit hergestellt, dank derer alle auf dem Markt verfügbaren Berufsbezeichnungen nach einem gleichen Eingruppierungsprinzip beurteilt werden können. Die Zertifikate der Wirtschaftsbranchen beruhen ihrerseits ursprünglich auf einem Prinzip der positiven Diskriminierung, um den Jugendlichen Zugang zur Arbeit zu ermöglichen, deren schulisches Kapital schwach oder nicht angepasst ist“ (BOUDER et al. 1995).

Abgesehen von diesen unterschiedlichen Ansätzen basieren sie jedoch auf einer ganzen Reihe gleicher Prinzipien, dank derer sie in eine gemeinsame normative Richtung gebracht werden können:

- Sie haben nationale Gültigkeit und werden auf dem gesamten französischen Staatsgebiet anerkannt, im Gegensatz zu regionalen Zertifizierungen, die in manchen Debatten als Vorschlag eingebracht wurden.
- Sie beteiligen die Sozialpartner, die den – manchmal ausschließlichen – Kern der Mitwirkenden bilden
- Sie sind Teil allgemeiner Rahmenstrukturen wie der Übersicht über die Ausbildungsniveaus und dem Verzeichnis der Ausbildungsberufe (*spécialités de formation*).
- Sie beziehen sich auf ein Referenzsystem (*référentiel*), das eine Beschreibung der Tätigkeiten in einem Beruf, in einer Funktion oder Beschäftigung beinhaltet und unter Mitwirkung der jeweiligen Branchenvertreter erstellt wird. Zugleich beschreibt dieses Bezugssystem die Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um den Beruf, die Funktion oder die Beschäftigung auszuüben.
- Sie unterteilen die Zertifizierung in zwei Schritte, wobei der erste aus einer Beurteilung durch eine Prüfungskommission und der zweite aus der Verleihung eines Titels durch eine übergeordnete Behörde besteht.

Auf der Grundlage der drei unterschiedlichen Systeme beruflicher Zertifizierung lässt sich offenbar eine erweiterte und flexible Vertrauensbasis bilden, bei der Werte der Gleichheit und Beteiligung sowie Grundsätze der Transparenz und Regeln der Unparteilichkeit, wie sie im Verständnis der französische Gesellschaft bestehen, zur Grundlage gemacht werden.

Die Ablösung der Technischen Zulassungskommission (*commission technique d'homologation*) durch den Nationalen Ausschuss für berufliche Zertifizierung (*commission nationale de la certification professionnelle*) im Jahr 2002 geschah in dieser Logik der Kohärenz: Die neue Kommission wurde damit beauftragt, die Bescheinigungsbehörden und -stellen über Übereinstimmungen zu informieren, die sie bei den verschiedenen Zertifizierungen feststellt, und sie in ein Verzeichnis aufzunehmen, das sie ständig aktualisiert. Sie soll ebenfalls gemeinsame Arbeiten zwischen den Beratungsstellen der verschiedenen Ministerien fördern und an internationalen Bemühungen hinsichtlich der Transparenz der Qualifikationen mitarbeiten. Dieser letzte Aspekt ist jedoch ein Ziel, das praktisch derzeit noch nicht umgesetzt wird.

2.2 Autonome Zertifizierungen

2.2.1 Besonderheit der Zertifizierung

Die Verschulung und Zentralisierung der technischen und beruflichen Bildung macht es in Frankreich schwierig, zu unterscheiden, was in den Zuständigkeitsbereich der Zertifizierung, der Ausbildung und der Pädagogik gehört. Lange wurde die Erteilung eines Abschlusszeugnisses als ein logisches Ergebnis der Ausbildung betrachtet. Zertifizierung als eigenständiges Feld zu betrachten, ist ein relativ neues Phänomen.

Arrow formulierte 1973 aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht das Filtermodell, um die informierende Rolle zu beschreiben, die die Zertifizierung gegenüber dem Arbeitsmarkt spielt. „In der vorherrschenden neoklassizistischen Strömung fehlt konsequenterweise das Abschlusszeugnis. Sein Auftauchen in der US-amerikanischen Wirtschaftstheorie der 70er-Jahre erklärt sich aus der Notwendigkeit, neue, in der Politik, in der Wirtschaft und in der Leitung des Bildungsapparats entstandene Probleme zu lösen. Daraus ergeben sich die Fragen: Hat das Abschlusszeugnis eine wirtschaftliche Funktion, die nicht als Ergebnis einer Wissensübermittlung zu sehen ist? Wenn ja, welche besonderen Beziehungen unterhält die Zertifizierungsfunktion des Bildungsapparats mit dem Arbeitsmarkt einerseits und der Wissensproduktion andererseits? (VINOKUR 1995)

Vom soziologischen Standpunkt aus wurden in der gleichen Zeit – mit starkem Bezug auf den schulischen Bereich – spezifische Fragestellungen über die Zertifizierung formuliert. Bourdieu und Boltanski definierten Titel als „schulische Sanktionen eines verinnerlichteten Kulturkapitals“ (BOURDIEU und BOLTANSKI 1975) deren Besitz in Zusammenhang mit der explosionsartigen Entwicklung der Schule eine immer größere Rolle spielte. „Der Einstieg von Gruppen, die das Schulsystem bisher wenig in Anspruch genommen hatten, in das Rennen und den Wettbewerb um Schulabschlüsse hatte zur Folge, dass die Bevölkerungsgruppen, deren sozialer Status im Wesentlichen oder ausschließlich durch die Schule gesichert war, ihren Einsatz erhöhten, um die relative Seltenheit ihrer Titel und damit zusammenhängend ihre Stellung in der Klassenstruktur aufrecht zu erhalten. So wurde der schulische Abschluss und das Schulsystem, das diesen vergibt, ein bevorzugtes Thema des Wettbewerbs zwischen den Klassen, was eine allgemein und kontinuierlich ansteigende Bildungsnachfrage und eine Inflation der Schulabschlüsse erzeugte.“ (BOURDIEU 1978)

In der Praxis wurde die Diskussion um das französische System durch zwei zeitlich parallele Ereignisse geprägt:

- die Einführung der bereits genannten Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung von aus dem Ausbildungssystem ausgeschiedenen Jugendlichen. Diese Maßnahmen führten zu Überlegungen über Anerkennungssysteme auf dem Arbeitsmarkt, die sich von den herkömmlichen Abschlüssen unterschieden.
- die Einführung der National Vocational Qualifications in England, die sich sehr viel stärker an der Beurteilung der Leistungen orientieren, die eine Person erbringen kann, als an der Beherrschung von Wissen, das zur Ausübung dieser Leistungen erforderlich ist.

Wie viele andere Länder hat Frankreich – wenn auch in relativ geringem Maße – versucht, Anregungen, die von den National Vocational Qualifications ausgehen, in das eigene System zu integrieren und dabei, wie viele andere Länder (einschließlich England [WOLF 2002]), deren Grenzen erkannt. Die Diskussionen in diesem Kontext haben jedoch dazu geführt, über Berufsbescheinigungen als solche nachzudenken und führten zu zwei wichtigen Positionen:

- Ein weit gefasstes Konzept von Berufsbescheinigungen soll eher die Grundlage des Zertifizierungssystems bilden als eine allzu enge Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts. In Frankreich versicherte man dann auch nicht ohne Freude, dass die Einführung der „Querkompetenzen“ in das System der National Vocational Qualifications dem allgemeinbildenden Teil entsprach, den es in Frankreich in den Berufsausbildungsprogrammen schon immer gegeben habe ... Aber dies ist eine andere Debatte.
- Unterschiedliche Wege sollen zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten führen können. Wenn auch die herkömmliche Ausbildung eine wichtige Option des Kenntniserwerbs ist, so bleibt sie doch nicht die einzige. Diese Erkenntnis führte zu einer aktiven Politik der Anerkennung der erworbenen Kompetenzen (siehe Punkt 2.2.2).

Wenn es auch im französischen Fall übertrieben scheint, von einem Bruch zwischen Zertifizierung und Ausbildung zu sprechen, gibt es doch einen Trend zur Autonomisierung dieser beiden Bereiche, die in den letzten zehn Jahren häufig diskutiert wurde (BOUDER et al. 2001).

2.2.2 Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen

Die Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen wurde im Jahr 2002 in die französische Gesetzgebung aufgenommen. Es gab zwar schon seit langem Möglichkeiten der Anerkennung früher erworbener Kompetenzen oder Kenntnisse, die auf Teile der Ausbildung oder der Abschlussprüfungen angerechnet werden konnten. Das neue Gesetz über die soziale Modernisierung (loi de modernisation sociale) von Januar 2002 schuf jedoch die Möglichkeit, das gesamte Zertifikat über eine Anerkennung der erworbenen Kompetenzen zu erhalten, ohne den herkömmlichen Weg einer Anrechnung auf einzelne Prüfungsleistungen einzuschlagen (MERLE 1997).

Das neue Verfahren hat die Debatte über die Art der Nachweise, die zur Beurteilung der relevanten Kompetenzen der Bewerber vorzulegen sind, wieder angefacht. Sollen Antragstellerinnen und Antragsteller ihre Fähigkeit unter Beweis stellen, eine Leistung in einer realen oder rekonstruierten Situation zu erbringen, oder sollen sie Fähigkeiten zur distanzierten Betrachtung und Analyse eines Handlungsproblems bzw. unterschiedlicher Handlungsoptionen zeigen? Derzeit arbeitet man auf Lösungen hin, bei denen ein Gleichgewicht zwischen beiden Tendenzen erzielt werden soll, wobei je nach Komplexität und Anspruch der angestrebten Titel die Gewichtung verändert werden kann. Die Einführung der Anerkennung erworbener Kompetenzen ist noch zu neu, um bereits endgültige Schlussfolgerungen ziehen zu können. Es wird aber bereits deutlich, dass die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen stark individualisiert werden muss und der schulischen Logik nicht folgen kann.

Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen in den Rahmen des bestehenden Zertifizierungssystems eingefügt wird, dieses aber nicht in Frage stellt. Um anerkannt zu werden, müssen die erworbenen Kompetenzen in Bezug auf die bestehenden systematischen Verzeichnisse über Berufstätigkeiten oder Bescheinigungen beurteilt werden. Auf diese Weise wird die Verbindlichkeit des festgelegten Rahmens erhalten. Mehr noch: Es wird vorausgesetzt – und dies zeigt sich auch in den Gesetzestexten über den Nationalen Ausschuss für berufliche Zertifizierung (commission nationale de la certification professionnelle) –, dass ein Abschluss entweder über die Erstausbildung, eine Lehre oder die Anerkennung erworbener Kompetenzen erlangt werden kann. Die Möglichkeit, spezifische Bescheinigungen für die jeweiligen Wege zu definieren, wird explizit ausgeschlossen.

3 FAZIT

Das französische System der beruflichen Zertifizierung spielt eine nicht zu verleugnende Rolle in der politischen Steuerung, deren Geschichte ich hier in Etappen zu beschreiben versucht habe. Seine zeitliche Entwicklung war recht lang und hat allmählich zu einem kohärenten Apparat geführt, der nach den Grundsätzen der Legitimität und Transparenz funktioniert und dem ein allgemeines Vertrauen entgegengebracht wird. Das System sichert den Erhalt traditioneller Werte und gleichzeitig die Integration neuer Elemente. Aus ihm ist der Wille entstanden, eine Anerkennung der nicht-formal erworbenen Kompetenzen zu entwickeln, die eine Organisationsgrundlage für die Entwicklung des lebenslangen Lernens im Rahmen der bestehenden Zertifizierungen bietet.

Aktuell muss sich das System auf eine interne Verschiebung seines Schwerpunkts einstellen. Die meisten Schüler vollzogen bisher eine Berufsausbildung vom Arbeiter zum Techniker, das heißt, in der Mehrheit fielen sie in die Zuständigkeit der Sekundarschulbildung und nur zu einem geringen Teil in den Bereich der ersten Phase der Hochschulbildung. Diese Struktur verändert sich aber rapide, und der Anteil der Absolventen der zweiten Phase der Hochschulbildung nimmt rasch zu. Bei dieser Ausbildung ist das Zertifizierungssystem weitaus weniger durchstrukturiert. Man kann davon ausgehen, dass die Entwicklung der Bachelor/Master/Doktorat-Struktur ein erster Lösungsversuch für diese neue Situation ist. Sie beruht aber weiterhin auf sehr akademischen Prinzipien und bindet die Sozialpartner nur sehr wenig ein. Im Übrigen können dadurch die Berufsbescheinigungen der ersten Phase der Hochschulbildung destabilisiert werden (insbesondere die Technischen Fachhochschuldiplome (DUT) und höheren Techniker-Diplome). Es sind also in den kommenden Jahren starke Veränderungen zu erwarten, und es stellt sich die interessante Frage, ob sie im Rahmen des bestehenden Systems erfolgen und dazu beitragen, es fortzuentwickeln, oder ob neue Zertifizierungsräume geschaffen werden.

Im Übrigen wird der Zertifizierungsbereich auch von der europäischen Politik berührt. Hier sind zwei Aspekte zu unterstreichen:

- Die politische Bestätigung des europäischen Subsidiaritätsgedankens schließt nicht aus, dass ein europäischer Arbeitsmarkt geschaffen wird, in dem die berufliche Zertifizierung eine Funktion der Transparenz übernimmt. Die Einführung des Europasses wird zeigen, inwieweit sich die verschiedenen nationalen Systeme ein europäisches Instrument aneignen, das auf diese Transparenz abzielt.
- Abschließend bleibt die Frage, ob man mit der Einführung eines Systems europäischer Ausbildungsabschnitte nicht Gefahr läuft, eine einheitliche Fassade zu schaffen, durch die die Besonderheit des beruflichen Wissens der internen Kohärenz des Systems geopfert wird und die soziale Werte einer schleichen Diktatur der Verfahren unterordnet.

LITERATUR

AFFICHARD, Joëlle : *Nomenclatures de formation et pratiques de classement*. In Formation Emploi, Oktober-Dezember 1983, n° 4, S 47-61

ALLAIRE, Martine; FRANK, Marie-Thérèse : *Les politiques de l'éducation en France, de la maternelle au baccalauréat*. La Documentation Française, Paris 1995

BAYARD, Jean-Pierre : *Le Compagnonnage en France*. Payot, Paris 1982

BEDUWE, Catherine; GERME, Jean-François : *Les logiques de l'élévation des niveaux de formation: de la hausse à la stabilisation*. In Formation Emploi, Januar - März 2004, n° 85, S. 7-21

BELBENOIT, Béatrice : *Les IUT ont-ils été détournés ?* In Céreq – DEP – DLC : Le niveau III de formation (BTS, DUT...): Crise de croissance ?. Collection des Études du Céreq, n° 60, Paris 1991, S. 95-111

BOUDER, Annie et alii : *Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification*. Céreq Bref n° 114, novembre 1995

BOUDER, Annie et alii : *Certification and legibility of competence*. In Training in Europe – Second report on vocational training research in Europe 2000 (DESCY, Pascaline et TESSARING, Manfred Eds) : background report, Volume 1, S 169-212

BOURDIEU, Pierre : *Classement, déclasserement, reclassement*. In Actes de la Recherche en Sciences sociales, 1978, n° 24, S. 2-22

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc : *Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction*. In Actes de la Recherche en Sciences sociales, 1975, n° 2, S 95-107

CAMPINOS-DUBERNET, Myriam; GRANDO, Jean-Marc : *Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens*. In *Formation Emploi*, April - Juni 1988, n° 22, S. 5-19

CPC : *Guide à l'intention des membres de CPC*. CPC Document n° 92/5, ministère de l'Éducation nationale, 1992

HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE : *éducation-économie : une autre approche de l'avenir*. Rapport n° 2, octobre 1987

HILLAU, Bernard : *Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers*. In *Formation Emploi*, April - Juni 1994, n° 46, S. 47-67

KIRSCH, Jean-Louis; BERTRAND, Olivier : *Histoire du système de formation professionnelle en France. Contribution au projet OCDE : Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*. Manuskript. Céreq 1991. Paris

MERLE, Vincent : *L'évolution des systèmes de validation et de certification*. In *Formation professionnelle* n° 12, Dezember 1997, S 37-49

PROST, Antoine : *L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Tome IV de : *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France* publié sous la direction de Louis-Henri PARIAS. Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981

SIMON-ZARCA, Georgie : *L'apprentissage : Nouveaux territoires, nouveaux usages*. Céreq Bref n° 175, Mai 2001

TROGER, Vincent : *Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives*. In *Formation Emploi*, Juli - Dezember 1989, n° 27-28, S. 147-162

VINOKUR, Annie : *Réflexions sur l'économie du diplôme*. In *Formation Emploi*, Oktober - Dezember 1995, n° 52, S 151-183

WOLF, Alison : *Does Education Matter ? Myths about education and economic growth*. Penguin Books, London, 2002