

Baasner, Frank et al.

Research Report

Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich: Dossier für die Jahrestagung des Club d'Affaires France-Allemand, Stuttgart 5.-7.Mai 2005

Wissenschaftliche Diskussionspapiere, No. 74

Provided in Cooperation with:

Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), Bonn

Suggested Citation: Baasner, Frank et al. (2005) : Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich: Dossier für die Jahrestagung des Club d'Affaires France-Allemand, Stuttgart 5.-7.Mai 2005, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, No. 74, ISBN 978-3-88555-785-2, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0133-2>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/236040>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 74

**Berufliche Bildung
in Deutschland und Frankreich**

Dossier für die Jahrestagung
des Club d’Affaires Franco-Allemand

Stuttgart, 5. – 7. Mai 2005

dfi

Deutsch-
Französisches
Institut

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt.

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>

Vertriebsadresse:

Bundesinstitut für Berufsbildung
A 1.2 VÖ
53142 Bonn

Bestell-Nr.: 14.074

Copyright 2005 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin

Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, Bonn

Printed in Germany

ISBN 3-88555-785-1

Diese Netzpublikation wurde bei Der Deutschen Bibliothek angemeldet und archiviert.
URN: [urn:nbn:de:0035-0133-2](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0133-2)

Inhaltsverzeichnis

Seite

Frank Baasner, dfi

Einleitung: Ausbildung - Innovation - Wettbewerbsfähigkeit 5

Hans J. Kissling, BIBB

Aktuelle Entwicklungen in der Berufsbildung in Deutschland 7

Hans J. Kissling, BIBB

Struktur des Bildungs- und Berufsbildungssystems in Deutschland..... 11

Werner Zettelmeier, CIRAC

Berufliche Bildung in Frankreich 16

Wilfried Brüggemann, BIBB

**Qualifikationsentwicklungsforschung
im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)** 26

Benjamin Schreiber, Université de Cergy

**Die Entwicklung der Arbeitsformen und Qualifikationsforderungen
aus französischer Sicht** 31

Wolfgang Neumann, dfi / Benjamin Schreiber, Université de Cergy

Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland und Frankreich 34

Klaus Fahle, Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB

**Entwicklungen in den Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen
der EU - Vorschlag für ein Integriertes Programm 2007-2013** 40

Uta-M. Behnisch, InWent gGmbH

Der neue EUROPASS 43

Nützliche Adressen 45

Einleitung: Ausbildung – Innovation – Wettbewerbsfähigkeit

Die Europäische Union steht vor einer der größten Herausforderungen ihrer Geschichte: Es gilt, die Erweiterung auf 25 Mitglieder umzusetzen und gleichzeitig im Wettbewerb mit dynamischen Wachstumsregionen in einer globalisierten Welt zu bestehen. Deutschland und Frankreich als die beiden großen (noch) stark industrialisierten Volkswirtschaften tragen hierbei im eigenen und im gesamteuropäischen Interesse eine große Verantwortung zu tragen.

Die Sicherung der Produktionsstandorte Deutschland und Frankreich erfordert enorme Anstrengungen. Wer die Produktivität sichern und die Verlagerung von produktiven Arbeitsplätzen vermeiden will, muss systematisch in die Zukunft investieren.

Die Offensive für Innovation und Wettbewerbsfähigkeit betrifft unterschiedliche Aspekte der Problematik. Verschiedene Elemente sind untrennbar verbunden:

1. Nur mit ausgezeichnet qualifizierten Arbeitern und Fachkräften kann hohe Produktivität gesichert werden. Die Berufsbilder ändern sich schnell. Daher gilt es, schon heute die Qualifikationsprofile von morgen zu erkennen und die Berufsausbildungen flexibel an die Bedürfnisse anzupassen. Gleichzeitig müssen die grundlegenden Schlüsselqualifikationen gestärkt werden, um die erforderliche Flexibilität zu fördern.
2. Investition in Forschung ist das zweite entscheidende Element. Der französische Staatspräsident hat die Gründung einer Innovationsagentur angekündigt, die ein strukturelles Problem der französischen Forschung lösen soll, nämlich den Mangel an industrienaher Forschung. Auch in Deutschland investieren Bund und Länder je nach ihren finanziellen Möglichkeiten in die Forschung in industriellen Schlüsselbereichen.
3. Innovation muss auch von den politischen und sozialen Rahmenbedingungen gewährleistet sein. Nur in einem vorteilhaften, investitionsfreundlichen Umfeld können Unternehmen die Zukunft aggressiv gestalten. Ebenso wichtig ist ein gesellschaftliches Umfeld, dass sich Veränderungen nicht verschließt, sondern mit Selbstvertrauen auf schnelle Rhythmen in der Entwicklung reagiert.

Hohe Wertschöpfung und große Innovationskraft als Schlüssel für den Erfolg unserer Gesellschaften setzen die Erfüllung aller drei genannten Elemente voraus. Während das Thema „Innovation durch Forschung“ und „politische Rahmenbedingungen“ in der öffentlichen Debatte einen großen Platz einnehmen, ist das Thema der beruflichen Bildung in der Regel unterschätzt.

Ein deutsch-französischer Vergleich der aktuellen Diskussionen zu den neuesten Tendenzen der beruflichen Bildung ist in doppelter Hinsicht interessant: Die erforderlichen Anpassungen sind in beiden Industrienationen vergleichbar, und gleichzeitig kommen beide Ländern von sehr unterschiedlichen Traditionen her. Alle Bemühungen um deutsch-französische Innovationspolitik können nur nachhaltig wirken, wenn auch auf dem Niveau der konkreten Kooperationsprojekte ausreichend Kenntnis und Austausch im Personalbe-

reich besteht. Daher ist die fundierte Kenntnis des jeweils anderen Systems der Berufsbildung genauso wichtig wie angemessene und funktionierende Austauschprogramme.

Vor diesem Hintergrund haben sich die deutsch-französischen Wirtschaftsclubs entschieden, die Jahrestagung 2005 vorwiegend dem Thema „Berufsbildung“ zu widmen. Das vorliegende Dossier ist eine Gemeinschaftsproduktion des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Centre d'informations et de recherche sur l'Allemagne contemporaine und des Deutsch-Französischen Instituts. Ziel ist es, den Wirtschaftsclubs aktuelle und grundlegende Information an die Hand zu geben, das Thema der beruflichen Bildung in den jeweiligen Clubs stärker ins Bewusstsein zu heben und die Diskussion zu diesem Schlüsselthema anzuregen. Die Ausarbeitung des Dossiers wurde durch die Robert Bosch Stiftung GmbH gefördert. Dem BIBB ist für Übersetzung und Herstellung zu danken.

Die beteiligten Institutionen werden das Dossier und die Ergebnisse der Tagung in Stuttgart als Grundlage für eine ausführliche zweisprachige Publikation nutzen, die im Herbst 2005 erscheinen soll.

Frank Baasner

Deutsch-Französisches Institut (dfi), Ludwigsburg

Aktuelle Entwicklungen in der Berufsbildung in Deutschland

Selten zuvor gab es eine solche Fülle von Herausforderungen, denen sich die Berufsbildung in Deutschland zu stellen hatte. Auch in den Medien wird die Diskussion immer beachtet. Im Wesentlichen geht es zurzeit um

- die Zukunft des dualen Systems der Berufsausbildung,
- die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes,
- „Ausbildungsplatzabgabe“ und „Pakt für Ausbildung“,
- die Ergebnisse der Arbeit der Föderalismuskommission und schließlich um
- die Herausforderungen an die deutsche Berufsbildung durch die europäische Integration.

Die Zukunft des dualen Systems

„Krise der dualen Berufsausbildung“ - „Duale Berufsausbildung, ein Erfolgsmodell“: Diese beiden gegensätzlichen Positionen kennzeichnen einen wesentlichen Aspekt der aktuellen Diskussion in Deutschland. Nach wie vor stellt die duale Berufsausbildung für den überwiegenden Teil der 16- bis 20-jährigen Jugendlichen in Deutschland den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben dar. Innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems kommt dieser Form der beruflichen Qualifizierung, nämlich der Verbindung von schulischem Lernen und Lernen im praktischen beruflichen Kontext, traditionell ein hoher Stellenwert zu.

Dieses System hat Vorteile, aber auch Nachteile. Der größte Vorteil ist, dass Ausbildungsangebote sich am betrieblichen Bedarf orientieren und dass innovative Veränderungen der Arbeitswelt relativ schnell in die Ausbildung einfließen können. Ebenso ist es möglich, durch Neuordnung oder Schaffung neuer Berufe rasch auf derartige Fortentwicklungen zu reagieren: Heute dauern Neuordnungsverfahren im Schnitt nur noch zwölf Monate. Der größte Nachteil des dualen Systems ist die Abhängigkeit des betrieblichen Ausbildungsangebots von der Konjunktur, damit von globalen Einflüssen und den daraus resultierenden ökonomischen Entscheidungen der Wirtschaft.

Es hat immer wieder Phasen gegeben, in denen die duale Berufsausbildung wegen der sich dynamisch wandelnden Qualifikationsanforderungen als unflexible, nicht mehr zeitgemäße Form der Ausbildung kritisiert worden ist. Tatsächlich fand und findet jedoch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung durch das Zusammenwirken von Bundesregierung, Sozialpartnern und Landesregierungen ein permanenter Innovationsprozess statt, nicht zuletzt ablesbar an der Vielzahl modernisierter und neu entwickelter Ausbildungsberufe in den vergangenen Jahren. Zu Beginn des neuen Ausbildungsjahres am 1. August 2004 gingen immerhin 30 neue oder modernisierte Berufe in Betrieben und Berufsschulen an den Start, darunter so innovative Berufe wie „Rollladen- und Sonnenschutzmechatroniker“ oder „Gestalter für visuelles Marketing“, aber auch die Ausbildung zum guten alten Bäcker wurde modernisiert.

Bezeichnend ist auch, dass im Gegensatz zu manchen einheimischen Kritikern ausländische Experten das duale System nach wie vor als erfolgreich bewerten. Sie würdigen es als eine effektive Verbindung von Theorie und Praxis, Wissen und Können, Denken und Handeln.

Novellierung des Berufsbildungsgesetzes

Die Bundesregierung und das Bundesinstitut für Berufsbildung halten die duale Berufsausbildung – trotz der gegenwärtigen Schwierigkeiten – für eine zukunftssichere Form der beruflichen Qualifizierung. Sie stellt nach wie vor für die meisten Absolventen einen verlässlichen Weg in eine erste qualifizierte Berufstätigkeit dar und sie sichert der Wirtschaft den benötigten Fachkräftenachwuchs. Damit dies so bleibt, muss nicht nur die Ausbildung mit den aktuellen Herausforderungen Schritt halten, sondern auch das nunmehr 36 Jahre alte Berufsbildungsgesetz. Deshalb hat der Deutsche Bundestag am 27. Januar 2005 das Berufsbildungsreformgesetz beschlossen, das am 1. April 2005 in Kraft getreten ist. Ziel der Reform ist die Sicherung und Verbesserung der Ausbildungschancen sowie einer hohen Qualität der beruflichen Ausbildung für alle jungen Menschen - unabhängig von ihrer sozialen oder regionalen Herkunft.

Die wichtigsten Neuerungen:

- Teile der Ausbildung können im Ausland durchgeführt werden,
- Absolventen vollzeitschulischer oder sonstiger Berufsbildungsgänge können zur Abschlussprüfung einer Kammer zugelassen werden und erhalten ein gleichwertiges Zeugnis (dies betrifft mittlerweile über 190 000 Auszubildende),
- vor Beginn einer Ausbildung erworbene Qualifikationen (z.B. durch staatliche Sonderprogramme oder Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit) können auf eine betriebliche Ausbildung angerechnet werden,
- die Erprobung neuer Ausbildungsformen und -berufe wird erleichtert und beschleunigt,
- dazu werden die Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung verschlankt,
- der regionale Dialog wird gefördert (regionale Kooperation zwischen beruflichen Schulen und regionaler Wirtschaft),
- die Vermittlung in Ausbildung wird verbessert.

Von besonderer Bedeutung ist, dass es nunmehr möglich ist, im Ausland verbrachte Ausbildungszeiten und sonstige Vorbereitungsmaßnahmen auf die Ausbildung anzurechnen. So wird nicht nur die Zukunftsfähigkeit der dualen Ausbildung gesichert, sondern auch deren Qualität und Attraktivität.

„Ausbildungsplatzabgabe“ und „Pakt für Ausbildung“

Zur Trendumkehr auf dem Ausbildungsmarkt durch eine Erhöhung der bereitgestellten Ausbildungsplätze hat die Bundesregierung im Mai 2004 ein Gesetz zur Einführung einer so genannten Ausbildungsplatzabgabe beschlossen. Betriebe, die keine oder nicht genügend Ausbildungsplätze anbieten, können zu dieser Abgabe verpflichtet werden. Nach Gesprä-

chen mit den Wirtschaftsverbänden verzichtete die Regierung allerdings zunächst auf das teure und aufwändige bürokratische Verfahren und schloss stattdessen im Juni 2004 mit den Arbeitgebern für die Dauer von drei Jahren einen partnerschaftlichen „nationalen Pakt für Ausbildung“. Mit diesem Pakt verpflichten sich die Partner gemeinsam und verbindlich, in enger Zusammenarbeit mit den Ländern allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung - vorrangig im dualen System - zu unterbreiten.

Eine erste Zwischenbilanz lässt hoffen: Die Bundesagentur für Arbeit ermittelte 53.000 neue Lehrstellen für 2004; nach Abzug der Abgänge blieb ein Plus von 23.000. Damit haben die Betriebe erstmals seit 1999 wieder mehr Ausbildungsplätze angeboten, womit der Ausbildungspakt die anfänglichen Erwartungen vieler übertrafen hat.

Föderalismusreform

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sieht eine klare Rollenverteilung vor: Der Bund ist in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft für die Berufsausbildung in den Betrieben verantwortlich, die Länder haben die so genannte „Kulturhoheit“. Sie sind für die allgemeinbildenden Schulen und auch für die Berufsschulen zuständig. Die Ministerpräsidenten der Länder verlangten mehr Zuständigkeit für die außerschulische Berufsbildung, um, wie es hieß, die „umfassende Bildungskompetenz“ der Bundesländer zu erweitern. Seit Oktober 2003 tagte eine Kommission, die die Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern überprüfen und Entscheidungsstrukturen effizienter und transparenter gestalten sollte. Letztlich war eine Reform des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland beabsichtigt. Im Dezember 2004 stellte die Kommission wegen zunächst unvereinbarer Auffassungen über die Neuverteilung der Zuständigkeiten in der Bildungspolitik jedoch ihre Arbeit ein. Kompromissvorschläge führten bisher zu keiner Wiederbelebung des Prozesses.

Selbst wenn die Berufsbildung von diesen Meinungsverschiedenheiten nicht unmittelbar betroffen war, so wären die Auswirkungen einer Neuregelung auf die Ausbildung doch weitreichend. Es wäre z.B. kaum praktikabel, die außerschulische oder betriebliche Berufsbildung in die Zuständigkeit der 16 Länder zu überführen.

Herausforderungen an die deutsche Berufsbildung durch die europäische Integration

Die EU wird zunehmend zu einem Gestaltungsfaktor für die berufliche Bildung. In den letzten Jahren zeigen sich vermehrt Initiativen zur Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene, ausgehend von den Europäischen Räten von Lissabon, Stockholm und Barcelona. Die am 30. November 2002 verabschiedete Kopenhagener Erklärung über die verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung rückt die Förderung der Transparenz von Qualifikationen, die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Qualitätssicherung beruflicher Bildung in den Vordergrund.

Ein Dreh- und Angelpunkt der Internationalität und Europaorientierung ist die wechselseitige „Lesbarkeit“ der in den verschiedenen Ländern zu erwerbenden Qualifikationen und die Transparenz von Bildungsgängen. Dies ist nicht nur essenziell für die Anerkennung von Abschlüssen auf den Arbeitsmärkten, sondern auch grundlegend für die Zusammenführung

der Bildungssysteme. Nur wenn Bildungsgänge und -angebote nach ihrem Niveau erfasst werden können, sind Verbindungen möglich. Zugleich bedarf es der Weiterentwicklung internationaler beruflicher Standards und Qualifikationsprofile, um die Mobilität beruflich Qualifizierter zu stärken und zur Qualität und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung beizutragen. Ausgangspunkt ist dabei die Verbesserung der Kooperation der verantwortlichen Akteure in der beruflichen Bildung sowie die Erarbeitung von Leitlinien zur Qualitätssicherung und Qualitäts-Checklisten für eine unabhängige Qualitätsbewertung (Prüfung).

Ein hervorragendes Beispiel für die grenzüberschreitende europäische Bildungszusammenarbeit ist die Erklärung vom 26. Oktober 2004, in der sich Deutschland und Frankreich auf die generelle Vergleichbarkeit von Abschlusszeugnissen in der Berufsbildung einigten.

Die deutsche Berufsausbildung hat einen international anerkannt hohen Standard. Der europäische Binnenmarkt, zunehmender internationaler Wettbewerb und die steigende Mobilität der europäischen Bürger erfordern eine stärkere europäische und internationale Orientierung auch unseres nationalen Bildungssystems. Deutschland will die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Staaten stärker für seine Reformen in der beruflichen Bildung nutzen und andererseits sein Profil und Know-how zur praxisorientierten Gestaltung beruflicher Bildung in Europa aktiv einbringen. In das oben angesprochene novellierte deutsche Berufsbildungsgesetz sind daher Regelungen aufgenommen worden, die die Öffnung nach Europa erleichtern. So wird die Möglichkeit rechtlich abgesichert, mit Zustimmung des ausbildenden Betriebes Teile der Ausbildung im Ausland durchzuführen. Darüber hinaus wird bei der Schaffung und Neuordnung von Ausbildungsberufen zu prüfen sein, inwiefern die Vermittlung „europäischer Inhalte“ (z. B. Fremdsprachen) erforderlich ist; schließlich ist zu prüfen, ob Auslandsaufenthalte als Wahlbausteine in den Ausbildungsordnungen verankert werden können.

Die Berufsbildung steht somit nicht nur in Deutschland, sondern europaweit nicht nur vor großen Herausforderungen, sondern auch vor viel versprechenden Chancen.

Hans J. Kissling

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Struktur des Bildungs- und Berufsbildungssystems in Deutschland

Grundstruktur des Bildungssystems

Im Rahmen der föderativen Staatsstruktur der Bundesrepublik Deutschland liegt die Zuständigkeit für das Schul- und Hochschulwesen bei den einzelnen Bundesländern. Der Bund kann gesetzliche Regelungen nur für den außerschulischen (praktischen) Teil der Berufsbildung, für allgemeine Grundsätze des Hochschulwesens und für Ausbildungsbeihilfen treffen.

Schulpflicht besteht in Deutschland für 6- bis 18-Jährige und für Auszubildende im dualen System der Berufsausbildung für die Dauer ihrer Ausbildung, auch wenn sie älter als 18 Jahre sind. Nach der gemeinsamen vierjährigen Grundschule (Primarbereich) verzweigen sich die Bildungswege im „gegliederten Schulsystem“ aus Hauptschule, Realschule, Gymnasium sowie Gesamtschulen (Sekundarbereich). Im dualen System der beruflichen Bildung treffen die Absolventen aller Schulformen oft wieder aufeinander.

Das duale System ist der weitaus größte Bildungsbereich in der Sekundarstufe II: Ca. 55% eines Altersjahrgangs erlernen einen anerkannten Ausbildungsberuf. Der größte Teil der Absolventen der Ausbildung im dualen System nimmt danach eine Arbeit als Fachkraft auf – viele nutzen später die Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung. Absolventen des dualen Systems können aber unter bestimmten Voraussetzungen auch studieren.

Bestimmte Berufe, wie z.B. Berufe des Gesundheitswesens, werden in beruflichen (Vollzeit-) Schulen gelehrt. Unter diesen haben die Berufsfachschulen die höchsten Schülerzahlen, die in den letzten Jahren noch gestiegen sind. Diese Schulen bereiten auf eine Berufstätigkeit oder eine vertiefte Berufsausbildung - wiederum meist im dualen System – vor. Fachoberschulen und Berufsoberschulen bauen in der Regel auf einer Berufsausbildung im dualen System auf, vertiefen berufliche Kenntnisse und vermitteln eine Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife.

Grundelemente des dualen Systems der Berufsbildung

Das deutsche Berufsbildungssystem hat eine über 800 Jahre alte Tradition: Im Jahr 1182 erhielt ein junger Drechsler die erste Urkunde zur Lehrlingsausbildung. Im Mittelalter achteten die Zünfte auf die Einhaltung der Ausbildungsbestimmungen. Im Zuge der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts entwickelten sich die Grundzüge des heutigen dualen Systems. Es wird als „dual“ bezeichnet, weil die Ausbildung an zwei Lernorten durchgeführt wird: im Betrieb und in der Berufsschule. Theorie und Praxis, strukturiertes Wissen und Handlungskompetenz sollen im Zusammenhang in Betrieb und Berufsschule in etwa 350 anerkannten Ausbildungsberufen mit festgelegten Ausbildungsinhalten vermittelt werden.

Das duale System hat keine formalen Eingangsvoraussetzungen: Unabhängig vom Schulabschluss können Abgänger jeder Schulform jeden anerkannten Ausbildungsberuf lernen. Berufsschule und Betrieb haben einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Die Auszubildenden sind ein bis zwei Tage in der Berufsschule und drei bis vier Tage im Betrieb. Die staatlichen

Rahmenvorgaben für die Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen werden aufeinander abgestimmt. In den Abschlussprüfungen müssen die erforderlichen praktischen Fertigkeiten aus dem Betrieb und die Beherrschung des im Berufsschulunterricht vermittelten theoretischen Lehrstoffs nachgewiesen werden. Die Ausbildung im dualen System ist jedoch inhaltlich so gestaltet, dass sie von Jugendlichen mit mindestens dem Hauptschulabschluss bewältigt werden kann. Zum Ausgleich der möglichen Niveauunterschiede aufgrund der unterschiedlichen Vorbildung ist eine Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungsdauer möglich.

Die Berufsausbildung im dualen System orientiert sich am Berufskonzept: Ausbildungsberufe sollen sich an für Arbeitsprozesse typischen Qualifikationsbündeln orientieren. Die Berufsausbildung soll auf eine konkrete Berufsarbeit im Anschluss an die Ausbildung, aber auch auf das Weiterlernen vorbereiten. Förderung der Lernbereitschaft und Persönlichkeitsentwicklung sind deshalb wichtige Bestandteile der Berufsausbildung. Arbeiten in der Wissensgesellschaft heißt selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren der Arbeit. Dahin soll Berufsausbildung im dualen System führen. Ziel ist Beschäftigungsfähigkeit (employability) in einer Arbeitswelt im Wandel, die nicht nur von der technischen Entwicklung abhängig, sondern auch von den arbeitenden Menschen zu gestalten ist.

Zuständigkeiten im dualen System

Ein so kompliziertes und weitreichendes System der Berufsausbildung wie das deutsche duale System ist darauf angewiesen, dass der Sachverstand und die Interessen aller daran Beteiligten (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Staat) auf allen Ebenen in gemeinsamer Verantwortung für die Planung, Durchführung und Weiterentwicklung zusammengeführt werden. Durch gemeinsam gefundene Lösungen können Reibungsverluste vermieden werden. Die Ergebnisse der Berufsbildung werden gemeinsam getragen und auf dem Arbeitsmarkt leichter akzeptiert. Diese Zusammenarbeit („Konsensprinzip“) ist auf allen Ebenen (Bund, Länder, Region, Lernort) gesetzlich institutionalisiert und hat sich in der Praxis bewährt.

Auf Bundesebene ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das für die berufliche Bildung zuständige Grundsatz- und Koordinierungsministerium. Andere Bundesministerien (Fachministerien) stimmen sich mit dem BMBF ab. Im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung wirken Vertreter der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Länder und der Bundesregierung gleichberechtigt zusammen. Nach dem Grundgesetz liegen die Zuständigkeiten für Bildungswesen und Kultur, insbesondere für Schulen und Hochschulen, im Wesentlichen bei den Ländern. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz, KMK) ist ein länderübergreifender Zusammenschluss der für Bildung und Forschung sowie für kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister der Bundesländer. In der KMK sorgen die Ländervertreter für das notwendige Maß an länderübergreifender Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur. Die KMK ist zugleich ein Instrument partnerschaftlicher Zusammenarbeit der Länder mit dem Bund, u. a. bei der beruflichen Bildung: Die Regelung der Ausbildung in den Betrieben ist Sache des Bundes, während die Berufsbildung in den Schulen in die Kompetenz der Länder fällt.

Auf regionaler Ebene haben die Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft, das sind vor allem die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern, erhebliche Kompetenzen. Ihnen obliegt die Beratung und Überwachung der Ausbildungsbetriebe in ihrem Bezirk, ebenso die Eignungsfeststellung der Ausbildungsbetriebe und Ausbilder. Bei ihnen werden die Ausbildungsverhältnisse registriert und die Prüfungsausschüsse für Zwischen- und Abschlussprüfungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zusammengestellt. Von ihnen werden Einzelregelungen für den regionalen Bedarf beschlossen, soweit das Berufsbildungsgesetz bzw. die Handwerksordnung dazu ermächtigt. Zuständig für die Aufsicht über die regional zuständigen Stellen für die betriebliche Berufsausbildung sind in der Regel die Wirtschaftsminister der Länder.

Grundlegendes zur Ausbildung

Bildungspolitik, Unternehmen und Gewerkschaften sind sich in Deutschland einig: Eine gute Berufsausbildung ist eine Investition in die Zukunft: knapp 500.000 Betriebe in Deutschland bilden aus. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für diesen Teil des dualen Systems gibt die Bundesregierung vor: Nach dem Berufsbildungsgesetz müssen die Betriebe bestimmte Eignungskriterien für Ausbildungsort und Ausbilder erfüllen, um als Ausbildungsbetrieb zugelassen zu werden. Vor Beginn der Ausbildung muss zwischen Betrieb und dem oder der Auszubildenden ein schriftlicher Ausbildungsvertrag geschlossen werden, dessen Mindestinhalte gesetzlich festgelegt sind. Grundlegende Rechte des Betriebes und der oder des Auszubildenden sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Im Ausbildungsvertrag wird auch die Ausbildungsvergütung festgelegt.

Für die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben gibt es eine Vielzahl guter Gründe. Das wichtigste Argument ist: Die Ausbildung kann auf die betrieblichen Anforderungen an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zugeschnitten werden. Die meisten ausbildenden Betriebe sind überzeugt, dass nur in der betrieblichen Ernstsituation praxisbezogene, unmittelbar verwertbare Qualifikationen, aber auch soziale Verhaltensweisen und persönliche Eigenschaften erworben und entwickelt werden können. Ein weiteres Argument für die Ausbildung sehen die Betriebe in der Möglichkeit, sich unter den eigenen Auszubildenden die besten für eine dauerhafte Tätigkeit im Betrieb auszuwählen. Damit sind personelle Fehlentscheidungen eher auszuschließen als bei der Einstellung von Betriebsfremden. So werden gleichzeitig hohe Einarbeitungskosten eingespart. Nichtausbildende Betriebe und Unternehmen müssen dagegen zusätzliche Kosten für die Gewinnung und Einarbeitung von externen Fachkräften aufwenden. Unter diesen Aspekten rechnen sich die Ausgaben für die Ausbildung, also für Räume, Unterrichtsmedien, Ausbilder und Vergütung für die Auszubildenden durchaus für die Betriebe. Die Höhe der tariflichen Ausbildungsvergütungen variiert je nach Beruf und Bundesland: Sie betrug 2003 in den alten Bundesländern durchschnittlich 600 €, in den neuen ca. 500 €.

Die meisten der ca. 1.6 Mio. Auszubildenden (2002: 850.000) werden in Berufen aus dem Bereich Industrie und Handel ausgebildet, 530.000 in handwerklichen Berufen. Die vorgesehene Ausbildungsdauer liegt je nach Beruf zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. Ausbilder und Ausbilderinnen müssen zusätzlich zur persönlichen Eignung sowohl die fachliche als auch berufs- und arbeitspädagogische Eignung nachweisen.

In Deutschland erreichen zurzeit 15 % der jungen Menschen keinen beruflichen Abschluss. Migrantinnen und Migranten sind in dieser Gruppe überproportional vertreten. Die Bundesanstalt für Arbeit fördert verschiedene Hilfen zur Ausbildung dieser Gruppen. Diese reichen von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen über ausbildungsbegleitende Hilfen bis zu einer außerbetrieblichen Ausbildung. Hierfür werden jährlich rund 1,5 Mrd. € zur Verfügung gestellt. Andere Hilfen der Länder in Berufsschulen und Sonderprogrammen sowie der Kommunen wie z. B. die Jugendberufshilfe oder das Strukturverbesserungsprogramm des BMBF kommen hinzu.

Unterrichtsinhalte der Berufsschule

Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe erfüllen im dualen System einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Die Berufsschule ist dabei eigenständiger Lernort und arbeitet als gleichberechtigter Partner mit den anderen an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen. Sie soll den Schülern und Schülerinnen berufliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsbildung vermitteln. Die Rahmenlehrpläne für den schulischen Anteil des dualen Systems werden von den Bundesländern erstellt. Die neueren Rahmenlehrpläne sind nach Lernfeldern gegliedert. Lernfelder sind Unterrichtseinheiten, die sich aus den hauptsächlichen Aufgaben eines Berufs ableiten. Mit diesem Konzept orientiert sich der berufsschulische Teil der Ausbildung an betrieblichen Prozessen und damit komplexen Aufgabenstellungen. Der berufsübergreifende Unterricht besteht z. B. aus den Inhalten der Fächer Sozialkunde, Wirtschaftskunde, Deutsch, Fremdsprache, Religion und Sport. Rund zwei Drittel des Unterrichts sollen berufsbezogen und ein Drittel allgemeinbildend bzw. berufsübergreifend sein. Der Unterricht umfasst insgesamt mindestens zwölf Wochenstunden.

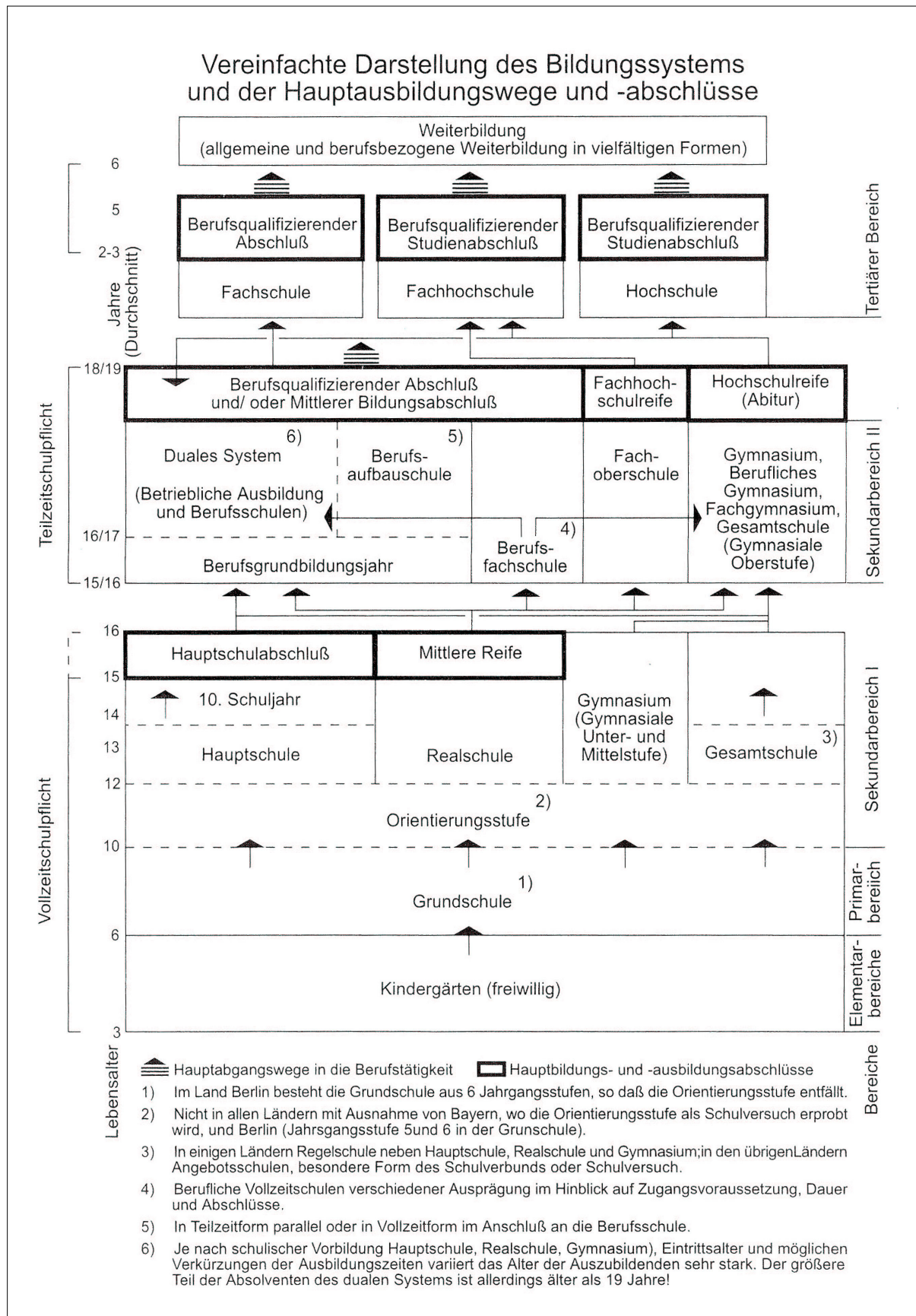
Ausblick

Die Berufsausbildung im dualen System in Deutschland – und teilweise auch in Nachbarländern wie Österreich und der Schweiz – beruht zwar auf einer sehr langen Tradition, die bis ins Mittelalter zurückreicht. Sie ist gleichwohl auch im Zeitalter der Globalisierung weiter gefragt und erfolgreich: Bildungsinstitute oder für die Bildung zuständige Ministerien in weltweit 35 Ländern wollen auf der Basis des dualen Systems mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung kooperieren. Als „System“ muss sich diese Form der Berufsausbildung allerdings dem Wettbewerb mit anderen Systemen stellen und ist kaum generell auf andere Länder übertragbar, weil Wirtschaftsstrukturen und ökonomische Rahmendaten zu unterschiedlich sind. Seine Grundstruktur stößt aber dennoch auf ein großes internationales Interesse: die Verbindung von Arbeiten und Lernen, die Verknüpfung von strukturiertem Wissen und Know-how, die Hinführung zu selbstständigem Arbeiten und zum Weiterlernen. „Alternance“ – der Wechsel zwischen Schule und Betrieb in der Sekundarstufe II – findet in der EU zunehmende Unterstützung.

Hans J. Kissling

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Schaubild: Das deutsche Bildungssystem



Quelle: ADAPT-Projekt COREFO, Bielefeld 1999

Berufliche Bildung in Frankreich

Die berufliche Bildung stellt in Frankreich seit Mitte der 80er-Jahre einen wesentlichen Bereich der Reformanstrengungen dar, die im Bildungsbereich insgesamt unternommen worden sind. Dies hängt mit dem Strukturwandel der französischen Wirtschaft und den damit seit Ende der 70er-Jahre einhergehenden, verstärkten Schwierigkeiten der beruflichen Eingliederung gerade der Absolventen des *enseignement professionnel* zusammen.

Bei der Betrachtung des französischen Berufsbildungssystems gilt es zunächst einige terminologische Klarstellungen zu machen. Für den ausländischen Beobachter ist die begriffliche Unterscheidung zwischen *enseignement professionnel*, das grundsätzlich auf den unmittelbaren Einstieg ins Berufsleben vorbereiten soll, und *enseignement technique* oder *enseignement technologique*, das eher auf die Fortführung der Ausbildung (auf Hochschulebene) ausgerichtet ist, nicht sofort nachvollziehbar. Schließlich gibt es den Begriff der *formation professionnelle (initiale)*, die neben der vollschulisch organisierten beruflichen Erstausbildung auch die betriebliche Lehre (*apprentissage*) umfasst, die historisch gesehen die älteste Möglichkeit des Erwerbs beruflicher Qualifikationen darstellt, mit der man aber heute berufsqualifizierende Abschlüsse auf allen Stufen des Bildungssystems (Schule und Hochschule) erwerben kann. Der Oberbegriff *formation professionnelle* findet weiterhin für (Aus)bildungsmöglichkeiten einer beschäftigungs- oder arbeitsplatzbezogenen Nachqualifizierung und Umschulung von Jugendlichen Anwendung. Zudem umfasst er traditionell die berufliche Weiterbildung, die seit geraumer Zeit ebenfalls Gegenstand intensiver Reformbemühungen der Sozialpartner und des Staates ist.

Berufliche Erstausbildung als ausdifferenziertes Stufenmodell

Dem deutschen Beobachter fallen die enge Anlehnung der Organisation der beruflichen Erstausbildung in Frankreich an die Funktionsmechanismen der allgemeinbildenden Schulwesens auf, auch wenn das *enseignement professionnel* bis heute eine gewisse Eigenständigkeit im Bildungssystem bewahrt hat, sowie – damit einhergehend – das weniger stark ausgeprägte Verständnis von Beruflichkeit, obwohl der Begriff *métier* (Beruf) in den öffentlichen Debatten und in den institutionellen Bezeichnungen allgegenwärtig ist. Kennzeichnend ist, dass sich in Frankreich seit gut 30 Jahren ein Verständnis einer beruflichen Ausbildung für unterschiedliche Qualifikationsniveaus, die meist im Verhältnis zum Abitur definiert werden, durchgesetzt hat. In der Regel werden dabei 6 Stufen unterschieden. Auf diesen sind die verschiedenen Abschlüsse angesiedelt, die nach dem Besuch der für alle Kinder einheitlichen Grundschule (5 Schuljahre) und der sich daran anschließenden, seit 1975 ebenfalls für alle Schüler einheitlichen Mittelschule (4 Jahrgangsklassen) vorbereitet werden können :

- Niveau VI : Beendigung der Pflichtschulzeit (16. Lebensjahr) ohne Abschluss (*Brevet d'études*) bzw. Abbruch einer Berufsausbildung (schulisch oder als Lehre) ohne Erreichen der untersten Qualifikationsstufe (*CAP*)
- Niveau V : *Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)*, derzeit in 250 Fachrichtungen (*spécialités*) möglich, und *brevet d'études professionnelles (BEP)*, derzeit in 50 Berufsfel-

dem möglich. Die relativ eng profilierten CAP, für die Schüler nach der Pflichtschulzeit zugelassen werden können, werden je nach Fachrichtung in zwei oder drei Jahren vorbereitet, und dies heute überwiegend im Rahmen einer betrieblichen Lehre. Die wesentlich breiter zugeschnittenen und stärker theoriebezogenen BEP, die in den 70er-Jahren geschaffen wurden, werden überwiegend in vollschulischer Form (*lycée professionnel*) in zwei Jahren vorbereitet. Die Zulassung zum BEP setzt die erfolgreich abgeschlossene Mittelschule (*collège*) voraus.

- Niveau IV : Hierzu gehören im wesentlichen das *baccalauréat technologique*, das in drei Jahren nach Abschluss der Sekundarstufe I an einem *lycée technologique*, und zwar in 8 großen Fachgruppen vorbereitet werden kann, und das 1986 geschaffene *baccalauréat professionnel*, das in der Regel in zwei Jahren nach einem BEP in mittlerweile 48 Fachrichtungen erworben werden kann und das auf den unmittelbaren Einstieg in das Berufsleben vorbereiten soll, aber grundsätzlich auch die Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium umfasst. Das *baccalauréat général* gehört zwar offiziell nicht zu dieser Klassifikation, wird aber in der öffentlichen Debatte ebenfalls diesem Niveau zugeordnet.
- Niveau III : Hierbei handelt es sich zum einen um spezifische praxisorientierte Kurzstudiengänge von zwei Jahren und zum anderen um den Abschluss des ersten Studienabschnitts eines universitären Langzeitstudiums (*premier cycle universitaire*), der in der Regel zwei Jahre umfasst. Dieses *diplôme d'études universitaires générales (DEUG)* ist in etwa dem Abschluss des Grundstudiums in Deutschland vergleichbar, im Gegensatz zu diesem wird er allerdings als berufsqualifizierender Abschluss anerkannt. Bei den Kurzstudiengängen handelt es sich zum einen um die sog. *sections de techniciens supérieurs (STS)*, die meist einem *lycée technologique* angegliedert sind, und die als Postabiturklassen in zwei Jahren auf ein fachlich sehr eng profiliertes *brevet de technicien supérieur (BTS)* vorbereiten. Zum anderen handelt es sich um eigenständige Studiengänge, die an den 1966 gegründeten *Instituts universitaires technologiques (IUT)* in zwei Jahren auf ein fachlich breiter profiliertes *diplôme universitaire de technologie (DUT)* vorbereiten. Die IUT sind den Universitäten angeschlossen, verfügen aber innerhalb derselben über einen Sonderstatus, der ihnen insbesondere und dies im Unterschied zu den klassischen universitären Langzeitstudiengängen eine Eingangsselektion ihrer Studenten ermöglicht.
- Niveau II : Hierzu gehören die Hochschulabschlüsse auf dem Niveau einer *licence* (Abschluss eines mindestens dreijährigen Fachstudiums), insbesondere die 1999 neu geschaffene praxisorientierte *licence professionnelle*, die – in der Regel - in Zusammenarbeit zwischen einer Universität, einer anderen Bildungseinrichtung (z. B. *lycée technologique*), ausgesuchten Unternehmen einer Branche und Branchenverbänden konzipiert und angeboten wird und die vor allem Absolventen eines zweijährigen Kurzstudiums (*BTS/DUT*) die Fortsetzung des Studiums für eine europäischen Standards vergleichbare Einstiegsqualifikation auf dem (europäischen) Arbeitsmarkt (*Bachelor*) ermöglichen soll, sowie der traditionelle akademische Abschluss einer *maîtrise* (Abschluss eines vierjährigen Fachstudiums).
- Niveau I : Hochschuldiplome, die über dem Niveau II liegen: bac+5 Diplome bzw. im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses der *Master-Grad* und die Promotion.

Berufsbildung als staatliche Aufgabe - ein historischer Abriss

Um die in der Präambel der Verfassung von 1946¹ postulierte Chancengleichheit im Bildungsbereich zu verwirklichen, kommt dem (zentralen) Staat im Frankreich der Nachkriegszeit eine ganz entscheidende, und über lange Zeit auch fast ausschließliche Rolle in der Gestaltung des Bildungsangebots zu. Dies gilt auch und vor allem für die berufliche Bildung der Jugendlichen und erklärt sich aus der politischen und sozioökonomischen Entwicklung seit 1945, als eben dieser starke Zentralstaat nicht nur die Wirtschaft sondern auch die in breiten Teilen des Landes noch stark ländlich geprägte französische Gesellschaft in einem sehr ehrgeizigen und systematischen Modernisierungsprogramm in die (technologische und soziale) Moderne überführen wollte.

Vor dem Krieg hatte sich in einer fast 200-jährigen Entwicklung das technische (Hoch)schulwesen herausgebildet, und zwar auf der Hochschulebene schon im 18. Jahrhundert mit der Gründung der heute noch existierenden, ebenso traditionsbewussten wie prestigevollen. Ende des 19. Jahrhundert werden die technischen Schulen im Zuge der Schulgesetze von 1880, die zumindest einen Teil der Altersklassen des heutigen Sekundarbereichs umfassen, gegründet. Diese Schulen mit unterschiedlichem Status und Ausbildungsdauer bildeten eine kleine Arbeiterelite (ca. 18 000 Schüler im Jahre 1914) in wenigen Wirtschaftsbereichen, vor allem der Metallindustrie, aus. Sie sind keineswegs auf die berufliche Bildung der breiten Masse ausgerichtet. Den meisten Jugendlichen verbleibt die Lehre (*apprentissage*) als Qualifikationsmöglichkeit, die allerdings mit dem Verbot der Zünfte während der Revolution (1791) und den damit de facto wegfallenden Organisationsregeln in eine schwere Krise verfällt. Während des gesamten 19. Jahrhunderts gibt es praktisch kaum staatliche Regelungen, die die Ausbildung der Lehrlinge in den kleinen Betrieben festlegt. Erst mit einem Gesetz von 1919 wird ein erster rechtlicher Kodifizierungsversuch unternommen. Die Gemeinden bekommen nun den Auftrag, in Ergänzung zur Ausbildung in den Betrieben einen theoretischen Unterricht zu organisieren (100 Stunden pro Jahr), an denen die Lehrlinge und Jungarbeiter unter 18 Jahren teilnehmen sollen. Gleichzeitig wird beschlossen, dass die Lehre mit einem staatlichen Diplom, dem *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP), abgeschlossen werden soll, das damit den historisch gesehen ältesten berufsbildenden Abschluss in Frankreich darstellt. Eine Regelung der Ausbildung in den Betrieben selbst erfolgt jedoch nicht, und die Finanzierung des theoretischen Unterrichts bleibt zunächst den Gemeinden überlassen. Erst 1925 wird mit der *taxe d'apprentissage* eine von den Betrieben – auch heute noch - zu entrichtende Steuer eingeführt, über deren Verwendung diese aber interessanterweise weitgehend selbst bestimmen können, indem sie einen Teil dieser Steuer unmittelbar an Einrichtungen des technischen Schulwesens, an Hochschulen oder an sonstige Einrichtungen der beruflichen Bildung zukommen lassen können.

Einen wesentlichen Grundstein für das heute existierende, überwiegend vollschulisch organisierte System der beruflichen Bildung legt aber interessanterweise das keineswegs an demokratischen Idealen orientierte Vichy-Regime. Unter dem Druck der Bedürfnisse der Rüstungswirtschaft werden zunächst noch 1939 so genannte *centres de formation*

¹ Die Bestimmungen dieser Präambel haben auch heute noch Geltung, denn die Präambel der Verfassung von 1958 beruft sich ausdrücklich darauf.

professionnelle gegründet. Die Vichy-Regierung öffnet im Oktober 1940 diese Einrichtungen wieder, um die Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen und vor allem um die Arbeiterjugend im Geiste ihrer ideologischen Wertvorstellungen „erziehen“ zu können. So entstehen zwischen 1941 und 1943 mehr als 850 *centres de formation professionnelle* in unterschiedlicher Trägerschaft (öffentlich, vereinsrechtlich, konfessionell), die Jugendlichen nach Ende der allgemeinen Schulpflicht (damals 14 Jahre) eine berufliche Bildung in drei Jahren vermitteln und sie auf die Prüfungen des CAP vorbereiten sollen. Erstmals handelt es sich hierbei in Frankreich um eine unter staatlicher Aufsicht stehende berufliche Bildung für die breite Masse der Jugendlichen, und dies auch in Wirtschaftsbereichen, die sich bislang erfolgreich staatlichen Einflüssen hinsichtlich der Reglementierung der Berufsbildung hatten entziehen können (Baugewerbe, Textil- und Bekleidungsindustrie). Diese Einrichtungen werden nach der Befreiung 1944 von der neuen Regierung übernommen und unter der Bezeichnung *centres d'apprentissage* weitergeführt. Unter dem Eindruck des stark anwachsenden Qualifikationsbedarfs insbesondere der Metall- und Elektroindustrie werden diese *centres* weiter ausgebaut und ihre Ausbildungsinhalte ab 1949 dahingehend spezifiziert, daß neben der technisch-praktischen Ausbildung auch die Allgemeinbildung eine bedeutende Rolle spielen müsse. Aus den *centres d'apprentissage* entstehen im Zuge einer großen Bildungsreform von 1959, die insbesondere die Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr verlängert, die *collèges d'enseignement technique (CET)*, die sich wiederum 1976 in die *lycées d'enseignement professionnel (LEP)* umbenennen. Mit dieser Umbenennung wird nicht zuletzt auch terminologisch die Eingliederung in das staatliche Schulwesen vollzogen bzw., was die Reform von 1976 angeht, wird die erhoffte Aufwertung des beruflichen Bildungswesens durch die Anlehnung an das Vorbild des allgemeinbildenden *lycée* auch sprachlich deutlich. Dieses Bemühen setzt sich fort in der 1985 angekündigten Schaffung eines *baccalauréat professionnel*, mit dem erstmals ein Berufsbildungsabschluss auf Abiturniveau angesiedelt und die Gleichwertigkeit von allgemeinbildenden Schulen bzw. Bildungswegen und berufsbildenden Schulen bzw. Qualifizierungsmöglichkeiten dokumentiert werden soll. Als Abschluss konzipiert, der auf einen unmittelbaren Einstieg in das Erwerbsleben vorbereiten soll, steht den Absolventen des *Bac pro* grundsätzlich jedoch auch die Fortführung der Ausbildung bzw. Studien auf Hochschulebene offen. Hierfür entscheidet sich nach den bislang vorliegenden Verlaufsstudien immerhin ein knappes Fünftel dieser Kategorie von Abiturienten, im Gegensatz zu den *bacheliers généraux* und den *bacheliers technologiques*, die zu 97 % bzw. 76 % weiterstudieren. Die *bacheliers professionnels*, die sich weiterqualifizieren möchten, bewerben sich um einen Platz in einer STS oder einem IUT oder schreiben sich für ein universitäres Langstudium ein (ca. 6 % aller *bacheliers professionnels* eines Jahrgangs).

Betriebliche Lehre : von der Bildungssackgasse zur «*filière d'excellence*»?

Neben der Möglichkeit einen Berufsbildungsabschluss im Rahmen einer vollschulischen Ausbildung zu absolvieren, ist dies wie bereits erwähnt grundsätzlich auch im Rahmen einer betrieblichen Lehre möglich. Das französische System des *apprentissage* unterscheidet sich allerdings in zentralen Fragen der Organisation auf betrieblicher und außerbetrieblicher Ebene, der Finanzierung, der Beteiligung der Sozialpartner, der staatlichen Einflussnahme bzw. Zuständigkeiten, der Beziehungen zum allgemeinbildenden Schul- und Hochschulwe-

sen wie zum Arbeitsmarkt von der betrieblichen Ausbildung in Deutschland. Hinzu kommt, dass die Lehre heute nur eine, wenn auch quantitativ bedeutende, Spielart der in Frankreich seit den 80er-Jahren propagierten sog. *formations en alternance* darstellt, die im Gegensatz zur klassischen rein schulischen Ausbildung den Betrieben als Lern- und Sozialisationsort eine neue Rolle beimessen. In diesen *formations en alternance*, die auf sehr unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen beruhen, werden je nach Zielgruppe der Maßnahme in Intensität und Formalisierungsgrad sehr unterschiedliche Verknüpfungen zwischen dem Betrieb als Lernort und einem außerbetrieblichen, meist als schulische Institution konzipierten Lernort organisiert. Es handelt sich hierbei nicht nur um Erstausbildungen *strictu sensu*, sondern auch um Instrumente zur Nachqualifizierung und Umschulung von Jugendlichen, mit denen der Staat auf immer stärker werdenden Eingliederungsprobleme vieler Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt ab dem Ende der 70er-Jahre zu reagieren versucht.

Diese Modernisierungsbemühungen sollen im Folgenden kurz am Beispiel der betrieblichen Lehre angezeigt werden. Sie sollen die betriebliche Lehre als Ausbildungsweg für alle Jugendlichen, d. h. auch für die leistungsstarken und aufstiegsorientierten, attraktiv machen und somit ihrer fortschreitenden Marginalisierung im gesamten Bildungssystem entgegenwirken.

- In den Jahren 1970 und 1971 wird die betriebliche Lehre erstmals wieder seit 1919 gesetzlich umfassend neu geregelt. Danach erhalten die Lehrlinge nunmehr verpflichtend einen zeitlich auf zwei Jahre begrenzten Arbeitsvertrag und somit den Status von Erwerbstätigen, wohingegen sie vorher weder als Schüler noch als Erwerbstätige angesehen waren. Das Mindestalter für die Aufnahme einer betrieblichen Lehre wird auf 16 Jahre festgelegt. Der Anteil des allgemeinbildenden und fachtheoretischen Unterrichts wird von 100 auf 360 Stunden pro Lehrjahr erhöht, dieser Unterricht muss zudem in spezifischen Einrichtungen erteilt werden, den *centres de formation d'apprentis (CFA)*, die sich in unterschiedlicher Trägerschaft befinden, die meisten sind den Kammern unterstellt oder vereinsrechtlich organisiert, einige wenige sind in öffentlichen Schulen eingerichtet. Als Ausbildungsvergütung werden einheitlich für alle Betriebe und Branchen nach Lehrjahren gestaffelte Prozentsätze des gesetzlichen Mindestlohns festgeschrieben.
- Eine weitere wichtige Neuerung betrifft die Übertragung der politischen Zuständigkeit für die Lehre auf die Regionen im Rahmen der Dezentralisierungsgesetze von 1983. Dies kommt nicht zuletzt der Tatsache entgegen, dass der quantitative Anteil der betrieblichen Lehre in der Gesamtheit der beruflichen Bildungsangebots regional sehr unterschiedlich stark ist. Diese Unterschiedlichkeit ist nicht politischen Setzungen, sondern in der Regel der unterschiedlichen sozioökonomischen Entwicklung einzelner Teile des Landes geschuldet. Mit der Übertragung der Kompetenzen auf die Regionen, können letztere nun aber stärker eigenständige Akzente in der Ausgestaltung des regionalen Ausbildungsangebots setzen und damit besser auf die regionalen und lokalen Gegebenheiten reagieren.
- Ein Gesetz von 1987 öffnet den Lehrlingen grundsätzlich die Möglichkeit, berufsbildende Diplome auch auf den höheren Qualifikationsstufen vorzubereiten und sieht verstärkte Anstrengungen für eine verbesserte Ausbildung der Lehrer in den CFA (*formateurs*) und Maßnahmen für eine Stärkung der (pädagogischen) Eignung der betrieblichen Ausbilder

(*maitres d'apprentissage*) vor. Der Umfang des theoretischen Unterrichts wird erhöht, z. B. auf 400 Stunden pro Jahr für ein CAP, die Ausbildungsdauer kann von jetzt an zwischen einem und drei Jahren variieren. Ein Lehrling kann jetzt mehrere Lehrverträge hintereinander abschließen, solange er die Altersgrenze von 25 Jahren nicht überschreitet.

- Ein Gesetz von 1992 eröffnet nunmehr auch Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung, insbesondere den Gebietskörperschaften, die Möglichkeit, Lehrlinge auszubilden.
- Schließlich stärkt das „Fünfjahresgesetz für Arbeit, Beschäftigung und berufliche Bildung“ von 1993 nachhaltig die Stellung der Regionen als neue Akteure in der Berufsbildungspolitik, indem es ihnen die zentrale Koordinationsfunktion für die Ausgestaltung des gesamten Berufsbildungsangebots, d. h. auch der schulischen Angebote, auf regionaler Ebene überträgt. Es macht ihnen zur Auflage, anhand einer Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse einen regionalen Entwicklungsplan für das gesamte Bildungsangebot zu erstellen. Als Folge dieser Entwicklung lässt sich heute bereits sehr deutlich erkennen, dass die verschiedenen Regionen durchaus unterschiedliche Akzente gesetzt haben, dergestalt, dass für manche die Förderung der betrieblichen Lehre gegenüber den vollschulischen Ausbildungswegen Vorrang hat, während andere Regionen ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen beiden Ausbildungsmöglichkeiten oder auch eine eindeutige Bevorzugung der schulischen Ausbildungswege favorisieren.

Die Entwicklung seit Mitte der 80er-Jahre zeigt, dass die Anstrengungen der öffentlichen Hand und der übrigen Akteure, das Bild der betrieblichen Lehre aufzuwerten, durchaus Früchte getragen haben. So zählte man 2003/04 insgesamt etwa 375 000 Lehrlinge auf allen Qualifikationsstufen gegen über allein 746 000 Schülern in den öffentlichen und privaten *lycées professionnels*, d.h. den Vollzeitberufsschülern, die ein Diplom der Stufen V und IV vorbereiten. Die Zahl der Lehrlinge hat damit zwar um mehr als 100 000 seit Beginn der 90er-Jahre zugenommen, andererseits entspricht diese Zahl aber nur wieder in etwa dem Stand vom Ende der 60er-Jahre. Zum besseren Verständnis dieser Entwicklung muss noch einmal daran erinnert werden, dass sowohl die Lehre als auch die schulische Ausbildung zwar mittlerweile mehr und mehr auf die gleichen staatlichen Berufsbildungsdiplome vorbereiten, dass aber die Mehrheit der Lehrlinge (ca. 72 %) immer noch ein Diplom der untersten Qualifikationsstufe (CAP), ca. 17 % ein *bac pro* und nur knapp 10 % ein Diplom des Hochschulbereichs, meist ein BTS oder DUT vorbereiten. Gerade im Hochschulbereich verzeichnet die Lehre in Form von dualen Studiengängen in den letzten Jahren wachsende Kandidatenzahlen und manch eine der prestige- und traditionsreichsten *Grandes Ecoles* bietet ihre Ausbildung im Rahmen einer Lehre sehr werbewirksam als *filière d'excellence* neben den klassischen Studiengängen an. Im Rahmen des von der Regierung Raffarin verabschiedeten Plans zur sozialen Kohäsion hofft man die Zahl der Lehrlinge in den kommenden fünf Jahren auf 500 000 steigern zu können.

Einen vollständigen Wettbewerb der beiden Ausbildungswege um die Jugendlichen gibt es somit nur in sehr eingeschränktem Maße, was sektorale und lokale Konkurrenzsituationen nicht ausschließt. Auf das ganze Land und alle Berufsfelder bezogen dominiert der vollschulische Ausbildungsweg, denn auch auf der untersten Qualifikationsstufe stellen die Jugendlichen die ein CAP im Rahmen einer betrieblichen Lehre vorbereiten, lediglich 25 %

aller für dieses Diplom eingeschriebenen Kandidaten dar. Die Erfolgsquoten der Lehrlinge bei den staatlichen Prüfungen für praktisch alle in Frage kommenden Berufsbildungsdiplome liegen dabei teilweise sehr deutlich unter denen der Schüler aus den *lycées professionnels*. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass im Unterschied zu den deutschen IHK-Diplomen die allgemeinbildenden Fächer auch Prüfungsgegenstand sind und somit die in der schulischen Allgemeinbildung eher leistungsschwächeren Lehrlinge vor allem auf Facharbeiterniveau (CAP/BEP) benachteiligt sind. Dafür sind liegen die Chancen einer raschen beruflichen Eingliederung der Lehrlinge in einer Reihe von Branchen leicht über denen der Absolventen einer schulischen Berufsausbildung.

Die Modernisierung der Berufsbildung als Instrument zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit seit den 90er-Jahren : Ergebnisse und Perspektiven

Dennoch war diese, wenn auch nur bescheidene Entwicklung der Zahlen auch von Kritik begleitet. Diese erklärt sich stark vereinfacht und schematisierend ausgedrückt aus der historisch gewachsenen und mit der Zeit auch (interessens)politisch überformten Rivalität zwischen den Verfechtern der beruflichen Bildung als einer vorwiegend staatlich zu organisierenden Angelegenheit einerseits und denjenigen, die unter dem Druck der ansteigenden Jugendarbeitslosigkeit im Frankreich der 80er-Jahre in einer stärkeren Einbindung der Unternehmen in die berufliche Bildung eine wesentliche Voraussetzung für ihre Modernisierung und Anpassung an neue Herausforderungen sahen. Zur ersten Gruppe gehört wesentlich die in den *lycées professionnels* traditionell immer noch stark gewerkschaftlich organisierte Lehrerschaft. Deren Repräsentanten kritisieren immer wieder die ihrer Ansicht nach allzu einseitige öffentliche Förderung bzw. Finanzierung der betrieblichen Lehre in Form von staatlichen Prämien für jeden eingestellten Lehrling für die Betriebe oder der Befreiung des Arbeitgebers von der für jeden eingestellten Lehrling zu entrichtenden Sozialabgaben. Dies geschieht sowohl aus grundsätzlich politischen Überlegungen heraus, als auch, weil die *Education nationale* keinen direkten Einfluss auf das Geschehen im Betrieb als Lernort hat. Hierfür ist in der Tat das Arbeitsministerium zuständig, insofern es sich um eine Ausbildung handelt, im Rahmen derer der Jugendliche, wie im Falle des *apprentissage*, den Status eines Erwerbstätigen hat. Die Verfechter der Berufsausbildung als vorwiegend öffentlicher Aufgabe machen sich daher für die Weiterentwicklung einer *alternance sous statut scolaire* stark. Damit werden sämtliche schulischen Ausbildungsformen bezeichnet, im Rahmen derer der Jugendliche für die gesamte Dauer der Ausbildung Schülerstatus hat, d.h. auch während der in der Regel nur einige Wochen dauernden Praktika, die ab 1979 verpflichtend eingeführt worden sind.

In der Gruppe der Befürworter einer stärkeren Beteiligung der Unternehmer an der Berufsausbildung treffen unterschiedliche Interessen zusammen. So sind es natürlich die Vertreter der Wirtschaftssektoren, die wie das Baugewerbe, der Kleinhandel und das Handwerk traditionell Lehrlinge aufnehmen und daran festhalten wollen, weil die schulischen Angebote nicht ihren Bedürfnissen entsprechen bzw. sie natürlich auch in den Lehrlingen kostengünstige Arbeitskräfte sehen. Es sind aber auch Vertreter aus fast allen politischen Lagern und aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren, die unter dem Eindruck eines seit den 80er-Jahren stärker werdenden internationalen Wettbewerbs und auch Internationalisierung

von Qualifikationsmöglichkeiten eine Anlehnung der französischen Berufsbildung an ausländische Modelle, insbesondere an das duale System der Berufsausbildung in Deutschland, empfehlen, um die innerfranzösische Modernisierungsdiskussion voranzutreiben. Die zeitweise sehr leidenschaftlich geführte politische Debatte bezüglich der Übernahmemöglichkeiten von ausländischen Modellen hat sich in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre wieder beruhigt, was nicht zuletzt auf eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder und damit einer nüchterneren Betrachtung der sehr unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Als Ergebnis der Modernisierungsbemühungen der letzten 15 Jahre lässt sich festhalten, dass die *alternance* mittlerweile eine Art Strukturprinzip der beruflichen Bildung in Frankreich auf allen Qualifikationsstufen geworden ist, wenn auch der bisweilen reklamierte Anspruch einer *alternance à la française* eher ideologisch-politischen Rechtfertigungszwängen geschuldet ist, da die sehr unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Ausprägungen dieser *alternance* ein geschlossenes Modell kaum erkennen lassen.

In manchen Branchen lässt sich ein Verdrängungswettbewerb der Berufseinsteiger auf Facharbeiterniveau durch Absolventen eines *bac pro* bzw. der *bacheliers technologiques* durch Absolventen eines Diploms der Qualifikationsstufe III feststellen, andere Branchen wie insbesondere das Baugewerbe halten demgegenüber sehr viel stärker als erwartet am CAP als der klassischen Berufseinstiegsqualifikation fest. Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen hängt eindeutig mit den besseren Arbeitsmarktchancen für die höher Qualifizierten zusammen, wobei dieser Trend jedoch sektoral und regional, sowie auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht durchaus stark differenziert ausfällt. Der Anteil der Jugendlichen, die ohne jegliches Diplom aus dem Bildungssystem ausscheiden, ist allerdings sehr stark von über 200 000 in den 70er-Jahren auf nunmehr 9 % eines Abgangsjahrgangs, d. h. knapp 60 000 Jugendliche zurückgegangen. Sie stellen ähnlich wie in Deutschland eine nicht nur in wirtschaftlicher, sondern auch in sozialer und psychologischer Hinsicht besonders gefährdete Gruppe von Jugendlichen dar, was ihre beruflichen Eingliederungsperspektiven betrifft.

Die 2002 beschlossene schrittweise Einführung von *lycées de métiers* stellt die jüngste Neuerung im Modernisierungsprozess des Berufsbildungssystems dar. Hiermit soll die institutionelle Trennung von *enseignement technologique* und *enseignement professionnel* und die daraus sich ergebende Doppelung von teilweise ähnlichen Ausbildungswegen im Sinne der Erzeugung von Synergieeffekten bei Rekrutierung, Orientierung und beruflicher Eingliederung der Schüler überwunden werden. Gleichzeitig will man auf diese Weise umfassende Kompetenzzentren schaffen, die sich rasch, was die Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals z. B. angeht, auf neue Anforderungen an bestimmte Berufe anpassen können. Schliesslich sollen mit dieser Integration der Einsatz öffentlicher Mittel optimiert werden. Für eine Bewertung dieser Reform und den Schwierigkeiten der Umsetzung liegt zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch kein ausreichendes Datenmaterial vor.

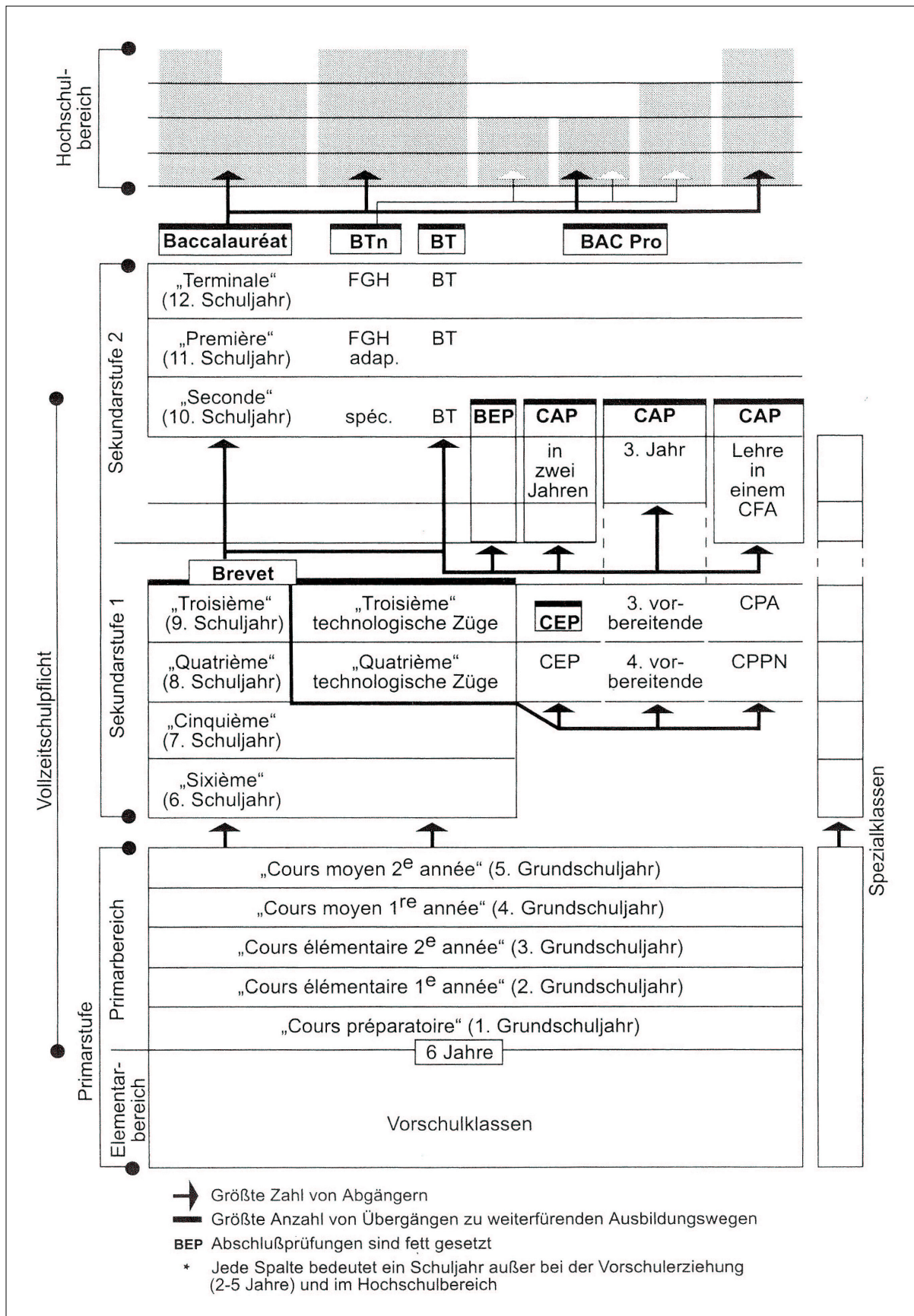
Zusammenfassend lässt sich aus den dargestellten Entwicklungen seit den 90er-Jahre ableiten, dass die nach wie vor anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit keineswegs nur durch eine qualifikatorische Lücke erklärt werden kann. Das allgemein in den letzten Jahren gestiegene Bildungsniveau hat die Eingliederungschancen der Jugendlichen nicht automatisch verbessert. Die Entwicklung zeigt, dass weniger die Ausbildungsmöglichkeiten fehlen

als vielmehr die Einstiegsarbeitsplätze, was vor allem eine Frage der Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes darstellt. Dieser funktioniert in Frankreich als interner Arbeitsmarkt, d.h. er schützt die vorhandenen Arbeitskräfte und erhöht die Einstiegsbarrieren nicht nur für ungelernete Jugendliche. Dort wo die Ausgestaltung des beruflichen Bildung gefragt ist, ihren Beitrag zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit zu leisten, muss sie sich in Zukunft wohl noch stärker als bisher um die Überwindung der immer noch spürbaren Konsequenzen einer allzu lange währenden „Entkoppelung“ zwischen vorwiegend schulisch organisierten und an universalen Bildungsansprüchen orientierten Ausbildungswegen und dem Arbeitsmarkt kümmern. Diesen Prozess kann das staatliche Erziehungswesen nicht im Alleingang verordnen, sondern es wird mehr denn je den Dialog mit den Betrieben und allen gesellschaftlichen Kräften suchen müssen.

W. Zettelmeier

CIRAC, Paris

Schaubild : Das französische Bildungssystem



Quelle: ADAPT-Projekt COREFO, Bielefeld 1999

Qualifikationsentwicklungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Einführung

Rasche und zum Teil tiefgreifende Veränderungen kennzeichnen inzwischen weltweit die so genannte Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft: am Arbeitsplatz wie im Privatleben. Daher kommt es zunehmend darauf an, sich den einzelnen Wandlungen rechtzeitig zu stellen. Es geht darum, die jeweiligen Veränderungen so früh wie nur eben möglich zu erkennen, um daraus die richtigen Konsequenzen ableiten zu können. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, die einzelnen Qualifikationsentwicklungen und -veränderungen rechtzeitig aufzuspüren und für die Qualifizierung nutzbar zu machen.

Um konkrete Hinweise für die Ordnungsarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erhalten, wurde auf Initiative des zuständigen Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Jahr 1997 die Erarbeitung eines Instrumentariums zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen angestoßen. Über vernetzte Aktivitäten verschiedener Forschungseinrichtungen (Forschungsnetzwerk FreQueNz)*, darunter auch das BIBB, sollte mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen eine Dauerbeobachtung von Qualifikationsentwicklungen erfolgen. Um dieses Ziel zu erreichen, war es erforderlich, unter Einsatz eines verfeinerten Methodeninstrumentariums nicht nur nach „neuen“ Entwicklungen in der Arbeitswelt zu schauen, sondern auch Veränderungen von Qualifikationsanforderungen im Arbeitsprozess aufzuzeigen. Damit verfolgt das BIBB eine doppelte Zielsetzung: zum einen geht es um das „frühzeitige“ Aufspüren und Erkennen von Qualifikationsveränderungen (im Sinne von Trendermittlung) und zum anderen um die Bereitstellung, Aufbereitung und Nutzung von Ergebnissen der Qualifikationsforschung für die Ordnungsarbeit und Sozialparteien.

Früherkennung von Qualifikationsentwicklung bedeutet also das rechtzeitige Erkennen von Qualifikationsveränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Dies darf jedoch nicht mit Prognose verwechselt werden, zumal es sich (in der Regel) um ein Erkennen von Veränderungen oder Neuerungen handelt, die bereits vorhanden sind und auf dem Arbeitsmarkt auch schon nachgefragt werden, allerdings noch keine (weite) Verbreitung gefunden haben. Oftmals handelt es sich um veränderte oder neue Qualifikationsanforderungen in einzelnen Unternehmen/Betrieben (z. B. im Bereich neuer Produktionsverfahren oder Techniken), die im Rahmen einer bisherigen Aus- oder Weiterbildung noch nicht vermittelt werden. Wenn Qualifikationsveränderungen allerdings schon an der „Quelle“, d. h. im Entstehen, erkannt werden, ist das eher der Ideal- als der Regelfall.

* Neben dem BIBB sind folgende Forschungseinrichtungen an dem Netzwerk FreQueNz beteiligt: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg; Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung (isw), Halle; Wissenschaftszentrum (WZB), Berlin; Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), Berlin; Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO), Stuttgart; TNS Infratest Sozialforschung, München; Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), Bonn mit Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln; Helmut Kuwan (hk) Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München.

Die Instrumente im Einzelnen

1. Qualifikationsentwicklung in den Erwerbsberufen

a) aus Sicht der Betriebe

Betriebsbefragungen

Wenn es um die Einschätzung von Betrieben hinsichtlich der Qualifikationsnachfrage geht, werden Betriebsbefragungen zu ausgewählten Themen durchgeführt. Dazu wird u. a. auch das im BIBB vorhandene Referenz-Betriebs-System (RBS) genutzt, das derzeit ca. 2.000 Betriebe (einschließlich Ausbildungsbetriebe) umfasst, die sich bereit erklärt haben, regelmäßig für Befragungen zu aktuellen Themen der beruflichen Bildung zur Verfügung zu stehen. Für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklung sollen die Betriebe Informationen vor allem darüber liefern, welche neuen Aufgabenfelder durch technische und organisatorische Veränderungen/Neuerungen in den Unternehmen entstehen und welche neuen bzw. veränderten Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten damit verbunden sind.

Stellenanzeigenanalysen verbunden mit Inserentennachbefragungen

Ein weiteres Instrument zur Beobachtung von Qualifikationsentwicklungen ist die Analyse von Stellenanzeigen. Diese bieten einen relativ guten und uneingeschränkten Zugang zu repräsentativen Daten über den Qualifikationsbedarf am Arbeitsmarkt. Anhand von quantitativen Analysen lässt sich darstellen, in welchen Tätigkeitsfeldern oder Branchen offene Stellen angeboten und welche Qualifikationsanforderungen gestellt werden (Wunsch). Inwieweit diesem Wunschprofil der Betriebe dann auch entsprochen wird bzw. worden ist, wird im Rahmen von Nachbefragungen der Inserenten geprüft (Wirklichkeit). Aus der Diskrepanz zwischen den von den Unternehmen gewünschten Qualifikationen und den Qualifikationsprofilen der Stelleninhaber können wichtige Erkenntnisse über die Flexibilität am Arbeitsmarkt, aber auch über Qualifikationsdefizite bei Bewerbern gewonnen werden.

b) aus Sicht der Experten/Expertinnen

Befragungen von Beratern und Begleitern betrieblicher Veränderungen

Betriebe nehmen zunehmend Dienstleistungen von Beratern und Begleitern in Anspruch. Dabei geht es nicht mehr nur um den Rat in betriebswirtschaftlicher oder technischer Hinsicht, sondern auch um Fragen der Personalentwicklung und des Qualifikationsbedarfs. Mit einem Forschungsprojekt wurden zum einen die Entstehungsbedingungen neuer Qualifikationen in den Betrieben untersucht (Beobachtung an der Quelle!) und zum anderen betriebliche Qualifikationsbedarfe und -konzepte analysiert, die im Dialog zwischen den Unternehmen und Beratern bzw. Begleitern betrieblicher (Innovations)prozesse konzipiert wurden.

Die Einschätzung des Innovationsgehalts „maßgeschneiderter“ betrieblicher Qualifikationskonzepte ist deshalb von Bedeutung, weil sie eine wesentliche Ergänzung zu entsprechenden Untersuchungen von Qualifizierungskonzepten des Weiterbildungsmarktes darstellen. Die gewonnenen Ergebnisse sollen u.a. dem Aufbau eines Expertennetzwerkes zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen dienen.

c) aus Sicht der Beschäftigten

BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung

Um Struktur, Entwicklung und Verwertung beruflicher Qualifikationen zu erforschen führt das BIBB seit 1979 Erwerbstätigenbefragungen durch mit dem Ziel, differenzierte Informationen auf der Mikroebene für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklung zu erhalten. In einem Zeitraum von ca. 5 Jahren finden breit angelegte repräsentative Befragungen zur Qualifikation, zur aktuellen beruflichen Situation und zum Berufsverlauf der Erwerbstätigen in Deutschland statt. Die letzte Erhebung fand im Jahr 1998/99 statt; sie wurde gemeinsam mit dem BIBB und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (damals Bundesanstalt für Arbeit) durchgeführt. Für 2005 wird eine weitere Erhebung vorbereitet, die das BIBB gemeinsam mit der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchführen wird. Ziel dieser Erhebung ist, anhand verschiedener Indikatoren den Wandel der Arbeitswelt aus Sicht der Beschäftigten abzubilden und Informationen über veränderte Tätigkeitsprofile, Arbeitsanforderungen, Qualifikationsbedarfe und neue Beschäftigungsfelder zu erhalten.

2. Qualifikationsentwicklung in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung

Weiterbildungsanbieterbefragungen (wb monitor)

Im Zuge des lebenslangen bzw. - begleitenden Lernens wird die berufliche Weiterbildung immer wichtiger. Dies gilt auch für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen, da Veränderungen beim Qualifikationsbedarf im allgemeinen zuerst in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung sichtbar werden. Zur Verbesserung der Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt hat das BIBB seit 2001 einen Weiterbildungsmonitor aufgebaut, mit dem aktuelle Informationen über neue Entwicklungen im Bereich der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung erhoben werden sollen und der den Bildungsanbietern gleichzeitig als Informationsaustausch dient. Mit dem wb monitor führt das BIBB an einer Auswahl von Weiterbildungsträgern ein- bis zweimal jährlich Befragungen zu unterschiedlichen Themen durch. Dabei interessieren Veränderungen beim Qualifikationsbedarf und bei den Zielgruppen ebenso wie Änderungen im Bereich der unmittelbaren Gestaltung der Weiterbildung sowie ihrer Zertifizierung. Die Gesamtstichprobe des Monitors umfasst inzwischen mehr als 4.000 Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland; derzeit ist eine weitere Erhebung zum Themenschwerpunkt „Weiterbildung im Umbruch- Strukturen und Strategien“ in Vorbereitung.

Weiterbildungs-Innovations-Preis (WIP)

Zur Ermittlung innovativer Weiterbildungskonzepte wurde im Jahr 2000 erstmals ein Preis ins Leben gerufen, mit dem neue Trends aufgespürt werden sollen, die für die Qualifikationsentwicklung relevant sind. Mit diesem neuen forschungsökonomischen Ansatz wird das Ziel verfolgt, bundesweit expertisenhaft dargestellte Informationen über innovative und zugleich zukunftsorientierte Weiterbildungskonzepte zu erhalten. Da Weiterbildungsträger und -einrichtungen mit ihren Maßnahmekonzepten unmittelbar auf die unterschiedlichsten Entwicklungen in der Arbeitswelt reagieren, gehören sie mit zu den wichtigsten Signalgebern für Qualifikationsveränderungen. Dies gilt besonders für inno-

vative Maßnahmen, die sich im allgemeinen noch als marktgängig erweisen müssen. Sie zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie die verschiedenen Ausprägungen „neuer“ Qualifikationen berufs-, tätigkeits- und/oder branchenspezifisch ausformen und ggf. zu neuen Qualifikationsprofilen bündeln, in denen herkömmliche und neue Qualifikationselemente eine marktgängige Verbindung eingehen. Innovative Weiterbildungskonzepte greifen also im allgemeinen bereits vorhandene Entwicklungstendenzen in der Arbeitswelt auf und sind damit „Vorboten“ für neue bzw. veränderte Qualifikationen.

Analysen von Weiterbildungsangeboten in der Datenbank KURS

Wichtige Hinweise über Entwicklungen bzw. Veränderungen im Weiterbildungssektor können durch die Analyse von einschlägigen Datenbanken gewonnen werden, da ein Großteil des (aktuellen) Kursangebots bereits im Internet präsentiert wird. Das BIBB untersucht dazu die Datenbank KURS der Bundesagentur für Arbeit (BA), die mit über 400.000 Kursen und mehr als 20.000 Anbietern die größte ihrer Art ist. Das Spektrum dieser Datenbank reicht von berufsvorbereitenden Lehrgängen bis zu Hochschul- und Fachhochschulstudiengängen. Bei der Analyse des Kursangebots werden alle relevanten Aspekte erfasst: Inhalt, Aufbau, Unterrichtsform, Dauer, Voraussetzungen, Kosten, Zeugnisse, Zielgruppe usw. Da die thematischen Beschreibungen der Maßnahmen oft recht ausführlich sind, bietet das Material günstige Bedingungen für die Untersuchung neuer Tendenzen in der Weiterbildung und damit auch für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Durch Vergleiche des Kursangebots verschiedener Zeitpunkte werden Entwicklungen und Veränderungen herausgearbeitet.

3. Qualifikationsentwicklung in Tätigkeitsfeldern außerhalb des dualen Systems

Berufsbereiche wie Gesundheit, soziale Berufe, Freizeit, Sport usw. gehören zu Tätigkeitsfeldern außerhalb des dualen Systems. Sie stellen die expandierenden und stark personenbezogenen Dienstleistungen dar, in denen neue Berufsmuster oftmals unbeobachtet und ohne ordnende Standards entstehen. Um diese Entwicklungsprozesse für die Früherkennung neuer beruflicher Qualifikationen nutzbar zu machen, ist eine systematische und dauerhafte Beobachtung des gesamten Sektors der personenbezogenen Dienstleistungen sowie wichtiger angrenzender Fachbereiche erforderlich.

Im Einzelnen werden aus allgemeinen gesellschaftlichen und fachbereichsspezifischen Trendanalysen, repräsentativen Stellenanzeigen, Betriebsbefragungen sowie anhand eines fachspezifischen Bildungsträger-Referenz-Systems Qualifikationsentwicklungen ermittelt und auf ihre Relevanz für dauerhafte Professionalisierungstrends überprüft. Die so ermittelten Daten werden in einer letzten Stufe regelmäßig von einer Expertenrunde auf ihre Berufsbildungsrelevanz hin abgeschätzt. Auf diese Weise werden gleichzeitig zu allen Stufen Ergebnisse vorgelegt, die zwar unterschiedliche qualifikatorische Entwicklungslinien und Stadien betreffen, aber kontinuierlich und (relativ) früh in den bildungspolitischen Entscheidungsprozess eingebracht werden können.

Perspektiven und Ausblick

Wenn Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt kontinuierlich erfasst und für die Ordnungsarbeit nutzbar gemacht werden sollen, dann setzt dies eine Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklungen voraus. Dies bedeutet, die empirischen Instrumente immer wieder auf ihre Effizienz und Relevanz hin zu überprüfen und für die Qualifikationsentwicklungsforschung weiterzuentwickeln. In enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Experten der Ordnungsarbeit im BIBB wurde deshalb zum Beispiel das bisherige Breitbandverfahren der Stellenanzeigenanalysen auf Branchenerhebungen umgestellt, womit sich auch die Interessenlage der Ordnungsarbeit an die Qualifikationsentwicklungsforschung stärker angenähert hat, was der Praxis besonders zugute kommt. Damit können noch gezieltere Erkenntnisse und Daten für die Ordnungsarbeit zur Verfügung gestellt werden. Gleichwohl muss betont werden, dass die dargestellten Instrumente der Qualifikationsentwicklungsforschung im BIBB einander ergänzen und ein zusammenhängendes Mosaik darstellen; die gewonnenen Ergebnisse müssen also in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, weil sie nur so eine valide Datengrundlage bilden, die für die Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung nutzbar gemacht werden kann.

Um die Qualifikationsentwicklungsforschung im BIBB kontinuierlich zu verbessern, sollen die Technologie- und Kompetenzzentren sowie Auswirkungen neuer Technologien künftig stärker fokussiert werden. Neue Technologien stellen in besonderer Weise Vorboten für neue Qualifikationsentwicklungen dar. Deutlich spürbar ist der technologische Wandel der letzten Jahre auf Feldern wie Nanotechnologie, Mikrosystemtechnik, Biotechnologie und Optische Technologien. Ferner soll ein dauerhaftes Netzwerk von Unternehmensberatern und Begleitern betrieblicher Veränderungen aufgebaut werden. Hinsichtlich der Datengewinnung und -aufbereitung ist auch zu prüfen, ob eine stärkere Nutzung von Daten anderer Einrichtungen (z. B. Bundesagentur für Arbeit, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Statistisches Bundesamt usw.) möglich und für die Früherkennung von Qualifikationsentwicklung gewinnbringend ist. Damit könnten Synergieeffekte erzielt werden, die für sozialwissenschaftliche Studien aus forschungsökonomischer Sicht besonders wertvoll sind. Im vereinten Europa muss die Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen schließlich auch stärker zu einem Thema werden, damit länderübergreifende Studien und Vergleiche möglich sind, die in einer globalisierten Welt immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Soll die Qualifikationsentwicklungsforschung im BIBB weiterhin auf Erfolgskurs gehalten werden, ist es notwendig, nicht nur eng mit den Experten der Ordnungsarbeit zusammenzuarbeiten, sondern auch intensiv mit den Sachverständigen, Fachleuten und Berufsfachgruppen, damit alle Akteure der Ordnungsarbeit auf empirisch gesicherte Grundlagen und Daten zurückgreifen können. Hieran gemeinsam zu arbeiten lohnt sich schon deshalb, weil es um die effizientere Nutzung humaner Ressourcen insgesamt und um die Verbesserung der Qualifikation eines jeden Einzelnen geht.

Wilfried Brüggemann

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Die Entwicklung der Arbeitsformen und Qualifikationsanforderungen aus französischer Sicht

Unter dem doppelten Eindruck der europäischen Integration und der Globalisierung sind kleine und mittlere Unternehmen immer mehr gezwungen, sich dem schnellen Wandel ihres wirtschaftlichen und sozialen Umfeldes anzupassen.

Eine Anpassung des Personals an die sich schnell verändernden Marktgegebenheiten erfordert ein neues Verständnis der Berufsbilder, von denen immer stärker erwartet wird, dass sie zu einer maximalen Reaktionsfähigkeit des Unternehmens auf die Entwicklungen der Nachfrage und der Innovationen, sowie zu einer Optimierung des Produktivfaktors beitragen.

Das tayloristische Wirtschaftsmodell sah eine strikte funktionelle Arbeitsteilung vor, die den Beschäftigten nur wenige Möglichkeiten zur Initiative bot, und war durch eine Trennung zwischen Planungs- und Ausführungsebene, sowie durch eine stark ausgeprägte hierarchische Struktur gekennzeichnet. Dieses Modell ist jedoch einem neuen Produktivismus gewichen, der seit etwa zwanzig Jahren zur Verbreitung neuer Arbeitsformen geführt hat, die sich in Frankreich zunächst in den großen Unternehmen¹ und dann in den KMUs durchgesetzt haben.

Zu den neuen Kriterien und Anforderungen gehört die *Vielverwendbarkeit*. Danach wird von den Beschäftigten erwartet, dass sie je nach Bedarf des Unternehmens verschiedene Stellen ausfüllen können (Stichwort: Stellenrotation/Mobilität). Dadurch gewinnt der einzelne Beschäftigte einen größeren Überblick über seine Arbeit und ein besseres Verständnis dafür, wie er sinnvoll zur Produktion eines Gutes oder einer Dienstleistung beitragen kann.

Nach einer TNS SOFRES Umfrage² scheinen einige dieser Entwicklungen den Vorstellungen eines Teils der französischen Erwerbstätigen entgegenzukommen, von denen sich 34% wünschen, im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn mehrere Berufe in verschiedenen Unternehmen auszuüben, gegenüber 14%, die im gleichen Unternehmen bleiben wollen.

Das Gegenstück zur Vielverwendbarkeit ist die *Mehrfachkompetenz*, d. h. die Fähigkeit, mehrere unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen, was insbesondere die Ausführung und die Qualitätskontrolle der eigenen Arbeit betrifft.

Bei der *Teamarbeit* oder Arbeit in autonomen Arbeitseinheiten geht es um die Verbesserung der internen Organisationsabläufe und die Definition von Zielvorgaben, die vom Team erfüllt werden müssen. Das erfordert eine stärkere Kommunikation unter den Beschäftigten, die den Sinn und Zweck ihrer Tätigkeiten besser erkennen sollen, ein Phänomen, das vor allem in der Industrie zu beobachten ist. Die Dezentralisierung der Information und der Entscheidungskompetenzen soll den daran beteiligten Beschäftigten neue Möglichkeiten des individuellen und gemeinsamen Lernens bieten.

¹ Im Jahr 1998 hat mindestens 20% des Personals in einem Viertel der französischen Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten in innovativen Organisationsformen gearbeitet.

² Die TNS SOFRES Umfrage „Die Franzosen und ihr Unternehmen“ wurde am 13. und 14. Februar 2003 für Figaro Wirtschaft/CCIP durchgeführt.

Das Prinzip des *just in time* verlangt von den Beschäftigten, die erforderliche Produktion mit einem minimalen Lagerbestand sicherzustellen und dabei gleichzeitig in kürzester Zeit auf Produktionsanfragen zu reagieren.

Hauptziel der *Qualitätskontrolle* ist es, die Kundenzufriedenheit hinsichtlich der Qualität der angebotenen Güter und Dienstleistungen zu garantieren, worauf sich die Arbeitsorganisation auf allen Ebenen einstellen muss.

Diese innovativen Praktiken sind zusammen mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien die Hauptkriterien des so genannten *reaktiven Produktivismus*, der auf einer größeren Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit der Beschäftigten beruht.

Eine Umfrage zu den Arbeitsbedingungen aus dem Jahr 1998 hat einen starken Anstieg der Zahl der Arbeitnehmer ergeben, die in den meisten Fällen in der Lage zu sein glauben, kleinere Störungen selbst beheben zu können, dabei handelt es sich vor allem um jene Berufsgruppen, die vorher von solchen Entwicklungen ausgenommen waren. Von 1987 bis 1998 ist hier der Anteil der ungelerten Arbeiter um 63,1%, der Angestellten um 39,7% und der Facharbeiter um 30,2% angestiegen.

Einige Forscher weisen jedoch auch darauf hin, dass diese organisatorischen Entwicklungen Situationen hervorrufen können, in denen die vielfältigen zu berücksichtigenden Elemente von den Beschäftigten kaum mehr beherrscht werden können. Die Vielverwendbarkeit als erweiterter Tätigkeitsbereich von einer festen Position aus kann zwar zu mehr Effizienz führen, aber auch als Störung empfunden werden, wenn sie nicht in eine Richtung geht, und dann eine Verzettelung der Tätigkeit hervorrufen.

Die Entwicklung der übergreifenden Kommunikationsformen bringt oft eine Vervielfältigung der Informationsquellen und Kontaktpersonen mit sich, die alle eine eigene Sprache, eigene Interessen, gegenseitige Kontrollen, Messages und teilweise gegensätzliche Anweisungen haben, die unter Umständen ein allgemeines Durcheinander und erhebliche Konflikte unter den Beschäftigten verursachen können.

Die Eigenständigkeit, die oft als kollektive Eigenständigkeit einer Gruppe verstanden wird, kann so zu einer *Individualisierung der Arbeit* des einzelnen Beschäftigten führen, der mehr Verantwortung zu tragen hat, dafür aber immer weniger Unterstützung durch seine normale Gruppe erhält. Die Gefahr besteht darin, dass diese Eigenständigkeit immer mehr zu einer Folge von Einzelkooperationen zur Erreichung begrenzter vorläufiger Ziele wird, die dem Beschäftigten, im Gegensatz zu einer stabilen Arbeitsgruppe, nicht mehr alle notwendigen Mittel und Handlungsmöglichkeiten bietet.

Durch die Dezentralisierung kommt es zu einem Auflösungsprozess der kollektiven Durchführungsformen, was zu mehr Isolation und persönlichem Risiko für den Beschäftigten führt, der von der Organisation immer weniger Unterstützung und Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Situationen erhält.

In einem Kontext steigender Anforderungen und schnellerer Reaktionszeiten kann der einzelne Beschäftigte nur mehr Know-how aus seiner Eigenständigkeit gewinnen, wenn er einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Fassetten seiner Tätigkeit behält.

Es stellt sich also die Frage, wie die zukünftigen Arbeitsformen weiterentwickelt werden sollen, nachdem sie aus der strengen tayloristischen Trennung herausgetreten und nun mit der

Gefahr einer zunehmenden Schwächung der Unternehmensorganisation konfrontiert sind. Die Eigenständigkeit des Beschäftigten muss sicherlich unterstützt werden, doch wie die Flexibilität der Arbeitsformen mit dem Zusammenhalt der kollektiven Arbeit vereinbar ist, konnte noch nicht eindeutig beantwortet werden.

Die Qualifikationsnachfrage auf dem Markt hängt von diesen Entwicklungen ab: So wirken sich die Ausweitung der Dienstleistungen, die tief greifenden Veränderungen der Arbeitsorganisation und des Arbeitsmarktes natürlich auch auf die Ausbildungen aus, die mit ihnen verbunden sind.

Angesichts des verschärften Wettbewerbs, ist die Qualifikation des Personals zu einem entscheidenden Faktor der Strategien der Unternehmen geworden, ihre Wettbewerbs- und Reaktionsfähigkeit sicherzustellen.

Das Ausbildungssystem muss also die vorab genannten Veränderungen der Berufsbilder vorwegnehmen, um einem Rückstand bei den erforderlichen und zu entwickelnden Kompetenzen vorzubeugen und gleichzeitig die Anpassungsfähigkeit der zukünftigen Beschäftigten entwickeln helfen.

Die Ausbildung kann sich angesichts der neuen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr auf die Spezialisierung in einem begrenzten Fachgebiet beschränken, sondern muss einen Grundstamm an Kenntnissen vermitteln, auf deren Grundlage neue Schlüsselqualifikationen entwickelt werden können, die über die Spezialisierung hinausgehen³, es müssen also Querschnittskompetenzen vermittelt werden. Die Modernisierungsbemühungen bei der beruflichen Ausbildung gehen daher hin zu mehr *Flexibilität und Modularität*, also Bausteinsystemen, der Ausbildungsgänge, um den Übergang von einem Beruf zum anderen zu erleichtern. Die Entwicklung der beruflichen Ausbildung in Frankreich (Weiterbildung, betriebliche Lehre, individueller Anspruch auf Ausbildung, duale Berufsausbildung) zeigt auch den Willen, das Ausbildungssystem weiterzuentwickeln und die (zukünftigen) Arbeitnehmer stärker in die Arbeitswelt zu integrieren, um ihre Beschäftigungsmöglichkeiten zu verbessern.

Schließlich hat die europäische Dimension der Ausbildung an Bedeutung gewonnen:

Die Tätigkeit der Unternehmen auf dem europäischen Markt hat bei der Qualifikationsentscheidung eine wichtige zusätzliche Dimension ins Spiel gebracht, bei der immer mehr die Verwendbarkeit auf europäischer Ebene bewertet wird. Ein Arbeitnehmer kann unter Umständen im europäischen Ausland arbeiten (aus betriebsinternen Gründen, wegen der Aufstiegschancen oder des Standortes). Dazu muss er sich rechtzeitig mit den neuen Tätigkeitsprofilen oder Kompetenzen vertraut machen, um sich auf den neuen Arbeitsplatz einzustellen. In anderen Fällen müssen Beschäftigte bei ihren Entscheidungen und Handlungen immer stärker die multinationalen und europäischen Dimensionen berücksichtigen, denen ihr Unternehmen unterworfen ist.

Benjamin Schreiber

Université de Cergy

³ Die berufliche Ausbildung in Deutschland und Frankreich, COREFO Projekt, 1999.

Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland und Frankreich

A. Zahlen

Bei der derzeitigen Konjunkturschwäche betrifft der Anstieg der Arbeitslosenquote in Deutschland und Frankreich ganz besonders die Altersgruppe der unter 25-jährigen Erwerbspersonen, was erneut ihre schwierige Situation auf dem Arbeitsmarkt vor Augen führt. In beiden Ländern hat die Jugendarbeitslosigkeit stärker als die durchschnittliche Arbeitslosenquote der Bevölkerung zugenommen. In Frankreich, wo sich die Arbeitslosenquote auf einem hohen Niveau eingependelt hat, wird die Bekämpfung der anhaltend hohen Jugendarbeitslosigkeit, die zum Teil aus dem französischen Bildungssystem resultiert, immer wieder als eines der wichtigsten Ziele der Beschäftigungspolitik genannt.

Nachdem in Deutschland die berufliche Situation der unter 25-Jährigen traditionell besser war, ist man nun mit einer neuen Situation konfrontiert: Die Jugendarbeitslosigkeitquote ist so stark angestiegen, dass sie mittlerweile die der Erwerbsbevölkerung übersteigt.

Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit

	Dezember 2003	November 2004	Dezember 2004	Januar 2005
Arbeitslosenquote in Deutschland (%)	8,7	9,7	10,2	12,7
Arbeitslosenquote in Frankreich (%)	21,3	21,8	21,8	21,8
Zahl der Arbeitslosen in Deutschland	454 351	488 083	512 819	635 017
Zahl der Arbeitslosen in Frankreich	431 900	438 400	441 600	437 100

B. Politiken zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland:

Im Jahr 1999 wurde in Deutschland das Programm « JUMP » (Jugend mit Perspektive) ins Leben gerufen, das als Teil einer aktiven Beschäftigungspolitik auf die berufliche Eingliederung von besonders benachteiligten Jugendlichen abzielte, welche auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem gescheitert waren:

Das vorrangige Ziel dieses Programms bestand in der Qualifizierung von Jugendlichen, die ermutigt werden sollten, einen Bildungsabschluss zu erwerben und eine Ausbildung zu machen. Dabei richtete sich das Programm JUMP vor allem an alle jungen Menschen unter 25 Jahren ohne Qualifikation und ohne Arbeitsplatz, denen die Möglichkeit einer Erst- oder Zusatzausbildung verschafft werden sollte.

Im Rahmen dieser Fördermaßnahme sollte den jungen Menschen in einer ersten Phase ein Einzelgespräch vermittelt werden, um die erforderlichen Schritte bei der Suche eines Arbeitsplatzes bzw. einer geeigneten Ausbildung festzustellen.

Das ursprüngliche Ziel dieses Programms bestand darin, 100.000 jungen Deutschen einen Arbeitsplatz zu verschaffen, wobei vorrangig den Jugendlichen geholfen werden sollte, die bisher keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten.

Es wurden folgende Bildungsmaßnahmen definiert:

- die vorrangige Vermittlung von jungen Menschen auf der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz, um eine Berufsausbildung zu machen;
- die Schaffung von außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen in regionalen Ausbildungszentren;
- das Nachholen von Bildungsabschlüssen;
- das Programm „Arbeit und Qualifizierung“;
- Fortbildungs- oder Umschulungsangebote;
- die Gewährung von Lohnzuschüssen für die Einstellung von jungen Arbeitslosen über einen Zeitraum von maximal zwei Jahren und bis zu 60% des Lohns;
- klassische Wiedereingliederungsmaßnahmen (ABM).

Das Programm JUMP war insofern erfolgreich, als es von 1999 bis 2000 zu einem Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit und zur Mobilisierung von benachteiligten Jugendlichen führte, von denen viele vorher noch nie einen Kontakt mit dem Arbeitsamt gehabt hatten. Das Programm kam sehr gut an: Von 1999 bis 2003 nahmen daran immerhin mehr als 600.000 Jugendliche teil.

Alle diese Maßnahmen zur Qualifizierung und zur Ausbildungsvorbereitung haben jedoch aufgrund der geringen Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt weder die effektive Eingliederung der Jugendlichen auf dem ersten Arbeitsmarkt, noch in allen Fällen ihre Übernahme nach der Ausbildung bewirken können. Die Situation der jungen Menschen ohne Qualifizierung ist zwar alarmierend, doch der Anstieg der qualifizierten arbeitslosen jungen Menschen führt erneut das grundsätzliche Problem der beruflichen Eingliederung vor Augen.

Die Regierung hat die Ziele des Programms JUMP an diese bedeutenden Veränderungen angepasst, indem ein größerer Schwerpunkt auf die berufliche Eingliederung (insbesondere durch Lohnzuschüsse), die Förderung der regionalen Mobilität und die Hilfe für Jugendliche in den neuen Bundesländern gelegt wurde. Zurückgefahren wurden dagegen die außerbetriebliche Ausbildung, die ungewünschte Ausmaße angenommen und kaum zur Schaffung von Arbeitsplätzen beigetragen hatte, sowie andere „Trainingsmaßnahmen“, die von den Arbeitgebern oft als unnützlich angesehen wurden.

C. Politiken zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Frankreich:

1. Das Jugendarbeitsplatzprogramm „emplois-jeunes“ der Regierung Jospin

In Frankreich ist die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen traditionell sehr hoch, was die Regierungen im Nachbarland vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten dazu bewogen hat, immer wieder Beschäftigungsprogramme für Jugendliche aufzulegen. Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ist damit ein obligatorischer Bestandteil jeder Beschäftigungspolitik in Frankreich.

Im Jahr 1998 hat die Regierung Jospin das Programm „Neue Arbeitsplätze für Jugendliche im Dienstleistungssektor“ („Nouveaux services emplois-jeunes“, NSEJ) ins Leben gerufen. Ziel dieses Programms war die Schaffung von Arbeitsplätzen für Jugendliche im öffentlichen Dienst. Dabei handelte es sich um eine sehr weit reichende politische Maßnahme, die die Mobilisierung vieler verschiedener Akteure - des Staates, der Gebietskörperschaften, der Wohlfahrtsorganisationen und weiterer potentieller Arbeitnehmer – und erhebliche finanzielle, wirtschaftliche und politische Anstrengungen voraussetzte. Das Programm sollte zur Erforschung und Schaffung neuer Beschäftigungsfelder beitragen, die einem neuen noch nicht abgedeckten Bedarf im öffentlichen Dienst entsprechen sollten, um jungen Menschen auf diese Weise viele neue Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Mit der Annahme dieser Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung wollte die Regierung ihren erklärten Willen zeigen, die in Frankreich sehr großen Schwierigkeiten beim Übergang von der Ausbildung zum Arbeitsplatz abzubauen.

Durch dieses Programm sollten ursprünglich 700.000 Arbeitsplätze in fünf Jahren geschaffen und gleichzeitig der Trend zu unsicheren Arbeitsverhältnissen gestoppt werden. Das Programm richtete sich dabei insbesondere an die Gruppe der Jugendlichen zwischen 18 und 26 Jahren und an die Altersgruppe der unter 30-Jährigen, die noch zu wenig gearbeitet hatten, um einen Anspruch auf Arbeitslosengeld zu erwerben. Die Entlohnung in Höhe des SMIC (französischer Mindestlohn) sollte zu 80% vom Staat und zu 20% vom öffentlichen Arbeitgeber getragen werden.

Insgesamt wurden 22 neue Tätigkeiten in den folgenden acht Beschäftigungsbereichen identifiziert:

- Bildung
- Familie, Gesundheit und Sozialwirtschaft,
- Wohnungswesen, Stadtviertelaktivitäten,
- Verkehr,
- Kultur,
- Justiz,
- Umwelt,
- Sicherheit.

Als breit angelegte Maßnahme war das Programm „Neue Arbeitsplätze für Jugendliche im Dienstleistungssektor“ insofern erfolgreich, als es zur Schaffung von 350.000 Arbeitsplätzen für Jugendliche beigetragen hat und als neue Form staatlicher Intervention zur Professionalisierung von Jugendlichen erschien, durch die sie Zugang zu einem Arbeitsplatz und zu Berufserfahrung und gleichzeitig oft auch zu einer unbefristeten Vollzeitbeschäftigung bekamen. In diesem Sinne stellten die Jugendarbeitsplatzprogramme eine aktive innovative Form der staatlichen Intervention gegen das strukturelle Problem der Eingliederung arbeitsloser Jugendlicher auf dem französischen Arbeitsmarkt dar.

Dennoch können folgende Kritikpunkte an diesem Programmtyp angebracht werden:

- Die Arbeitsplätze wurden vor allem von qualifizierten jungen Erwerbspersonen besetzt - 80% Abiturienten und Schulabgänger mit vergleichbarem Abschluss – und dies zum Nachteil der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen ohne Qualifikation, also der von der Arbeitslosigkeit am stärksten betroffenen Gruppe.

- Dem Programm fehlte außerdem ein Qualifizierungsabschnitt, um die durch die Jugendlichen erworbene Berufserfahrung zu ergänzen und ihnen die spätere selbstständige Suche nach einem entsprechenden Arbeitsplatz im öffentlichen oder privaten Sektor zu erleichtern.
- Schließlich stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit des Arbeitsplatzes, d.h. ob die öffentlichen Arbeitgeber nach Ablauf der fünf Jahre immer noch der Meinung sind, diese Arbeitsplätze wirklich zu brauchen bzw. ihre Finanzierung sicherstellen zu können.

Bei einem Vergleich der französischen und deutschen Programme fällt auf, dass in beiden Ländern die öffentliche Hand eine bedeutende Rolle gespielt hat. Jedes Mal waren es die Regierungen und nicht die Sozialpartner, die diese Programme entwickelt und umgesetzt haben.

Die angewandten Methoden waren jedoch verschieden: Während bei der französischen Regierung die berufliche Eingliederung durch die Arbeit und zwar ausschließlich durch die Schaffung neuer Tätigkeitsfelder im öffentlichen Sektor im Vordergrund stand, hat die deutsche Regierung auf eine aktive Eingliederung durch die Ausbildung in bereits bestehenden und vom Staat anerkannten Tätigkeitsfeldern gesetzt und sich dabei vornehmlich an den Privatsektor gewandt.

2. Die Programme nach dem Regierungswechsel im Jahr 2002

- Ab 2003 wurden die „emplois-jeunes“ schrittweise vom „Vertrag zur Eingliederung in das soziale Leben“ (contrat d’insertion dans la vie sociale, CIVIS) abgelöst. Das neue Programm richtet sich an privatrechtliche gemeinnützige Arbeitgeber, die Jugendliche zwischen 18 und 22 Jahren einstellen sollen, die keinen Arbeitsplatz haben und ein persönliches Projekt mit sozialer und humanitärer Zielsetzung vorlegen können. Darunter fallen alle Maßnahmen im Bereich Soziale Beziehungen, Integration, Stadtpolitik und Sport. Insgesamt sollen von diesem Programm 25.000 Jugendliche erfasst werden. Die Einrichtungen können für Maßnahmen in den oben genannten Bereichen eine finanzielle Hilfe des Staates oder einer Gebietskörperschaft von bis zu 66% des SMIC beantragen, für alle anderen Bereiche liegt die Fördergrenze bei maximal 33% des SMIC.
- Darüber hinaus hat die französische Regierung das Förderprogramm „Betriebliche Verträge für Jugendliche“ (contrats jeunes en entreprise) ins Leben gerufen, das zur Einstellung von 250.000 gering qualifizierten Jugendlichen beitragen und dazu eine degressive Befreiung der Arbeitgeberbeiträge über drei Jahre für unbefristete Arbeitsverträge vorsieht. Zielgruppe dieses Gesetzes sind Jugendliche zwischen 16 und 22 Jahren, die die Sekundarstufe 2 an einer allgemein bildenden Schule, einer Fachschule oder einer Berufsschule abgeschlossen, aber nicht das Abitur gemacht haben. Dieses Förderinstrument gewährt für Arbeitsverträge mit einem Gehalt in Höhe des SMIC und einer 35-Stunden-Woche zwei Jahre lang eine 100%ige Befreiung der Arbeitgeberbeiträge und richtet sich an Unternehmen, in denen der Staat keine Mehrheitsbeteiligung hat.

3. Der Plan für sozialen Zusammenhalt aus dem Jahr 2004

Weitere neue Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit sind im Plan für den sozialen Zusammenhalt definiert worden, der von der französischen Regierung am 30. Juni 2004 verabschiedet wurde. Ein wesentlicher Bestandteil des Beschäftigungskapitels des Plans ist das Ziel der Vollbeschäftigung der Jugendlichen.

Drei der insgesamt 20 Programme des Regierungsplans sind dem Thema Beschäftigungspolitik für Jugendliche gewidmet: das Programm 2 (Begleitung von 800.000 Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen bis zur erfolgreichen Suche eines festen Arbeitsplatzes), das Programm 3 (500.000 Auszubildende im Handwerk) und das Programm 4 (stärkere „soziale Durchmischung“ im öffentlichen Dienst durch die Förderung der dualen Ausbildung).

Das « Programm 2 » soll 800.000 Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen den effektiven Zugang zu einer Ausbildung, zur Erwerbstätigkeit und zu einem Arbeitsplatz ermöglichen.

- Jeder betroffene Jugendliche erhält ein Jahr lang eine persönliche intensive Begleitung, die verlängert werden kann, bis er/sie tatsächlich einen festen Arbeitsplatz gefunden hat. In diesem Rahmen haben die Jugendlichen ohne Arbeitsplatz und ohne Qualifizierung einen festen Ansprechpartner, der mit ihnen ein Berufsprojekt definiert und sie auch später in Ausbildungs-, Arbeitsplatz-, Wohnungs-, Transport- und Gesundheitsfragen begleitet.
- Gleichzeitig sollen die Jugendlichen über Vollbeschäftigungssektoren informiert werden. Dazu hat das französische Arbeitsamt ANPE „Berufsfindungsplattformen“ eingerichtet, wo Simulationstests durchgeführt werden, um die Eignung für Berufszweige festzustellen, in denen eingestellt wird.
- Darüber hinaus sieht dieses Programm eine Nachbesserung der „Betrieblichen Verträge für Jugendliche“ vor, indem der Staat insbesondere Unternehmen finanziell unterstützt, die Jugendliche in schwierigen Lebenslagen einstellen, um den Anteil der durch dieses Programm erfassten unqualifizierten Jugendlichen zu erhöhen.

Das « Programm 3 » zielt insgesamt auf eine Stärkung der dualen Berufsausbildung ab, die ja in Frankreich traditionell kaum entwickelt ist und nicht so einen bedeutenden Platz wie im deutschen Berufsbildungssystem einnimmt. Dabei soll der Anteil der Auszubildenden um 40% gesteigert werden und so bis zum Jahr 2009 auf 500.000 Auszubildende anwachsen.

- Dazu muss die Situation der Auszubildenden zunächst einmal verbessert werden: als Maßnahmen sind hier u. a. Wohn- und Mobilitätsbeihilfen für Auszubildende, die Einführung eines Auszubildendenausweises, die Gründung eines „Berufsbildungscampus“ zur Aufwertung der Handwerksberufe, die Erstausrüstung der Auszubildenden durch die Berufsausbildungszentren, sowie die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten in der EU vorgesehen.
- Der Staat will außerdem mit den Unternehmen einen Vertrag darüber aushandeln, den Anteil der Auszubildenden in Unternehmen mit mehr als 100 Beschäftigten auf 2% des Personals zu erhöhen, was zunächst durch Anreize und später ggf. durch gesetzliche Regelungen erreicht werden soll. Darüber hinaus ist geplant, den Unternehmen entsprechend der Anzahl der Auszubildenden im Betrieb besondere Steuererleichterungen zu gewähren.

rungen zu gewähren, die Ausbildungsvergütung der jüngeren Auszubildenden anzuheben und Vertragsabbrüchen vorzubeugen.

- Das „Kennenlernen der Handwerksberufe“ soll zudem durch Informationskampagnen, Schnupperpraktika in Unternehmen und ein größeres Angebot an Ferienjobs für über 16-Jährige gefördert werden.
- Schließlich will die Regierung das Finanzierungssystem effizienter und transparenter gestalten und zusätzliche Mittel für die duale Berufsausbildung bereitstellen. Für die Auszubildenden sollen außerdem besondere Zugangsmöglichkeiten und Übergänge zu den „grandes écoles“ (Elitehochschulen) geschaffen werden.

Das « Programm 4 » soll Jugendlichen, die weder über eine Qualifikation noch über einen Abschluss verfügen, den Zugang zum öffentlichen Dienst erleichtern.

Dazu soll ein neues Einstellungsverfahren im öffentlichen Sektor eingerichtet werden: der so genannte PACT (Zugangsausbildung für den nachgeordneten öffentlichen Dienst und für den Dienst in staatlichen Krankenhäuser). Dieses Verfahren der VorabEinstellung nach dem Schema des dualen Ausbildungsvertrages ermöglicht Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen, nach ihrer Ausbildung eine Stelle als Beamter im öffentlichen Dienst anzutreten, ohne an dem Stellenausschreibungsverfahren teilnehmen zu müssen. Besetzt werden können Stellen, die durch den Eintritt in den Ruhestand frei geworden worden sind. Die öffentlichen Verwaltungen können dabei die gleichen Beitragsbefreiungen wie Privatunternehmen in Anspruch nehmen.

Wolfgang Neumann

Deutsch-Französisches Institut (dfi), Ludwigsburg

Benjamin Schreiber

Université de Cergy

Entwicklungen in den Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen der EU

Vorschlag für ein Integriertes Programm 2007-2013

Die Europäische Kommission hat im November 2002 einen öffentlichen Konsultationsprozess zur Zukunft der europäischen Bildungsprogramme gestartet.

Gleichzeitig leitete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf nationaler Ebene entsprechende Konsultationen ein. Die daraus hervorgegangene Nationale Stellungnahme wurde Juni 2003 an die Europäische Kommission übersandt und fließt nun maßgeblich in die laufenden Beratungen ein.

In ihrem Vorschlag für das Europäische Parlament und den Europäischen Rat spricht sich die Kommission dafür aus, die bislang getrennten Programme für die Bereiche der allgemeinen und der beruflichen Bildung zusammenzufassen und ein „Integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens“ zu initiieren. Dieses neue Programm, das die bis zum 31. Dezember 2006 laufenden Programme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI ersetzen soll, wird aus vier Bereichen bestehen:

- COMENIUS (Schulbildung),
- ERASMUS (Hochschulbildung),
- LEONARDO DA VINCI (Berufsbildung) und
- GRUNDTVIG (Erwachsenenbildung).

Vervollständigt wird das neue Aktionsprogramm durch so genannte Querschnittsmaßnahmen (Entwicklung politischer Strategien, Sprachenlernen, neue Technologien und Verbreitung) sowie einen neuen Bereich („Jean Monnet“), der sich auf die europäische Integration konzentrieren wird.

Zur Finanzierung des neuen Aktionsprogramms schlägt die Kommission eine deutliche Erhöhung des Budgets auf 13,62 Mrd. € für die Jahre 2007 bis 2013 vor. Insbesondere die Förderung der Mobilität soll nachhaltig gestärkt werden. Rund 80 % der zukünftigen Mittel könnten von den Nationalen Agenturen verwaltet werden.

SOKRATES

„SOKRATES II“, das Programm zur Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen Bildung, hat eine Laufzeit von 2000 bis 2006 und ein Budget von 1,85 Mrd. €. SOKRATES II umfasst die Programmteile COMENIUS (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), Grundtvig (Erwachsenenbildung), LINGUA (Fremdspracherwerb), MINERVA (Multimedia im Bildungsbereich), Gemeinsame Aktionen, Beobachtung und Innovation sowie flankierende Maßnahmen. Die Mittel für ERASMUS, den Hochschulbereich, betragen 51 % des Budgets, für COMENIUS (einschließlich des Austausches zum Fremdspracherwerb für Schüler, Auszubildende und Lehrpersonal) 27 % und für Grundtvig 7 %. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (ERASMUS), der Pädagogische Austauschdienst (COMENIUS), InWEnt, früher Carl Duisberg Gesellschaft (außer-

schulische Mobilität in COMENIUS und Mobilität in Grundtvig) sowie die Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (LINGUA, MINERVA, Grundtvig) sind in Deutschland die Agenturen zur Betreuung der einzelnen Aktionen im Rahmen des Programms.

Anknüpfungspunkte zur beruflichen Bildung gibt es in der Aktion COMENIUS 1, COMENIUS 2 und Grundtvig 3. Die darin zur Verfügung gestellten Mittel können für Fortbildungskurse und Praktika des Lehrpersonals im europäischen Ausland genutzt werden, darüber hinaus auch im kleineren Umfang für Fremdsprachenprojekte für Schülerinnen und Schüler.

Positiv hat sich insbesondere die Beteiligung Deutschlands an der Aktion Grundtvig entwickelt. Im zentralisierten Verfahren (Europäische Kooperationsprojekte und Netze) fließen 2004 ca. 20% der EU-Mittel an deutsche Vertragsnehmer. Die Zahl der geförderten Grundtvig-Lernpartnerschaften stieg auf 135.

Die Nachfrage übersteigt die bereit gestellten Mittel. Aus Deutschland werden voraussichtlich bis zu 40.000 Schüler und Schülerinnen wie auch Auszubildende, 10.000 Lehrerinnen und Lehrer / Ausbilderinnen und Ausbilder am Austausch zum Fremdsprachenerwerb teilnehmen können.

LEONARDO da VINCI

In der am 1. Januar 2000 begonnenen zweiten Phase des Aktionsprogramms LEONARDO da VINCI, das die Verbesserung der Qualität der Berufsbildung in den europäischen Teilnehmerstaaten und die Erhöhung der Leistungsfähigkeit ihrer Berufsbildungssysteme zum Ziel hat, gibt es nur noch fünf Maßnahmen. Das Antragsverfahren und die Verwaltung der Finanzmittel wurden weitgehend dezentralisiert. Rund 80 % aller Fördermittel werden von der Nationalen Agentur und – im Untervertrag – zwei Durchführungsstellen für Mobilitätsmaßnahmen verwaltet.

Als Nationale Agentur für das Programm fungiert die Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Die Maßnahmen zur Förderung der Mobilität werden von den Durchführungsstellen InWEnt gGmbH und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst durchgeführt.

Das Budget belief sich im Jahr 2004 auf insgesamt 178 Mio. €. (EU-15) Projekte unter deutscher Federführung partizipierten auch im Jahr 2004 erheblich an diesen Fördermitteln: 16,3 Mio. € standen für Mobilitätsprojekte von Auszubildenden, jungen Arbeitnehmern, Hochschulabsolventen und Studierenden sowie von Ausbildern bzw. Bildungsverantwortlichen zur Verfügung. Aus diesen Mitteln werden rund 7.700 Auszubildende, 3.300 Studierende, 1.900 junge Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen sowie Hochschulabsolventen und -absolventinnen und 1.500 Ausbilder und Ausbilderinnen gefördert. Die Gesamtzahl der geförderten Teilnehmer liegt über 14.000. Dies ist der höchste bisher im Rahmen von Europäischen Bildungsprogrammen für die Mobilität in der beruflichen Bildung erreichte Stand und spiegelt das hohe Interesse an grenzüberschreitender Mobilität in Deutschland wider.

Die im Jahr 2004 ausgewählten Projekte unterstützen aktuelle Ziele der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung („Kopenhagen-Prozess“) und widmen sich im Rahmen transnationaler Partnerschaften der Entwicklung von europäischen Berufsbildungsprodukten, innovativen Curricula und fachdidaktischen Ansätzen in verschiedensten Sektoren und für unterschiedliche Zielgruppen.

Die Priorität 1 „Bewertung des Lernens“ wird in mehreren Vorhaben vor allem zum Thema „informelles Lernen“ aufgegriffen. Diese Projekte konzentrieren sich entweder auf bestimmte Zielgruppen (Auszubildende, Benachteiligte) oder Sektoren (Gesundheitswesen, Maschinenbau, Kfz-Branche).

Neu in dieser Auswahlrunde ist die durchgängige Verankerung des Nachhaltigkeitskonzeptes in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von der Handwerkslehre bis zum Universitätsstudium. Das Themenspektrum reicht dabei von Wasserwirtschaft über regenerative Energien, Windenergie, Nachhaltigkeit in der Abfallwirtschaft bis hin zur kaufmännischen Berufsausbildung.

Die politische Notwendigkeit, Lösungsansätze zur Problematik „Verbesserung des Zugangs zur beruflichen Bildung“ zu entwickeln, findet bei den 2004 ausgewählten Projekten größere Beachtung in der Projektrealität. Die Zielgruppen dieser Projektvorhaben sind sozial benachteiligte junge Menschen, Menschen mit Behinderungen und gering Qualifizierte.

Ein besonderer Schwerpunkt der Programmdurchführung ist die Verbreitung und Nutzung von Projektergebnissen. Die Nationale Agentur hat zu diesem Zweck in Zusammenarbeit mit der Nationalen Agentur Österreichs eine gemeinsame Datenbank entwickelt, die Zwischen- und Endergebnisse der Projekte zugänglich macht (www-leonardodavinci-projekte.org). Daneben führte die NA im Jahr 2004 zwei berufsbildungspolitische Tagungen durch, die auch der Verbreitung und Nutzung von Ergebnissen aus Leonardo da Vinci-Projekten dienten:

- Gemeinsam mit BMBF, BMWA und Bundesagentur für Arbeit fand am 7. und 8. Juni 2004 in Bonn eine Tagung zur Bildungs- und Berufsberatung statt.
- In Zusammenarbeit mit dem BMBF führte die NA am 12. und 13. Oktober 2004 in Bonn einen internationalen Workshop zum European Credit Transfer System in Vocational Education and Training durch.

Klaus Fahle

Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB, Bonn

Der NEUE EUROPASS

Am 15. Dezember 2004 haben das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union über ein „gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass)“ entschieden. Somit steht der Verwendung der fünf Dokumente, die in diesem Beschluss unter dem europaweit einheitlichen und wiedererkennbaren Namen EUROPASS zusammengefasst sind, nichts mehr im Wege.

Mittels einer verbesserten Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen soll zum Zweck des lebensbegleitenden Lernens die Mobilität in Europa gefördert werden. Die allgemeine und die berufliche Bildung sollen durch Auslandserfahrungen, die alle interessierte Bürger machen können, an Qualität gewinnen, und mittels dieses persönlichen und koordinierten Portfolios von Dokumenten sollen ihnen die erlangten Kompetenzen europaweit einheitlich bescheinigt werden.

Wegbereiter war der EUROPASS *Berufsbildung* von dem zur Bescheinigung von Berufsbildungsabschnitten im EU-Ausland seit Einführung im Jahr 2000 bis zum 31. Dezember 2004 in ganz Europa ca. 100.000 vergeben wurden, davon alleine in Deutschland ca. 43.000.

Folgender Zeitplan ist für die Veröffentlichung der fünf EUROPASS-Dokumente vorgesehen:

1. Bis Ende März 2005 werden der EUROPASS Lebenslauf, das Dachdokument, und
2. das EUROPASS Sprachenportfolio in allen Sprachen auf im EU-Portal: www.europass.cedefop.eu.int/ für alle interessierten Bürger der EU abrufbar sein. Diese Dokumente können entweder online oder als download auf dem Computer ausgefüllt werden. Es erfolgt keine Kontrolle oder Autorisierung durch Dritte.
3. Der EUROPASS Mobilität, als direktes Nachfolgedokument des EUROPASS *Berufsbildung* mit Erweiterung der Zielgruppe und der Einsatzmöglichkeiten, wird voraussichtlich ab Herbst 2005 als leistungsfähiges elektronisches Dokument zur Verfügung stehen. Die Vergabe orientiert sich an folgenden Qualitätskriterien, die eingehalten und vom Nationalen Europass Center (NEC) überprüft werden müssen: Lerninitiative im Ausland, sprachliche Vorbereitung, Begleitung durch Ansprechpartner im Rahmen einer abgestimmten Partnerschaft zwischen Entsende- und Aufnahmeeinrichtung in zwei europäischen Staaten.
4. Als europaeinheitliches Dokument sollte der EUROPASS Diplomzusatz verwendet werden, den jeder Studierende nach Abschluss des Studiums gebührenfrei erhalten kann. Dieser ist seit April 2005 im oben genannten EU-Portal in allen 25 Amtssprachen für Universitäten abrufbar.
5. Da die EUROPASS Zeugniserläuterungen in der Verantwortung der nationalen Behörden liegen, müssen diese sie für ihr jeweiliges Land in elektronischer Form, vorzugsweise mindestens dreisprachig, bereitstellen. Für Deutschland werden die Ausbildungsordnungen zu EUROPASS Zeugniserläuterungen in Deutsch, Englisch und Französisch aufbereitet. Da es sich um kein persönliches Dokument handelt wie bei

den übrigen EUROPASS Dokumenten, kann sich jeder Bürger für seinen erlernten Beruf und seinen Bedarf die entsprechende EUROPASS Zeugniserläuterung von der Homepage des Nationalen Europass Centers herunterladen.

Dieses Dokument steht in ganz besonderer Weise für die Transparenz beruflicher Abschlüsse. Mit seiner Hilfe kann sich z.B. ein Schreiner problemlos in Frankreich mit der entsprechenden nationalen EUROPASS Zeugniserläuterung in französischer Sprache in Frankreich bewerben.

Die NECs in jedem der 32 beteiligten Staaten Europas sorgen für eine nationale und europaweite Vernetzung und Verlinkung zu allen Dokumenten und Organisationen, beraten interessierte Bürger und geben Hilfestellung zu allen Dokumenten. Für Deutschland wurde InWEnt gGmbH vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als Nationales Europass Center benannt.

Uta-M. Behnisch
InWEnt gGmbH, Köln

Nützliche Adressen

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3
D-53175 Bonn
Tel.: +49 228 107-0, Fax: +49 228 107-2963
zentrale@bibb.de www.bibb.de

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

10, place de la Joliette
F-13567 Marseille cedex 2
www.cereq.fr

Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine (CIRAC)

Universität de Cergy-Pontoise
33, Boulevard du Port
F-95011 Cergy-Pontoise Cedex
Tel.: +33 1 34 25 67 70
cirac@u-cergy.fr www.cirac.u-cergy.fr

Deutsch-Französisches Institut (dfi)

Asperger Straße 34
D-71634 Ludwigsburg
Tel.: +49 7141 93 03-0
info@dfi.de www.dfi.de

Deutsch-Französisches Institut Institut Franco-Allemand, Bureau de Paris

24, rue Marbeau
F-75116 Paris
Tel.: +33 1 44 17 02 41
dfi-paris@dfi.de

InWent - Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH

Weyerstraße 79-83
D-50676 Köln
Tel.: +49 221 2098-0, Fax: + 49 221 2098-111
europass@inwent.org www.europass-berufsbildung.de www.europass-info.de

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3
D-53175 Bonn
Tel.: +49 228 107-1608, Fax: +49 228 107-2964
na@bibb.de www.na-bibb.de

Robert Bosch Stiftung GmbH

Heidehofstraße 31
D-70180 Stuttgart
Tel.: +49 711 46084-0, Fax: +49 711 46084-1094
info@bosch-stiftung.de www.bosch-stiftung.de

Formation professionnelle en France et en Allemagne

Dossier pour la
Conférence annuelle du Club d’Affaires Franco-Allemand

Stuttgart, 5 – 7 mai 2005

dfi

Deutsch-
Französisches
Institut

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Diffusion:

Bundesinstitut für Berufsbildung
A 1.2 VÖ
53142 Bonn

Bestell-Nr.: 14.074

Copyright 2005 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin

Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, Bonn

Printed in Germany

ISBN 3-88555-785-1

Table des matières	page
Frank Baasner, dfi Introduction: Formation-innovation-compétitivité	5
Hans J. Kissling, BIBB Les développements d'actualité dans l'éducation professionnelle en Allemagne	7
Hans J. Kissling, BIBB La structure du système d'éducation et d'éducation professionnelle en Allemagne	11
Werner Zettelmeier, CIRAC La formation professionnelle (initiale) en France	17
Wilfried Brüggemann, BIBB La recherche sur le développement de la qualification au sein de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB/ Bundesinstitut für Berufsbildung)	27
Benjamin Schreiber, Université de Cergy Evolution du mode de travail et des exigences de qualification	33
Wolfgang Neumann, dfi / Benjamin Schreiber, Université de Cergy Le chômage des jeunes en France et en Allemagne	36
Klaus Fahle, Nationale Agentur "Bildung für Europa" beim BIBB Les développements dans les programmes en matière d'éducation et de formation professionnelle de l'UE - proposition pour un programme intégré 2007- 2013	41
Uta-M. Behnisch, InWent gGmbH Le nouveau Europass	44
Adresses utiles	47

Introduction: formation – innovation – compétitivité

L'Union européenne s'apprête à relever l'un des plus grands défis de son histoire : l'enjeu consiste à mettre en oeuvre l'élargissement à 25 membres et, simultanément, face à la concurrence, à s'imposer avec des régions de croissance dynamiques dans un monde globalisé. En leurs qualités des deux (encore) grandes économies nationales fortement industrialisées, l'Allemagne et la France ont, dans ce contexte, une grande responsabilité à assumer dans leur propre intérêt et dans celui de toute l'Europe.

La sauvegarde des sites de production en Allemagne et en France exige que l'on déploie des efforts énormes. Quiconque veut garantir la productivité et éviter le transfert d'emplois productifs à l'étranger doit investir systématiquement dans l'avenir.

L'offensive pour l'innovation et la compétitivité interpelle différents aspects de ce problème. Différents éléments sont indissolublement liés dans ce contexte :

1. Seuls des ouvriers et une main-d'oeuvre spécialisée remarquablement qualifiés permettent de garantir une productivité élevée. Les profils professionnels se modifient rapidement. Il est donc impératif, dès aujourd'hui, d'identifier les profils de qualification de demain et d'ajuster en souplesse les formations professionnelles en fonction des besoins spécifiques. Simultanément, il est impératif de renforcer les qualifications clé fondamentales de façon à promouvoir la flexibilité.
2. L'investissement dans la recherche est le deuxième élément décisif. Le Président de la République française a annoncé la création d'une agence pour l'innovation, qui est appelée à résoudre un problème structurel de la recherche française, à savoir l'absence de recherche proche de l'industrie. En Allemagne aussi, la Fédération et les länder investissent, chacun en fonction de ses possibilités financières, dans la recherche dans des secteurs clé de l'industrie.
3. L'innovation doit aussi être garantie par les préalables politiques et sociaux. Il n'y a que dans un environnement avantageux et favorable aux investissements que les entreprises peuvent configurer l'avenir de façon agressive. Il est tout aussi important qu'il existe un environnement social qui ne se ferme pas aux mutations, mais, en ayant confiance en soi, réagisse en suivant le rythme rapide du développement.

Une création de valeur élevée et un grand pouvoir d'innovation en tant que clé du succès de nos sociétés présupposent que chacun de ces trois éléments susmentionnés soit respecté. Alors que le « thème de l'innovation par la recherche » et celui des « préalables politiques » occupent une place importante dans les débats publics, on a, en règle générale, tendance à sous-estimer le thème de l'éducation professionnelle.

Un comparatif franco-allemand des discussions menées actuellement au sujet des tendances les plus récentes de l'éducation professionnelle est intéressant à un double point de vue : dans les deux nations industrialisées, les ajustements nécessaires sont comparables et, simultanément, les deux pays participent de traditions très différentes. Tous les efforts consentis dans la politique de l'innovation franco-allemande ne pourront avoir un effet durable que si, au niveau des projets de coopération concrets aussi, on possède

suffisamment de connaissances et si l'on procède aussi à des échanges dans le domaine des personnels. C'est la raison pour laquelle des connaissances approfondies de chaque autre système respectif d'éducation professionnelle sont tout aussi importantes que des programmes d'échanges appropriés qui fonctionnent correctement.

C'est dans ce contexte que les Clubs de l'économie franco-allemands ont décidé de consacrer essentiellement leur assemblée annuelle 2005 au thème de « l'éducation professionnelle ». Le présent dossier est une production commune du Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), du Centre d'informations et de recherche sur l'Allemagne contemporaine (CIRAC) et de l'Institut Franco-Allemand. L'objectif en est de donner aux Clubs de l'économie des informations actuelles et fondamentales pour leur permettre, dans les clubs respectifs, de faire prendre plus fortement conscience du thème de l'éducation professionnelle et de susciter des discussions sur ce thème clé. L'élaboration du dossier a été sponsorisée par la Robert Bosch Stiftung GmbH. Nous remercions le BIBB pour la traduction et la réalisation.

Les institutions impliquées vont utiliser le dossier et les résultats de l'assemblée de Stuttgart comme base pour une publication bilingue exhaustive qui est appelée à paraître à l'automne 2005.

Frank Baasner

Deutsch-Französisches Institut (dfi), Ludwigsburg

Les développements d'actualité dans l'éducation professionnelle en Allemagne

Rarement au cours du passé l'éducation professionnelle en Allemagne a dû relever un aussi grand nombre de défis. Dans les médias, également, les discussions à ce sujet recueillent régulièrement l'attention. Pour l'essentiel, actuellement, les enjeux sont :

- l'avenir du système de formation professionnelle en alternance,
- l'amendement de la loi sur la formation professionnelle,
- la « Taxe sur les places de formation » et le « Pacte pour la formation »,
- les résultats du travail de la commission pour le fédéralisme et, enfin,
- les défis lancés à l'éducation professionnelle allemande par l'intégration européenne.

L'avenir du système en alternance

« La formation professionnelle en alternance en crise » – « La formation professionnelle en alternance, un modèle à succès » : ces deux points de vues opposés caractérisent un aspect essentiel des discussions menées actuellement en Allemagne. Comme auparavant, la formation professionnelle en alternance représente, pour la très grande majorité des jeunes Allemands âgés de 16 à 20 ans, un moyen d'accéder au monde professionnel et du travail. Dans le cadre du système allemand d'éducation professionnelle, cette forme de qualification professionnelle, en l'occurrence la combinaison de l'apprentissage scolaire et de l'apprentissage dans un contexte professionnel pratique, jouit par tradition d'un prestige élevé.

Si ce système présente des avantages, il a aussi des inconvénients. Le plus grand avantage est que les offres de formation tiennent compte des besoins des entreprises et qu'il est possible de transposés relativement vite dans la formation les changements innovants survenant dans le monde du travail. De même, par la réorganisation des métiers ou par la création de nouveaux métiers, il est possible de réagir rapidement face à de tels perfectionnements : aujourd'hui, les processus de réorganisation ne durent plus, en moyenne, que douze mois. Le plus grand inconvénient du système en alternance est que l'offre de formation en entreprise dépend de la conjoncture et, par conséquent, des influences mondiales ainsi que des décisions économiques prises par l'économie en fonction de ces facteurs.

Il y a toujours eu de nouveau des phases durant lesquelles la formation professionnelle en alternance a été critiquée en tant que forme de formation rigide et démodée en raison des mutations dynamiques subies par les exigences de qualification. En réalité, dans la formation et le perfectionnement professionnels, par suite de la coopération du gouvernement fédéral, des partenaires sociaux et des gouvernements de land, un processus d'innovation permanent avait cependant lieu et a toujours lieu, ce qui se traduit, en dernier ressort aussi, par la multitude de métiers de formation modernisés et conçus de toutes pièces qui sont apparus ces dernières années. Au début de la nouvelle année de formation, le 1^{er} août 2004, ce sont en effet pas moins de trente métiers nouveaux et modernisés qui sont entrés en vigueur dans les entreprises et les écoles professionnelles, parmi lesquels des métiers aussi

innovants que « mécatronicien en stores et protection solaire » ou « concepteur pour le marketing visuel » ; mais la formation au bon vieux métier de boulanger-pâtissier a, elle aussi, été modernisée.

Un autre fait caractéristique est que, contrairement aux nombreux détracteurs que l'on rencontre dans notre pays, les spécialistes de l'étranger continuent de considérer le système en alternance comme un succès. Ils en font les éloges comme une combinaison efficace de théorie et de pratique, de connaissances et de savoir-faire, de réflexion et d'action.

L'amendement de la loi sur la formation professionnelle

Malgré les difficultés rencontrées à l'heure actuelle, le gouvernement fédéral et le *Bundesinstitut für Berufsbildung* (Institut fédéral de l'éducation professionnelle) considèrent la formation professionnelle en alternance comme une forme de qualification professionnelle à l'épreuve de l'avenir. Elle continue de représenter pour la majorité de ceux qui ont acquis cette qualification un moyen fiable d'accéder à un premier métier qualifié et elle garantit à l'économie la relève de main-d'œuvre spécialisée dont elle a besoin. Pour que cela reste ainsi, il n'y a pas que la formation qui doit suivre le rythme des défis actuels, c'est aussi le cas de la loi sur la formation professionnelle, qui est maintenant âgée de trente-six ans. C'est pourquoi, le 27 janvier 2005, le Bundestag a adopté la loi sur la réforme de l'éducation professionnelle, qui est entrée en vigueur le 1^{er} avril 2005. L'objectif de la réforme consiste à assurer et à améliorer les chances de formation des jeunes gens et à leur offrir une formation professionnelle de grande qualité – indépendamment de leur origine sociale ou régionale.

Les principales nouveautés :

- il est possible d'accomplir à l'étranger certains pans de la formation,
- les diplômés d'écoles à temps plein ou d'autres filières d'éducation professionnelle peuvent être admis à passer un examen de diplôme d'une Chambre et obtiennent un certificat équivalent (cela concerne entre-temps plus de 190 000 apprentis),
- les qualifications acquises avant le début d'une formation (par ex. dans le cadre de programmes spéciaux étatiques ou de mesures de l'Agence fédérale pour le travail) peuvent être imputées sur une formation en entreprise,
- la mise à l'essai de nouvelles formes et de nouveaux métiers de formation est facilitée et accélérée,
- simultanément, les organes du *Bundesinstitut für Berufsbildung* sont amincis,
- le dialogue régional est encouragé (coopération régionale entre les écoles professionnelles et l'économie régionale),
- le placement à l'étranger est amélioré.

Il est particulièrement important qu'il soit désormais possible d'imputer sur la formation des périodes de formation et autres mesures de préparation accomplies à l'étranger. Ainsi cela n'assure-t-il pas seulement la compatibilité de la formation en alternance avec l'avenir, mais aussi sa qualité et son attrait.

La « Taxe sur les places de formation » et le « Pacte pour la formation »

Pour inverser la tendance sur le marché de la formation en augmentant le nombre de places de formation mises à disposition, le gouvernement fédéral a adopté en mai 2004 une loi relative à l'introduction de ce qu'il est convenu d'appeler une « taxe sur les places de formation ». Il est possible que les entreprises qui n'offrent pas de places de formation ou pas un nombre suffisant se voient astreintes à payer cette taxe. A l'issue d'entretiens menés avec les fédérations de l'économie, le gouvernement a toutefois renoncé en un premier temps à ce procédé bureaucratique coûteux et complexe et, au lieu de cela, a décidé, en juin 2004, avec les employeurs, pour une durée de trois ans, un « pacte national pour la formation » dans un esprit de partenariat. Aux termes de ce pacte, les partenaires s'engagent en commun et avec un caractère obligatoire à soumettre à tous les jeunes gens désireux de recevoir une formation et capables de recevoir une formation une offre de formation – en priorité dans le système en alternance – en étroite coopération avec les länder.

Un premier bilan intermédiaire incite à faire preuve d'optimisme : pour 2004, l'Agence fédérale pour le travail a calculé que le nombre de nouveaux postes d'apprentissage était de 53 000 ; après déduction des sortants, il restait un excédent de 23 000 places. Ainsi, pour la première fois depuis 1999, les entreprises ont-elles de nouveau proposé un plus grand nombre de places de formation. Ainsi le pacte pour la formation a-t-il dépassé les attentes initiales de beaucoup.

La réforme du fédéralisme

La Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne prévoit un partage des rôles sans ambiguïté : en coopération avec l'économie, la Fédération est responsable de la formation professionnelle dans les entreprises alors que les länder détiennent ce qu'il est convenu d'appeler la « souveraineté culturelle ». Ces derniers sont compétents pour les écoles d'enseignement général et, aussi, pour les écoles professionnelles. Les ministres-présidents des länder exigent plus de compétence pour l'éducation professionnelle extra-muros afin, disent-ils, d'étendre la « compétence d'éducation exhaustive » des länder. Depuis octobre 2003, une commission a siégé afin de vérifier la répartition des tâches entre la Fédération et les länder et de rendre les structures de décision plus efficaces et plus transparentes. En dernier ressort, c'est une réforme de la Loi fondamentale de la République fédérale d'Allemagne qui a été envisagée. En décembre 2004, la Commission a cependant suspendu ses travaux en raison d'opinions tout d'abord incompatibles au sujet du nouveau partage des compétences dans le domaine de la politique éducative. Les suggestions de compromis soumises n'ont jusqu'à présent pas permis de faire redémarrer le processus.

Même si l'éducation professionnelle n'était pas directement concernée par ces divergences d'opinions, cela n'en a pas moins eu des répercussions sur une refonte de la formation. Ainsi, par exemple, il aurait été pratiquement impossible de transférer l'éducation professionnelle extra-muros ou en entreprise dans la compétence des seize länder.

Les défis lancés à l'éducation professionnelle allemande par l'intégration européenne

L'UE devient de plus en plus un facteur déterminant pour la conception de l'éducation professionnelle. Ces dernières années, on assiste de plus en plus fréquemment à des

initiatives pour la coopération dans l'éducation professionnelle à l'échelle européenne, initiatives qui émanent des Conseils européens de Lisbonne, Stockholm et Barcelone.

L'une des clefs de voûte de l'internationalisme et de l'ancrage dans l'Europe est la « lisibilité » réciproque des qualifications que l'on peut acquérir dans les différents pays et la transparence des filières éducatives. Ceci n'est pas seulement essentiel pour la reconnaissance des diplômes sur les marchés du travail, mais a aussi un caractère fondamental pour le rapprochement des systèmes éducatifs. Ce n'est que s'il est possible de recenser en fonction de leur niveau les filières et offres d'éducation que des combinaisons sont possibles. Simultanément, il est impératif de perfectionner les standards professionnels et profils de qualification internationaux afin de renforcer la mobilité des personnes professionnellement qualifiées et de contribuer à la qualité et à l'assurance de la qualité dans l'éducation professionnelle. Le point de départ à ce propos est l'amélioration de la coopération des acteurs responsables dans l'éducation professionnelle ainsi que l'élaboration de principes directeurs sur l'assurance de la qualité et de listes de contrôle de la qualité pour une évaluation impartiale de la qualité (examen).

Un exemple remarquable de coopération transfrontalière européenne dans le domaine de l'éducation est la déclaration du 26 octobre 2004, dans laquelle l'Allemagne et la France se sont mises d'accord sur la comparabilité générale des diplômes d'examen dans l'éducation professionnelle.

La formation professionnelle allemande jouit d'un standard élevé qui est reconnu à l'échelle internationale. Le marché unique européen, la concurrence internationale croissante et la toujours plus grande mobilité des citoyens européens exige que notre système éducatif national tienne, lui aussi, plus fortement compte de ce qui se passe en Europe et à l'échelle internationale. L'Allemagne veut plus fortement mettre à profit la coopération et les échanges avec d'autres Etats pour ses réformes dans l'éducation professionnelle et, d'un autre côté, s'investir activement en Europe avec son profil et son savoir-faire pour une conception de l'éducation professionnelle qui soit orientée sur la pratique. C'est pourquoi l'on a intégré à l'amendement de la Loi allemande de la formation professionnelle évoqué ci-dessus des dispositions qui facilitent l'ouverture à l'Europe. Ainsi la loi assure-t-elle, sur le plan juridique, la possibilité de suivre une partie de la formation à l'étranger avec l'accord de l'entreprise dispensant la formation. En outre, lors de la création et de la refonte de métiers de formation, il conviendra de vérifier dans quelle mesure il est nécessaire de dispenser des « contenus européens » (par ex. des langues étrangères) ; enfin, il convient de vérifier s'il est possible d'ancrer les séjours à l'étranger comme composants optionnels dans les règlements de formation.

Ainsi, aussi bien en Allemagne qu'à l'échelle européenne, l'éducation professionnelle est-elle confrontée non seulement à de grands défis, mais aussi à des chances très prometteuses.

Hans J. Kissling

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

La structure du système d'éducation et d'éducation professionnelle en Allemagne

La structure de base du système d'éducation

En vertu de la structure d'Etat fédéraliste de la République fédérale d'Allemagne, la compétence pour l'enseignement scolaire et universitaire incombe aux länder respectifs. La Fédération est habilitée à adopter des dispositions légales uniquement pour la partie (pratique) extra-muros de l'éducation professionnelle, pour les principes généraux de l'enseignement supérieur et pour les allocations de formation.

En Allemagne, la scolarité obligatoire existe pour les 6-18 ans ainsi que, pour les apprentis dans le système de formation professionnelle en alternance, pendant la durée de leur formation, lorsqu'ils sont âgés de plus de dix-huit ans. A l'issue de l'école primaire fréquentée en commun pendant quatre ans (cycle primaire), les filières d'éducation se subdivisent aux termes du « système scolaire ramifié » consistant en école secondaire élémentaire (*Hauptschule*), collège (*Realschule*), lycée (*Gymnasium*) ainsi qu'établissement d'enseignement secondaire (*Gesamtschule*, cycle secondaire). Il est fréquent que les diplômés de toutes les formes d'école se retrouvent de nouveau dans le système de l'éducation professionnelle en alternance.

Le système en alternance est le secteur de l'éducation de loin le plus important du second cycle : 55 % environ d'une classe d'âge apprennent un métier de formation agréé. La majeure partie des diplômés de la formation selon le système en alternance commence ensuite à travailler comme main-d'œuvre spécialisée – beaucoup mettent plus tard à profit les possibilités offertes par l'éducation professionnelle permanente. Mais, dans certaines conditions, les diplômés du système en alternance ont aussi la possibilité de faire des études.

Certains métiers tels que, par exemple, les professions de la santé publique, sont enseignés dans des écoles professionnelles (à plein temps). Parmi celles-ci, ce sont les écoles d'enseignement professionnel (*Berufsfachschule*) qui attirent le plus grand nombre d'élèves, nombre qui a encore augmenté au cours de ces dernières années. Ces écoles préparent à une activité professionnelle ou à une formation professionnelle approfondie – de nouveau, la plupart du temps, dans le système en alternance. La *Fachoberschule* et la *Berufsoberschule* préparent en règle générale à une formation professionnelle dans le système en alternance, permettent d'approfondir ses connaissances professionnelles et sont sanctionnées par un certificat technique d'études secondaires (*Fachhochschulreife*) ou un certificat de fin d'études donnant accès à toutes les filières d'études supérieures (*Allgemeine Hochschulreife*).

Les éléments de base du système d'éducation professionnelle en alternance

Le système allemand d'éducation professionnelle peut se prévaloir d'une tradition de plus de 800 ans : c'est en 1182 qu'un jeune tourneur s'est vu décerner le premier diplôme de formation d'apprenti. Au Moyen-Age, les corporations veillaient au respect des dispositions relatives à la formation. Dans le sillage de la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle se sont

alors développées les grandes lignes du système en alternance d'aujourd'hui. On le qualifie d'« en alternance » parce que la formation est dispensée dans deux lieux d'apprentissage : dans une entreprise et dans une école professionnelle. Dans le contexte de l'entreprise et de l'école professionnelle, l'objectif est que théorie et pratique, connaissances structurées ainsi que compétence d'action soient dispensées dans environ 350 métiers de formation agréés avec des contenus de formation bien précis.

Le système en alternance ne possède pas de préalables d'admission formels : indépendamment de leur diplôme scolaire, les jeunes issus de toute forme d'école peuvent apprendre chaque métier de formation agréé.

L'école professionnelle et l'entreprise ont une mission éducative commune. Les apprentis passent un jour ou deux à l'école professionnelle et trois à quatre jours dans l'entreprise. Les préalables fixés par l'Etat pour la formation en entreprise et en école professionnelle sont coordonnés entre eux. Lors des examens de fin d'études, les jeunes doivent administrer la preuve qu'ils possèdent les aptitudes pratiques nécessaires obtenues en entreprise et qu'ils maîtrisent la matière théorique qui leur a été dispensée lors des cours à l'école professionnelle. Le contenu de la formation dans le système en alternance est cependant ainsi conçu qu'il puisse être assimilé par les jeunes possédant au minimum le niveau de l'école secondaire élémentaire. Pour compenser les éventuelles différences de niveau en raison d'une formation antérieure différente, il est possible de raccourcir ou d'allonger la durée de formation.

La formation professionnelle dans le système en alternance tient compte du concept de la profession : les métiers de formation doivent tenir compte du faisceau de qualifications typiques pour les processus de travail. La formation professionnelle a pour but de préparer à un travail professionnel concret à l'issue de la formation, mais aussi à la poursuite de l'apprentissage. C'est pourquoi la promotion de la volonté d'apprendre et le développement de la personnalité sont des pans importants de la formation professionnelle. Travailler au sein de la société de la connaissance signifie une planification, une exécution et un contrôle du travail autonomes. C'est ce à quoi veut mener la formation professionnelle dans le système en alternance. L'objectif est la capacité d'emploi (employability) dans un monde du travail en mutations profondes, mutations qui ne dépendent pas seulement du développement technique, mais doivent aussi être conçues par l'homme qui travaille.

Les compétences dans le système en alternance

Un système de formation professionnelle aussi compliqué et aussi ramifié que le système en alternance allemand est tributaire de la capacité à faire fusionner la compétence technique et les intérêts de tous les acteurs qui y sont impliqués (employeurs, salariés, Etat) à tous les niveaux dans une responsabilité commune envers la planification, l'exécution et la poursuite du développement. Des solutions trouvées en commun permettent d'éviter les pertes dues aux frictions. Les résultats de l'éducation professionnelle sont assumés en commun et sont alors plus facilement acceptés sur le marché du travail. Cette coopération (« principe du consensus ») est institutionnalisée légalement à tous les niveaux (Fédération, länder, région, lieu d'apprentissage) et a fait ses preuves dans la pratique.

A l'échelon fédéral, le ministère compétent pour les principes et la coordination dans le domaine de l'éducation professionnelle est le Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF). Les autres ministères fédéraux (les ministères de tutelle) se concertent avec le BMBF. Des représentants des employeurs, des syndicats, des länder et du gouvernement fédéral coopèrent sur un pied d'égalité au sein de la commission principale de l'Institut fédéral de l'éducation professionnelle. Selon la Loi fondamentale, les compétences pour l'enseignement et la culture, en particulier les écoles et établissements supérieurs, sont détenues essentiellement par les länder. La Conférence permanente des Ministres de l'Education et des Affaires culturelles des länder de la République fédérale d'Allemagne (en abrégé : Conférence des ministres des Affaires culturelles, KMK) est un regroupement commun à tous les länder des ministres des länder compétents pour l'éducation et la recherche ainsi que pour les affaires culturelles. Au sein de la KMK, les représentants des länder garantissent le degré nécessaire de points communs à tous les länder dans le domaine de l'éducation, de la science et de la culture. La KMK est simultanément un instrument de coopération dans un esprit de partenariat entre les länder, d'une part, et la Fédération, d'autre part, notamment dans le domaine de l'éducation professionnelle : les dispositions relatives à la formation dans les entreprises sont à la charge de la Fédération, tandis que l'éducation professionnelle dans les écoles relève de la compétence des länder.

A l'échelon régional, les organisations de gestion autonome de l'économie – il s'agit essentiellement des Chambres de l'Industrie et du Commerce ainsi que des Chambres des Métiers – disposent de compétences considérables. C'est à elles qu'il incombe de gérer la consultation et la surveillance des entreprises de formation dans leur district, de même que de constater l'aptitude des entreprises de formation et des formateurs. C'est auprès de ces organisations que les contrats de formation sont enregistrés et que sont composés les jurys d'examen pour les examens intermédiaires et de fin d'études dans le domaine de la formation et du perfectionnement professionnels. Ce sont ces Chambres qui adoptent des dispositions particulières en fonction des besoins régionaux dans la mesure où la loi sur la formation professionnelle et la loi sur l'organisation de la formation dans l'artisanat les y habilite. En règle générale, ce sont les ministres de l'Economie des länder qui ont la charge de surveiller les services régionaux compétents pour la formation professionnelle en entreprise.

Les points essentiels concernant la formation

En Allemagne, les hommes politiques responsables de l'éducation, les entreprises et les syndicats sont unanimes : une bonne formation professionnelle est un investissement pour l'avenir : le nombre des entreprises qui dispensent une formation en Allemagne est proche de 500.000. C'est le gouvernement fédéral qui prescrit les préalables juridiques pour ce pan du système en alternance : aux termes de la loi sur la formation professionnelle, les entreprises doivent remplir des conditions d'aptitude bien déterminées quant au lieu de formation et aux formateurs afin d'être agréées comme entreprises de formation. Dès avant le début de la formation, un contrat de formation écrit doit être conclu entre l'entreprise et l'apprenti(e), contrat dont la teneur minimale est prescrite par la loi. Les droits fondamentaux de l'entreprise et de l'apprenti(e) sont régis par la loi sur la formation professionnelle

(BBiG/*Bundesbildungsgesetz*). Le contrat de formation fixe aussi la rémunération due au titre de la formation.

Il existe une multitude de bonnes raisons qui expliquent pourquoi les entrepreneurs sont prêts à dispenser une formation. L'argument le plus important est que la formation peut être taillée sur mesure en fonction des exigences que l'entrepreneur pose à ses collaboratrices et collaborateurs. La majorité des entrepreneurs dispensant une formation sont convaincus que seule la mise en situation sérieuse dans l'entreprise permet d'acquérir et de développer des qualifications qui soient en prise avec la pratique et utilisables immédiatement, mais aussi des comportements sociaux et des qualités personnelles. Les entrepreneurs voient un autre argument en faveur de la formation dans la possibilité de sélectionner parmi leurs propres apprentis les meilleurs pour une activité durable au sein de l'entreprise. Ainsi est-il plus facile d'exclure toute erreur dans le choix de nouveau personnel qu'en recrutant quelqu'un qui n'a pas encore travaillé dans l'entreprise. Simultanément, cela permet d'économiser des coûts d'initiation élevés. En contrepartie, les entreprises qui ne dispensent pas de formation doivent supporter des coûts supplémentaires pour le recrutement et l'initiation d'une main-d'œuvre spécialisée externe. Compte tenu de ces aspects, les dépenses consenties pour la formation, autrement dit pour les locaux, les médias de cours, les formateurs et la rémunération des apprenti(e)s sont parfaitement rentables pour les entreprises. Le montant des rémunérations au titre de la formation régi par les conventions collectives varie selon le métier et le land. En 2003, dans les anciens länder, il était en moyenne de 600 euros, contre env. 500 euros dans les nouveaux länder.

La majorité des quelque 1,6 million d'apprenti(e)s (850.000 en 2002) reçoivent une formation dans des métiers appartenant au secteur de l'industrie et du commerce et 530.000, dans des métiers artisanaux. Selon le métier, la durée de formation prévue varie entre deux et deux ans et demi. En sus de leur aptitude personnelle, les formatrices/teurs doivent administrer la preuve qu'ils ou elles possèdent une aptitude technique, mais aussi de pédagogie de la profession et du travail.

En Allemagne, le nombre de jeunes qui n'obtiennent actuellement pas l'examen de fin d'études professionnelles est d'environ 15 %, les migrant(e)s étant représenté(e)s de façon supérieure à la moyenne dans ce groupe. L'Office fédéral du travail subventionne différentes aides pour la formation de ces groupes. Ces aides vont des mesures éducatives préparant à la formation à une formation en dehors de l'entreprise en passant par des aides concomitantes à la formation. Cet organisme dépense pour cela environ 1,5 milliard d'euros chaque année. A cela s'ajoutent d'autres aides fournies par les länder dans les écoles professionnelles et les programmes spéciaux ainsi que par les communes telles que, par exemple, l'aide socio-pédagogique aux jeunes professionnels en difficultés ou le programme d'amélioration structurelle du BMBF.

Les contenus des cours de l'école professionnelle

Dans le système en alternance, les écoles professionnelles et les entreprises dispensant une formation assument une mission éducative commune. L'école professionnelle est à ce

propos un lieu d'apprentissage autonome et travaille comme un partenaire placé sur un pied d'égalité avec les autres acteurs de la formation professionnelle.

Elle a pour but de dispenser aux élèves filles et garçons des contenus d'apprentissage professionnels et généraux en tenant tout particulièrement compte des exigences de l'éducation professionnelle. Les programmes scolaires cadres pour le pan scolaire du système en alternance sont réalisés par les länder. Les programmes scolaires cadres les plus récents sont subdivisés en champs d'apprentissage. Les champs d'apprentissage sont des unités de cours qui sont extrapolées des tâches essentielles d'un métier déterminé. Avec ce concept, le pan d'école professionnelle de la formation tient compte des processus en vigueur dans l'entreprise et, ainsi, de tâches complexes exigées.

Les cours communs à plusieurs métiers se composent, par exemple, des contenus des matières Sociologie, Economie, Allemand, Langue étrangère, Religion et Sport. Les deux tiers environ des cours doivent avoir un caractère professionnel et un tiers, un caractère d'éducation générale et/ou commun à plusieurs métiers. Les cours englobent au total au minimum douze heures par semaine.

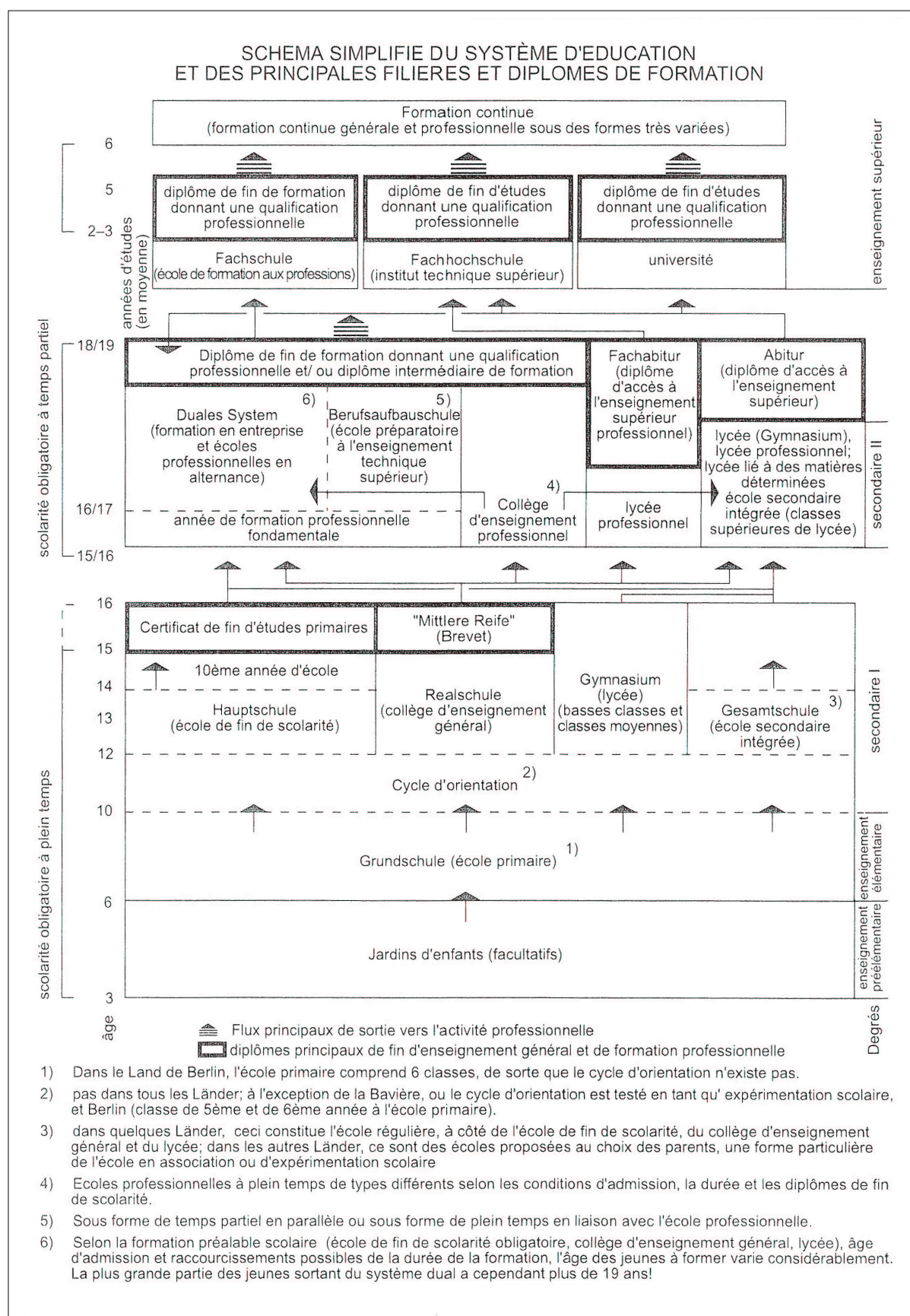
Perspectives

La formation professionnelle dans le système en alternance en Allemagne – et, en partie aussi, dans des pays voisins comme l'Autriche et la Suisse – repose, certes, sur une très longue tradition qui remonte jusqu'au Moyen-Age. Mais ceci n'empêche pas qu'elle reste toujours aussi demandée à l'époque de la mondialisation et connaisse toujours le succès : des instituts d'éducation ou des ministères compétents pour l'éducation dans trente-cinq pays du monde souhaitent coopérer avec l'Institut fédéral de la formation professionnelle sur la base du système en alternance. En tant que « système », cette forme de formation professionnelle doit toutefois faire face à la concurrence d'autres systèmes et n'est pratiquement pas transmissible de façon générale à d'autres pays dès lors que leurs structures économiques et leurs données-cadres économiques sont trop différentes. Mais sa structure de base suscite cependant un grand intérêt à l'échelle internationale : en raison de la combinaison du travail et de l'apprentissage, de l'interpénétration d'une connaissance structurée et d'un savoir-faire, de l'initiation à un travail autonome et à la poursuite de l'apprentissage. L'« alternance » entre l'école et l'entreprise dans le second cycle bénéficie d'un soutien croissant à l'échelle de l'UE.

Hans J. Kissling

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Tableau: Le système éducatif allemand



Quelle: ADAPT-Projekt COREFO, Bielefeld 1999

La formation professionnelle (initiale) en France

Depuis le milieu des années 80, la formation professionnelle constitue en France un champ essentiel des réformes entreprises dans le domaine de l'éducation. Ceci est dû aux mutations structurelles de l'économie française et des difficultés croissantes d'insertion professionnelle qui vont de pair depuis la fin des années 70, en particulier pour les diplômés de l'enseignement professionnel.

L'étude du système français de formation professionnelle appelle dans un premier temps un certain nombre de clarifications terminologiques. Pour l'observateur étranger, la distinction entre le concept d'*enseignement professionnel* qui, en principe, doit préparer à une entrée immédiate dans la vie professionnelle et celui d'*enseignement technique* ou *enseignement technologique*, davantage orienté vers une poursuite de la formation (dans l'enseignement supérieur), n'est pas immédiatement compréhensible. Ensuite, le concept de *formation professionnelle (initiale)* comprend, outre la formation professionnelle initiale organisée dans le cadre scolaire, l'*apprentissage* qui, dans une perspective historique, représente la forme la plus ancienne d'acquisition de qualifications professionnelles. Mais aujourd'hui, elle permet d'obtenir des diplômes professionnels à tous les échelons du système de formation (enseignement secondaire ou enseignement supérieur). Le terme générique de *formation professionnelle* s'applique par ailleurs à des mesures de formation dans le cadre d'une qualification complémentaire ou d'une reconversion de jeunes en rapport avec un emploi ou un poste de travail. De plus, il recouvre traditionnellement la formation professionnelle continue, elle aussi objet depuis quelque temps d'efforts intensifs de réforme de la part des partenaires sociaux et des pouvoirs publics.

La formation professionnelle initiale, un modèle de qualification par niveaux

L'observateur allemand est frappé par la proximité de l'organisation de la formation professionnelle initiale avec les mécanismes de fonctionnement de l'enseignement général, même si l'*enseignement professionnel* a conservé jusqu'à présent une certaine autonomie au sein du système éducatif ainsi que par le fait que l'idée d'une *formation à un métier* est moins marquée en France, même si le terme de *métier* est omniprésent dans les débats publics et les désignations institutionnelles. Ce qui est caractéristique, c'est que depuis 30 ans s'est imposée en France une conception de la formation professionnelle pour différents niveaux de qualification, définis le plus souvent par rapport au baccalauréat. Six niveaux sont généralement distingués. A chacun correspondent différents diplômes qui peuvent être préparés après la scolarité obligatoire (l'école élémentaire fréquentée par tous les enfants dès l'âge de 6 ans et ce pendant cinq années, puis le collège unique pendant 4 années qui s'adresse également depuis 1975 à l'ensemble des élèves):

- Niveau VI : sortie de la période de scolarité obligatoire (à l'âge de 16 ans) sans diplôme (*Brevet d'études*) ou abandon d'une formation professionnelle (scolaire ou en apprentissage) sans avoir atteint le premier niveau de qualification (*CAP*).
- Niveau V : *Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)*, qui peut être préparé actuellement dans 250 spécialités, et le *Brevet d'études professionnelles (BEP)*, proposé aujourd'hui

dans une cinquantaine de spécialités. Les CAP, diplômes relativement spécialisés accessibles aux élèves à l'issue de la période de scolarité obligatoire, sont préparés en deux ou trois années, essentiellement dans le cadre de l'apprentissage. Les BEP, moins spécialisés et davantage axés sur la théorie, ont été créés dans les années 70. Ils sont surtout préparés dans le cadre scolaire, en *lycée professionnel*, en deux ans. L'admission en BEP suppose d'avoir terminé avec succès le collège.

- Niveau IV : cette catégorie recouvre essentiellement le *baccalauréat technologique*, préparé en trois ans dans un *lycée technologique* dans huit grands domaines de spécialisation, et le *baccalauréat professionnel*, créé en 1986. En règle général, ce dernier est obtenu en deux ans après le BEP, dans 48 spécialités et doit préparer à une entrée directe dans la vie professionnelle. Mais il permet également en principe d'accéder à l'enseignement supérieur. Officiellement, le *baccalauréat général* ne fait pas partie de cette classification. Pour autant, il est également classé dans le débat public dans ce niveau.
- Niveau III : il s'agit là d'une part de filières courtes de deux ans axées sur la pratique, d'autre part du diplôme sanctionnant la fin d'un premier cycle d'études supérieures (*premier cycle universitaire*), d'une durée de deux ans en général. Ce *diplôme d'études universitaires générales (DEUG)* correspond *grosso modo* à la fin du *Grundstudium* en Allemagne, mais contrairement à ce dernier, il est considéré comme un diplôme délivrant une qualification professionnelle. Les filières courtes recouvrent d'une part les *sections de techniciens supérieurs (STS)*, qui sont rattachées dans la plupart des cas à un *lycée technologique*, et qui en tant que classes post-baccalauréat préparent en deux ans au *brevet de technicien supérieur (BTS)*, très spécialisé. Il s'agit d'autre part de filières d'études à part entière, qui préparent en deux ans au *Diplôme universitaire de technologie (DUT)*, moins spécialisé, dans les *Instituts universitaires de technologie (IUT)* créés en 1966. Les IUT sont rattachés aux universités mais disposent au sein de ces dernières d'un statut spécifique, qui leur permet en particulier, et contrairement à ce qui est possible pour les filières longues classiques des universités, de pratiquer une sélection de leurs étudiants à l'entrée.
- Niveau II : il regroupe les diplômes de l'enseignement supérieur de niveau licence (diplôme sanctionnant trois années d'études dans une discipline déterminée), et notamment la *licence professionnelle*, nouveau diplôme créé en 1999 orienté sur la pratique professionnelle. En général, la licence professionnelle est conçue comme formation pluridisciplinaire et proposée en coopération avec une université, un autre organisme de formation (par exemple un *lycée technologique*), des entreprises choisies d'une branche et des fédérations professionnelles. Elle doit donner la possibilité aux étudiants, notamment aux diplômés des filières courtes en deux ans (*BTS/DUT*) de poursuivre des études pour obtenir une première qualification répondant aux standards européens sur le marché (européen) de l'emploi (*Bachelor*), ainsi que le diplôme universitaire traditionnel de la *maîtrise* (sanctionnant quatre années d'études dans une discipline).
- Niveau I : les diplômes de l'enseignement supérieur au-delà du niveau II : diplômes de niveau bac + 5, le *Master*, qui résulte de la mise en œuvre du processus de Bologne et le doctorat.

La formation professionnelle, une mission de l'Etat – Rappel historique

Afin de réaliser l'égalité des chances dans le domaine éducatif postulée dans le préambule de la Constitution de 1946¹, l'Etat se voit accordé, dans la France de l'après-guerre, un rôle tout à fait déterminant qui restera durant longtemps quasiment exclusif dans l'organisation de l'offre de formation. C'est le cas notamment pour la formation professionnelle des jeunes et s'explique par l'évolution politique et socioéconomique à partir de 1945, alors que l'Etat voulait mener vers la modernité sociale et technologique non seulement l'économie, mais également la société française dont des pans entiers demeuraient fortement marqués par l'agriculture, par le biais d'un programme de modernisation systématique particulièrement ambitieux.

Avant guerre, l'enseignement technique (scolaire et supérieur) s'était construit sur une période de près de 200 ans, en l'occurrence dès le 18^e siècle dans le domaine de l'enseignement supérieur avec la création des *Grandes Ecoles* dont la réputation et le prestige sont restés intacts jusqu'à nos jours. A la fin du 19^e siècle sont créées à l'occasion des lois sur l'école de 1880 les écoles techniques, qui rassemblent une partie des classes d'âge aujourd'hui scolarisées dans les collèges. Ces écoles, aux statuts et durée des études variables, formaient une 'élite ouvrière' (environ 18 000 élèves en 1914) dans un nombre limité de secteurs d'activités, en particulier dans la métallurgie. Elles n'étaient en aucun cas destinées à la formation professionnelle des masses populaires. Pour la plupart des jeunes, la seule possibilité de qualification restait l'*apprentissage*, en crise depuis l'interdiction des corporations sous la Révolution (1791) et la disparition *de facto* de ses règles d'organisation. Tout au long du 19^e siècle, une réglementation publique définissant la formation des apprentis dans les petites entreprises est quasiment inexistante. Ce n'est qu'avec la loi de 1919 qu'est tentée une première codification. Les communes reçoivent dorénavant la mission d'organiser en complément de la formation dans les entreprises un enseignement théorique (100 heures par an) auquel doivent assister les apprentis et jeunes ouvriers de moins de 18 ans. Dans le même temps, on décide de sanctionner l'apprentissage par un diplôme d'Etat, le *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP). D'un point de vue historique, celui-ci représente ainsi le plus ancien diplôme professionnel en France.

Pour autant, la formation au sein des entreprises demeure non réglementée, et le financement de l'enseignement théorique est laissé dans un premier temps aux communes. Ce n'est qu'en 1925 qu'est introduite une taxe (toujours en vigueur aujourd'hui) acquittée par les entreprises (*taxe d'apprentissage*). Celles-ci ont néanmoins la possibilité de décider elles-mêmes de son utilisation, dans la mesure où elles peuvent directement verser une partie de cette taxe à des organismes de l'enseignement technique, à des établissements d'enseignement supérieur ou autres institutions de la formation professionnelle.

Un des aspects intéressants est qu'une pierre essentielle du système actuel de formation professionnelle, organisé majoritairement dans le cadre scolaire, a été posée par le régime de Vichy, pourtant peu enclin aux idéaux démocratiques. Sous la pression des besoins exprimés par l'industrie de l'armement, des *centres de formation professionnelle* sont créés

¹ Les dispositions de ce préambule sont valables aujourd'hui encore, car le préambule de la Constitution de 1958 s'y réfère expressément.

en 1939. Le gouvernement de Vichy rouvre ces institutions en octobre 1940, afin de combattre le chômage des jeunes, mais surtout pour pouvoir « éduquer » la jeunesse ouvrière dans l'esprit de ses valeurs morales. C'est ainsi que plus de 850 *centres de formation professionnelle* sont ouverts entre 1941 et 1943, sous différents statuts (public, associatif, confessionnel). Ils préparaient les jeunes, à l'issue de leur scolarité obligatoire (jusqu'à 14 ans alors), à une formation professionnelle en trois années et à l'examen du CAP. Il s'agit là pour la première fois en France d'une formation professionnelle sous contrôle de l'Etat destinée à une majorité de jeunes, également dans des secteurs économiques qui avaient réussi jusqu'alors à se soustraire aux influences étatiques en matière de réglementation de la formation professionnelle (bâtiment, industrie du textile et de l'habillement).

A la Libération, ces institutions sont reprises par le nouveau gouvernement et deviennent des *centres d'apprentissage*. Alors que le besoin de qualification semble progresser fortement, en particulier dans l'industrie métallurgique et électrique, ces centres vont poursuivre leur développement. *A contrario*, les contenus de formation vont être spécifiés à partir de 1949, de sorte que la formation générale va jouer un rôle renforcé au côté de la formation pratique et technique. La grande réforme de l'éducation de 1959, qui va notamment porter la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, va faire des *centres d'apprentissage* les *collèges d'enseignement technique (CET)*, à leur tour rebaptisés en 1976 *lycées d'enseignement professionnel (LEP)*.

Sur un plan terminologique, ces nouvelles dénominations consacrent ainsi également l'intégration dans le système éducatif public, et pour ce qui est de la réforme de 1976, elles traduisent la volonté de revaloriser l'enseignement professionnel en s'appuyant sur le modèle du *lycée d'enseignement général*.

Cet effort est poursuivi avec la création annoncée en 1985 d'un *baccalauréat professionnel*, qui établit pour la première fois un diplôme professionnel au niveau du baccalauréat et doit illustrer l'équivalence entre, d'une part, les établissements et filières généralistes et, de l'autre, les établissements d'enseignement professionnel et autres possibilités de qualification. Le nouveau diplôme doit préparer à une entrée immédiate dans la vie active, les détenteurs d'un *bac pro* ont pourtant en principe la possibilité de poursuivre leur formation ou d'entamer des études supérieures. Selon les études disponibles, près d'une cinquième de cette catégorie de bacheliers choisissent cette option, contrairement aux *bacheliers généraux* et *bacheliers technologiques*, qui poursuivent des études pour respectivement 97 % et 76 % d'entre eux. Les *bacheliers professionnels* qui souhaitent poursuivre leur formation déposent leur candidature pour une place en STS ou en IUT, ou bien s'inscrivent dans une université pour un cycle long (près de 6 % des *bacheliers professionnels* d'une classe d'âge).

L'apprentissage en entreprise : d'une voie de relégation à la « filière d'excellence » ?

Comme évoqué précédemment, un diplôme de formation professionnelle peut être obtenu dans le cadre scolaire ou dans le cadre d'un apprentissage en entreprise. Le système français de l'*apprentissage* se distingue néanmoins de la formation professionnelle en Allemagne sur certaines questions clés comme l'organisation au niveau de l'entreprise ou

extra-entreprise, le financement, la participation des partenaires sociaux, l'influence et les compétences de l'Etat, le lien avec l'enseignement général, l'enseignement supérieur et le marché du travail.

Par ailleurs, l'apprentissage représente aujourd'hui une forme, certes importante d'un point de vue quantitatif, parmi les *formations en alternance* qui se sont développées en France depuis les années 80 et qui, contrairement aux formations classiques dans le cadre du système scolaire, attribuent aux entreprises un nouveau rôle, en tant que lieu de formation et de socialisation. Dans ces *formations en alternance*, qui reposent sur des bases juridiques très variées, les liens entre l'entreprise en tant que lieu de formation et d'acquisition de savoirs et une institution extérieure à l'entreprise, dans la plupart des cas il s'agit d'une institution scolaire, varient tant au niveau de l'intensité que du degré de formalisation selon le public visé par les mesures de formation. Il ne s'agit pas seulement là de formations initiales *stricto sensu*, mais également de voies de qualification complémentaire et de reconversion pour les jeunes, aux moyens desquelles l'Etat tente de répondre aux problèmes d'intégration d'un grand nombre de jeunes sur le marché du travail depuis la fin des années 1970.

Ces efforts de modernisation seront présentés par la suite de façon exemplaire à travers le cas de l'apprentissage. Afin de remédier à sa marginalisation progressive au sein du système éducatif, l'apprentissage devait ainsi devenir une filière attractive pour l'ensemble des jeunes, c'est-à-dire notamment les jeunes ayant réussi parfaitement leur parcours scolaire et souhaitant atteindre les niveaux de qualification les plus élevés.

- Dans les années 1970 et 1971 l'apprentissage fait l'objet pour la première fois depuis 1919 d'une refonte de son cadre législatif et réglementaire. Désormais, l'apprenti se voit proposer de façon obligatoire un contrat de travail à durée déterminée (2 années) et bénéficie de ce fait du statut de salarié, alors qu'auparavant, il n'était ni salarié, ni élève. L'âge minimum pour débiter un apprentissage est fixé à 16 ans. Le volume horaire de la formation générale et technique passe de 100 heures à 360 heures par année d'apprentissage, cet enseignement devant être dispensé dans des institutions spécifiques créées à cet effet, les *centres de formation d'apprentis (CFA)*. Ces derniers peuvent être organisés sous des statuts divers, la plupart relèvent des chambres consulaires, d'autres sont organisés sous statut associatif, quelques rares CFA sont intégrés à des établissements d'enseignement professionnels publics. Au titre de la rémunération, les apprentis reçoivent désormais, toutes catégories d'entreprises et tous secteurs d'activités confondus, un pourcentage du SMIC modulé selon l'année d'apprentissage.
- Le transfert de compétences en matière d'apprentissage de l'Etat vers les Régions, effectué dans le cadre des lois de décentralisation de 1983, constitue une autre innovation importante. En effet, la part quantitative de l'apprentissage dans l'offre de formation professionnelle globale varie beaucoup selon les Régions. Ceci est moins dû à des choix politiques qu'au développement socioéconomique inégal des différentes parties du territoire national. Avec le transfert des compétences en matière d'apprentissage vers les Régions, ces dernières sont désormais mieux à même de structurer une offre de formation régionale en phase avec les besoins de qualification qui s'expriment dans leur contexte local et régional respectif.

- Une loi de 1987 ouvre la possibilité de préparer des diplômes professionnels des niveaux III à I par la voie de l'apprentissage et prévoit des efforts accrus en vue d'une meilleure qualification des formateurs dans les CFA ainsi que d'une meilleure préparation (pédagogique) des maîtres d'apprentissage dans les entreprises. Le volume de l'enseignement théorique augmente (il passe par exemple à 400 h/année en CAP), la durée du contrat d'apprentissage peut désormais varier entre une et trois années. Un apprenti peut conclure plusieurs contrats d'apprentissage successifs tant qu'il n'aura pas dépassé l'âge limite de 25 ans.
- Une loi de 1992 ouvre la possibilité d'effectuer un apprentissage dans les services publics, notamment dans les collectivités.
- Enfin, la « loi quinquennale pour le travail, l'emploi et la formation professionnelle » de 1993 renforce sensiblement la position des Régions en tant qu'acteurs incontournables dans la politique de formation professionnelle, dans la mesure où elle leur confère une fonction de coordination pour la structuration de l'offre totale en matière de formation professionnelle au niveau régional, y compris pour les formations professionnelles scolaires. En partant d'un état des lieux et d'une analyse des besoins en qualification, les Régions sont appelées à élaborer un plan régional de développement pour la formation. Un premier bilan de cette évolution fait apparaître que les Régions se sont appropriées cette compétence en faisant des choix conformément à leurs besoins et priorités. Certaines ont donné priorité à l'apprentissage par rapport aux formations scolaires, d'autres maintiennent un équilibre entre les deux voies de formation et un dernier groupe conserve la priorité donnée aux formations scolaires.

L'évolution depuis le milieu des années 1980 montre que les efforts entrepris par les pouvoirs publics et d'autres acteurs en faveur d'une revalorisation de l'apprentissage ont commencé à porter des fruits. Pour l'année 2003/04, on comptabilisait quelque 370 000 apprentis tous niveaux de qualification confondus, par rapport à 740 000 élèves scolarisés dans les lycées professionnels publics et privés, c'est-à-dire des élèves préparant un diplôme des niveaux IV et V. Si le nombre d'apprentis a donc augmenté de 100 000 par rapport au début des années 1990, il correspond cependant seulement au chiffre atteint à la fin des années 1960. En effet, l'apprentissage et la voie scolaire préparent de plus en plus aux mêmes diplômes, mais la majorité des apprentis (72%) préparent toujours un diplôme du niveau V (CAP), contre environ 17% préparant un baccalauréat professionnel et seuls quelque 10% préparent un diplôme des niveaux supérieurs, un BTS ou un DUT dans la plupart des cas. Mais c'est au niveau de l'enseignement supérieur que l'on assiste depuis quelques années à une augmentation importante des candidatures à l'apprentissage. Ainsi, certaines Grandes Ecoles parmi les plus prestigieuses offrent à grand renfort de publicité l'apprentissage comme filière d'excellence conduisant à leurs diplômes à côté de la voie scolaire traditionnelle. Dans le cadre de la loi sur la cohésion sociale adoptée par le gouvernement Raffarin au printemps 2005, on espère pouvoir atteindre le chiffre de 500 000 apprentis dans les 5 ans à venir.

Il n'y a donc pas de concurrence totale entre les deux filières de formation, ce qui n'exclue pas des rivalités possibles dans certains secteurs d'activités ou certaines zones

géographiques. Au niveau national, c'est la voie scolaire qui domine, car même au niveau V, les jeunes ayant passé leur CAP dans le cadre de l'apprentissage ne représentent que 25% de tous les candidats inscrits pour ce diplôme. Les taux d'échec des apprentis, tous niveaux de diplômes professionnels confondus, se situent en règle générale largement au-dessus des élèves sortant d'un lycée professionnel. Ceci est dû au fait que contrairement aux diplômes professionnels allemands délivrés par les chambres consulaires, les disciplines d'enseignement général font l'objet à part entière de la certification dans le cadre du diplôme ce qui désavantage les apprentis qui, surtout ceux du niveau CAP/BEP, sont moins à l'aise dans les disciplines de formation générale et qui ont choisi l'apprentissage - ou ont été orientés vers cette filière - à la suite d'une situation d'échec vécue dans l'enseignement général du collège ou du lycée. En revanche, les chances d'insertion immédiate après la formation se situent dans un certain nombre de secteurs d'activités légèrement au-dessus de celles des diplômés de la voie scolaire.

La modernisation de la formation professionnelle comme instrument de lutte contre le chômage des jeunes depuis les années 1990: résultats et perspectives

Cette évolution quantitative et qualitative de l'apprentissage, si modeste soit-elle, a cependant fait l'objet d'une critique récurrente. Celle-ci s'explique par la rivalité historique ayant évolué avec le temps en opposition entre groupes d'intérêt organisés entre d'une part les protagonistes d'une vision avant tout étatiste de la formation professionnelle, et, d'autre part, ceux qui sous l'impact de l'augmentation du chômage des jeunes dans la France des années 1980 considèrent l'implication plus forte des entreprises comme une condition préalable à la modernisation de la formation professionnelle et de son adaptation aux nouveaux défis. Dans le premier groupe, on trouve nombre d'enseignants, souvent très attachés aux syndicats d'enseignants défendant les intérêts de leur corps, qui critiquent les subventions publiques, à leur goût trop généreuses, accordées aux entreprises dans le cadre d'un contrat d'apprentissage (soutien à l'embauche accordé à l'entreprise pour chaque contrat aidé signé, exonération des charges sociales légales et conventionnelles). Cette critique est à la fois motivée par des considérations politiques de principe, mais également par le fait que l'Education nationale n'a qu'une influence limitée sur ce qui se passe au sein de l'entreprise en tant que lieu de formation. En effet, dans la mesure où l'apprenti est sous statut de salarié, il relève du ministère du Travail. Les adeptes d'une vision de la formation professionnelle comme mission incombant avant tout aux pouvoirs publics se sont donc efforcés de diffuser le développement d'une alternance sous statut scolaire. Ce terme désigne en fait l'ensemble des formations dans le cadre desquelles les jeunes restent sous statut scolaire pour la totalité de la durée de leur formation, y compris pendant les périodes de stage de quelques semaines devenues obligatoires depuis 1979.

Dans le groupe des protagonistes d'une plus forte participation des entreprises à la formation professionnelle, différents intérêts se rejoignent. Il y a bien entendu les représentants des secteurs d'activités tels le bâtiment, le petit commerce et l'artisanat, qui ont traditionnellement recours aux apprentis et qui souhaitent préserver cette voie de qualification car elle correspond mieux à leurs besoins que les filières scolaires et pour lesquels les apprentis représentent également une main d'œuvre peu onéreuse. Mais on

trouve également des représentants issus de presque tous les partis politiques et des secteurs d'activités les plus divers qui, sous l'impact d'une concurrence internationale devenue plus marquée depuis les années 1980 et des possibilités d'une plus forte internationalisation des voies de qualification, prônent un rapprochement de l'enseignement professionnel français avec des modèles étrangers, notamment le système dual allemand, afin d'encourager et orienter le débat sur la modernisation de la formation professionnelle en France. Le débat politique sur les possibilités de transposition d'éléments systémiques de modèles étrangers de formation professionnelle initiale sur la situation française, qui avait connu quelques accents très passionnels au début des années 1990, est redevenu plus calme dans la seconde moitié des années 1990. Ceci s'explique sans doute par un effort notable de recherche comparative internationale en matière de formation professionnelle qui a permis une analyse plus distanciée et réaliste des différences structurelles du contexte politique, économique et social dans lequel s'insère chaque système de formation initiale, différences qui limitent d'emblée toute transposition simple d'éléments systémiques d'un pays à l'autre. En guise de conclusion, on peut retenir de l'évolution des 15 dernières années, que l'alternance est devenue entre temps un principe structurant de toute la formation professionnelle en France et ce à tous les niveaux de qualification. Compte tenu de la diversité des contextes institutionnels ainsi que de la portée quantitative et qualitative inégale des différentes formes d'alternance, il est cependant difficile d'identifier un modèle cohérent, voire unique, de sorte que l'idée d'une *alternance à la française*, invoquée ici et là dans le discours public, relève davantage d'une stratégie de légitimation politico-idéologique qu'elle ne correspond à une réalité sociale reconnue unanimement sur le terrain.

Dans certaines branches, on constate un effet d'éviction des candidats à un emploi de niveau CAP/BEP par des diplômés du *bac pro* ou encore des *bacheliers technologiques* par des diplômés de niveau III. *A contrario*, d'autres branches comme le bâtiment s'accrochent beaucoup plus qu'on aurait pu s'y attendre au CAP, considéré comme qualification classique pour l'entrée dans le métier. La course aux diplômes plus élevés est clairement liée aux meilleures chances offertes sur le marché du travail aux personnes témoignant d'un niveau de qualification plus élevé, même s'il importe de différencier selon le secteur, la région ou encore le genre. La part des jeunes quittant le système scolaire sans aucun diplôme a toutefois très fortement reculé, passant de plus de 200 000 dans les années 1970 à seulement 9 % d'une classe d'âge actuellement, soit environ 60 000 jeunes. Tout comme en Allemagne, ils constituent une catégorie de jeunes particulièrement fragilisée non seulement d'un point de vue économique, mais aussi social et psychologique, au regard de leurs perspectives d'insertion professionnelle.

L'introduction progressive de *lycées de métiers*, qui a été décidée en 2002, constitue l'innovation la plus récente dans le processus de modernisation du système de formation professionnelle. Il s'agit ainsi de surmonter la séparation institutionnelle entre *enseignement technologique* et *enseignement professionnel*, ainsi que les doublons qui en résultent au niveau de cursus de formation en partie similaires, en produisant des effets de synergies dans le recrutement, l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves. Dans le même temps, on espère créer de la sorte des centres de compétences capables de s'adapter rapidement, sur le plan de la formation initiale et continue du personnel enseignant, aux

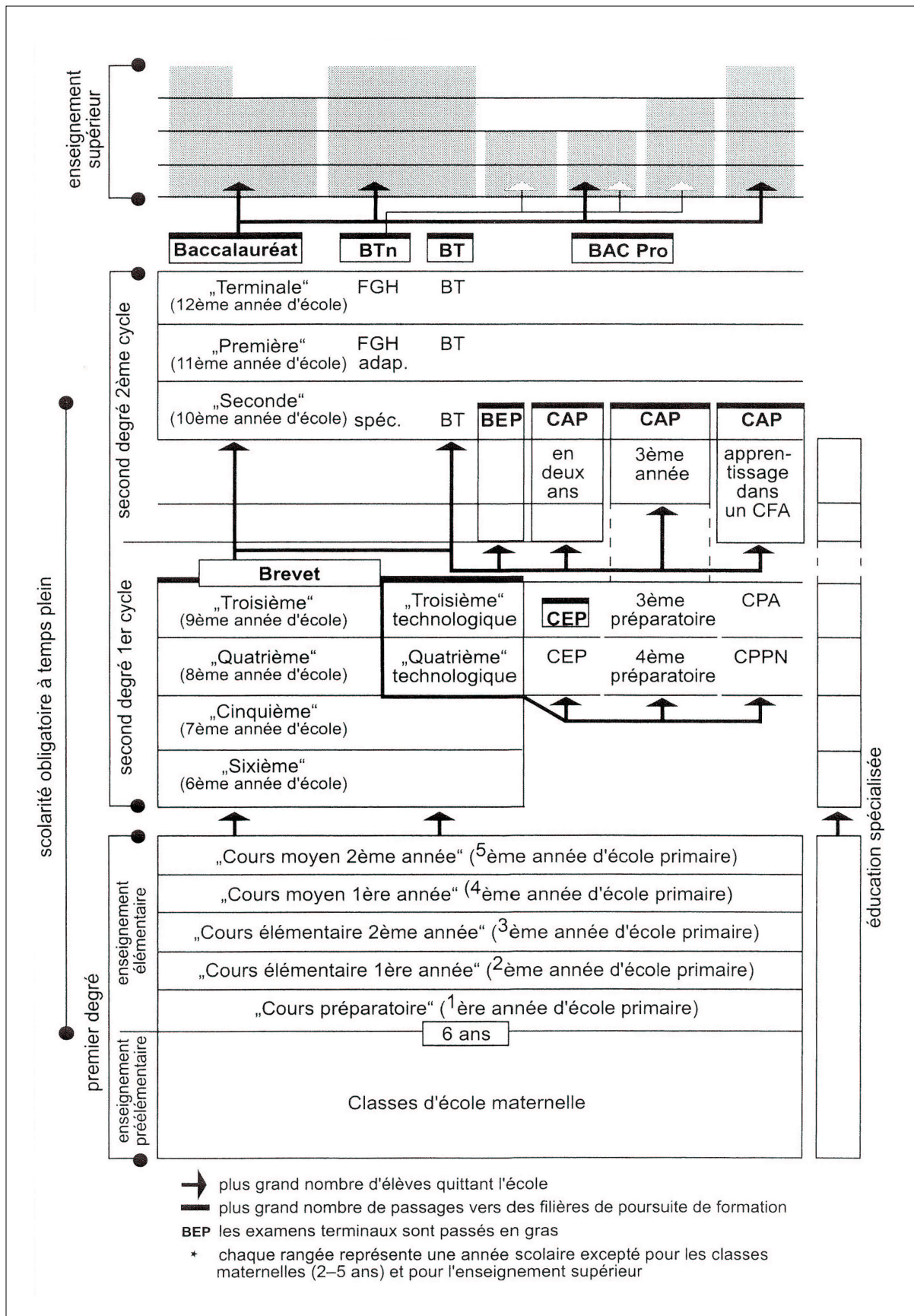
nouvelles exigences de certains métiers. Enfin, cette intégration doit permettre d'optimiser l'emploi des moyens publics. A l'heure actuelle, on ne dispose toutefois pas encore de données suffisantes pour évaluer cette réforme et les difficultés de sa mise en œuvre.

Les évolutions depuis les années 90 nous permettent de conclure que le chômage des jeunes, qui demeure à un niveau élevé, ne peut en aucun cas s'expliquer uniquement par des lacunes au niveau de la qualification. Le niveau de formation qui, de manière générale, s'est élevé au cours des dernières années, n'a pas amélioré de manière automatique les chances d'insertion des jeunes. Les évolutions montrent, que ce sont moins les possibilités de formation qui manquent, que les premiers emplois, ce qui relève surtout des conditions du marché du travail. En France, ce dernier fonctionne comme un marché du travail interne, ce qui signifie qu'il protège les travailleurs présents et rehausse les barrières pour y entrer, et pas seulement pour les jeunes sans formation. Là où la formation professionnelle doit contribuer à lutter contre le chômage des jeunes, elle devra à l'avenir s'investir encore plus fortement pour surmonter les conséquences toujours évidentes de ce long 'découplage' entre, d'une part, des cursus de formation organisés essentiellement dans le cadre scolaire et prenant pour références des exigences de formation universelles, et, d'autre part, le marché du travail. Le système éducatif public ne peut décréter de façon unilatérale ce processus : plus que jamais, il devra rechercher le dialogue avec les entreprises et l'ensemble des acteurs sociaux.

Werner Zettelmeier

CIRAC, Paris

Tableau: Le système éducatif français



Quelle: ADAPT-Projekt COREFO, Bielefeld 1999

La recherche sur le développement de la qualification au sein de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB/Bundesinstitut für Berufsbildung)

Introduction

Des mutations rapides et, parfois, profondes caractérisent entre temps ce qu'il est convenu d'appeler la société de la connaissance et des services à l'échelle mondiale: Et ce, sur les postes de travail comme dans la vie privée. C'est pourquoi il est de plus en plus important de s'adapter en temps utile aux différentes modifications qui surviennent. L'enjeu consiste à identifier aussi rapidement que possible les mutations rapides et, parfois, profondes respectives afin de pouvoir en tirer les conséquences qui s'imposent. Pour l'éducation professionnelle, cela signifie détecter à temps les différents développements et mutations de la qualification et les mettre à profit pour la qualification.

Afin d'obtenir des remarques concrètes pour le travail réglementaire dans la formation et le perfectionnement professionnels, le ministère compétent, le Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, a, en 1997 pris l'initiative de donner des impulsions pour l'élaboration d'un instrument d'identification précoce des développements dans le domaine de la qualification. Par le biais d'activités interconnectées de différents centres de recherche (le réseau de recherches FreQueNz)*, dont, notamment, le BIBB, il était prévu d'instituer une observation permanente des développements dans le domaine de la qualification selon des approches méthodiques variables. Pour atteindre cet objectif, il était nécessaire, en faisant appel à un instrument de méthode affiné, non seulement de rechercher les « nouveaux » développements dans le monde du travail, mais aussi d'illustrer les mutations des exigences de qualification survenues dans le processus du travail. Ce faisant, le BIBB s'est donné un double objectif : d'une part, il s'agit de détecter et d'identifier « en temps utile » les mutations des qualifications (dans le sens de l'établissement de tendances) et, d'autre part, de mettre à disposition, de traiter et d'utiliser les résultats de la recherche sur la qualification pour le travail réglementaire et les partenaires sociaux.

L'identification précoce des développements de la qualification signifie donc identifier en temps utile les mutations des qualifications sur le marché du travail. Il ne faut cependant pas confondre cela avec des pronostics, d'autant plus que (en règle générale) il s'agit d'une identification de mutations ou de nouveautés qui sont d'ores et déjà existantes et qui ont, aussi, déjà fait l'objet d'une demande sur le marché du travail, mais n'ont toutefois pas encore bénéficié d'une propagation (à grande échelle). Souvent, il s'agit d'exigences de qualification modifiées ou nouvelles dans les différentes entreprises (par exemple dans le domaine des nouveaux procédés de production ou des nouvelles techniques) qui n'ont pas encore été dispensées dans le cadre d'une formation ou d'un perfectionnement antérieur.

* Outre le BIBB, les organismes de recherche suivants participent au réseau FreQueNz : Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nuremberg; Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung (isw), Halle; Wissenschaftszentrum (WZB), Berlin; Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), Berlin; Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO), Stuttgart; TNS Infratest Sozialforschung, Munich; Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), Bonn, avec le Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) près l'Université de Cologne; Helmut Kuwan (hk) Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, Munich.

Toutefois, lorsque des mutations de qualification se sont déjà identifiées « à la source », c.-à-d. en cours d'émergence, il s'agit là plutôt d'une constellation idéale que de la règle.

Les instruments présentés en détail

1. Le développement de la qualification dans les professions rémunérées

a) du point de vue des entreprises

Les sondages réalisés auprès des entreprises

Lorsque l'on veut savoir ce que les entrepreneurs pensent de la demande en matière de qualification, l'on procède à des sondages réalisés auprès des entreprises sur des thèmes sélectionnés. Pour cela, on utilise notamment aussi le système d'entreprises de référence (SER) existant auprès du BIBB, système qui englobe actuellement environ 2000 entreprises (y compris les entreprises de formation) qui se sont déclarées prêtes à participer régulièrement à des sondages au sujet de questions d'actualité de l'éducation professionnelle. En ce qui concerne l'identification précoce du développement de la qualification, les entreprises doivent, surtout, donner des informations relatives aux nouveaux champs d'attribution qui surviennent dans les entreprises par suite des mutations/nouveautés sur le plan de la technique de l'organisation et aux nouvelles ou différentes exigences que l'on pose, par suite de cela, à la qualification des salariés.

Les analyses d'offre d'emploi allant de pair avec les sondages ultérieurs réalisés auprès des annonceurs

Un autre instrument pour l'observation des développements de la qualification est l'analyse des offres d'emploi. Celle-ci procure un accès relativement bon et illimité à des données représentatives au sujet des besoins de qualification sur le marché du travail. Sur la base d'analyses quantitatives, il est possible de représenter dans quels secteurs d'activités ou branches des emplois sont vacants et quelles exigences de qualification (désir) sont formulées. Dans le cadre des sondages ultérieurs réalisés auprès des annonceurs, on vérifie (réalité) dans quelle mesure ce profil souhaité par les entreprises a, ensuite, aussi été satisfait ou est satisfait. La disparité entre les qualifications souhaitées par les entreprises et les profils de qualification des titulaires de postes permettent d'obtenir des enseignements importants au sujet de la flexibilité sur le marché du travail, mais aussi au sujet des déficits de qualification des candidats.

b) du point de vue des expertes et experts

Les sondages réalisés auprès des conseillers et observateurs des mutations survenant dans les entreprises

Les entreprises recourent de plus en plus fréquemment aux services de conseillers et d'observateurs. A cette occasion, il ne s'agit plus seulement d'obtenir des conseils sur le plan de l'économie de l'entreprise ou sur le plan technique, mais aussi au sujet de questions de développement du personnel et des besoins de qualification. Un projet de recherche a permis, d'une part, d'analyser les conditions d'émergence de

nouvelles qualifications dans les entreprises (observations à la source) et, d'autre part, d'analyser les besoins et concepts de qualification des entreprises qui se sont concrétisés lors d'un dialogue entre les entreprises et les conseillers et observateurs des processus (d'innovation) dans les entreprises.

Si l'estimation de la teneur en innovation de concepts de qualification en entreprises taillés « sur mesure » a de l'importance, c'est parce qu'ils constituent un complément essentiel des analyses correspondantes de concepts de qualification du marché du perfectionnement professionnel. Les enseignements obtenus doivent notamment servir à mettre en place un réseau d'experts pour l'identification précoce des développements de la qualification.

c) du point de vue des salariés

Le sondage réalisé auprès des salariés du BIBB/BAuA

Pour analyser la structure, le développement et l'exploitation des qualifications professionnelles, le BIBB procède depuis 1979 à des sondages auprès des salariés ayant pour objectif d'obtenir des informations différenciées au microniveau pour l'identification précoce du développement de la qualification. Tous les cinq ans environ, il est procédé à des sondages représentatifs à grande échelle au sujet de la qualification, de la situation professionnelle actuelle et du cursus professionnel de la population active en Allemagne. Le dernier sondage a eu lieu en 1998/99 ; il a été réalisé en commun avec le BIBB et l'Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB/Institut de recherche sur le marché du travail et les métiers) de l'Agence fédérale pour le travail (appelée à cette époque le Bundesanstalt für Arbeit). Pour 2005, un autre sondage est en cours de préparation, que le BIBB va réaliser en commun avec le Bundesanstalt für Arbeitsschutz et Arbeitsmedizin (BAuA/Etablissement fédéral pour la protection du travail et la médecine du travail). L'objectif de ce sondage consiste, à l'aide de différents indicateurs, à reproduire les mutations survenues dans le monde du travail du point de vue des salariés et à obtenir des informations sur les nouveaux profils d'activités, les exigences posées au travail, les besoins de qualification et les nouveaux secteurs d'activité.

2. Le développement des qualifications dans le perfectionnement professionnel/ en entreprises

Les sondages réalisés auprès des prestataires de perfectionnement (wb monitor)

Le perfectionnement professionnel prend une importance croissante dans le contexte de l'apprentissage durant la vie entière et de l'apprentissage concomitant. Cela vaut également pour l'identification précoce des développements de la qualification, car les mutations en ce qui concerne les besoins de qualification deviennent, en général, visibles tout d'abord dans le perfectionnement professionnel ou en entreprise. Pour améliorer la transparence sur le marché du perfectionnement, le BIBB a mis en place en 2001 un moniteur du perfectionnement censé permettre d'obtenir des informations d'actualité sur les nouveaux développements survenus dans le domaine du perfectionnement professionnel ou en entreprise et qui sert simultanément aux prestataires de l'éducation pour

l'échange d'informations. Avec le wb monitor, le BIBB réalise, une à deux fois par an, des sondages sur différents thèmes auprès d'une sélection d'organismes responsables du perfectionnement. A cette occasion, on s'intéresse aussi bien aux mutations en matière de besoins de qualification et de groupes cibles qu'aux mutations survenues dans le domaine de la configuration directe du perfectionnement ainsi que de sa certification. Le panel de sondage complet du monitor englobe entre temps plus de 4000 organismes de perfectionnement d'Allemagne ; actuellement, un nouveau sondage ayant pour priorité thématique « le perfectionnement dans les structures et stratégies de bouleversements » est en cours de préparation.

Le Prix de l'innovation en matière d'éducation permanente (WIP)

Pour établir des concepts innovants en matière d'éducation permanente, un prix a été créé en l'an 2000, prix qui a pour but de détecter de nouvelles tendances ayant de l'importance pour le développement de la qualification. Avec cette nouvelle approche d'économie de la recherche, l'objectif consiste à obtenir, à l'échelle de toute la République fédérale, des informations représentées sous forme d'expertise au sujet de concepts d'éducation continue innovants et, simultanément, tournés vers l'avenir. Etant donné que les organismes responsables et instances d'éducation permanente avec leurs concepts de mesures réagissent immédiatement aux développements les plus divers qui surviennent dans le monde du travail, ils figurent parmi les « capteurs » les plus importants pour les mutations de la qualification. Cela vaut en particulier pour les mesures innovantes qui, en règle générale, doivent encore faire leurs preuves comme mesures compatibles avec le marché. Elles se distinguent surtout par le fait qu'elles forment les différents types de « nouvelles » qualifications de façon spécifique aux métiers, aux activités et/ou aux branches et, le cas échéant, les concentrent en de nouveaux profils de qualification dans lesquels des éléments de qualification traditionnels et nouveaux contractent une symbiose compatible avec le marché. Les concepts d'éducation permanente innovants s'intègrent donc à des tendances de développement en général déjà existantes dans le monde du travail et sont donc des « signes précurseurs » de qualifications nouvelles ou modifiées.

Les analyses d'offres d'éducation permanente dans la banque de données KURS

L'analyse de banques de données pertinentes permet d'obtenir des indications importantes au sujet des développements ou mutations survenant dans le secteur de l'éducation permanente, car une grande partie de l'offre de cours (actuelle) est déjà présentée sur Internet. Le BIBB analyse pour cela la banque de données KURS de la *Bundesagentur für Arbeit* (BA/Agence fédérale pour le travail) qui, avec plus de 400.000 cours et plus de 20.000 prestataires, est la plus grande en son genre. Le spectre de cette banque de données va des stages de formation préparant à la profession jusqu'aux filières d'études en établissements supérieurs et instituts universitaires de technologie. Lors de l'analyse de l'offre de cours, tous les aspects pertinents sont pris en compte : contenu, structure, forme de cours, durée, préalables, coûts, certificats, groupe-cible, etc. Comme les descriptions thématiques des mesures sont souvent très détaillées, ce matériel offre de bonnes conditions pour l'analyse des nouvelles tendances dans

l'éducation permanente et, ainsi, également pour l'identification précoce de développements de la qualification. Des comparaisons de l'offre de cours à des moments différents permettent de mettre en exergue des développements et mutations.

3. Le développement des qualifications dans des secteurs d'activités extérieurs au système en alternance

Des catégories de professions comme la santé publique, les professions sociales, le sport, etc., figurent parmi les secteurs d'activités en dehors du système en alternance. Il s'agit en l'occurrence de services en pleine expansion et fortement orientés vers la personne dans lesquels naissent de nouveaux schémas de profession souvent sans observation et sans standards réglementaires. Afin de pouvoir utiliser ces processus de développement pour l'identification précoce de nouvelles qualifications professionnelles, une observation systématique et durable de l'ensemble du secteur des services orientés vers la personne ainsi que d'importantes spécialités avoisinantes est nécessaire.

De façon détaillée, à partir d'analyses de tendances générales concernant la société et spécifiques à des spécialités, d'offres d'emploi représentatives, de sondages réalisés auprès des entreprises ainsi qu'à partir d'un système technique spécifique de référence des organismes responsables de l'éducation, on établit les développements de la qualification, que l'on examine quant à leur pertinence pour des tendances de professionnalisation durables. En une dernière étape, les données ainsi établies sont régulièrement estimées par un groupe d'experts quant à leur pertinence pour l'éducation professionnelle. De cette manière, simultanément pour tous les échelons, on présente des résultats qui, s'ils concernent des lignes de développement et des stades de qualification différents, peuvent en revanche être intégrés de façon continue et (relativement) précoce dans le processus de décision en matière de politique de l'éducation.

Perspectives

Si l'on veut enregistrer de façon continue les mutations survenant dans le monde du travail et de la profession et les rendre utilisables pour le travail réglementaire, cela présuppose une observation permanente des développements de la qualification. Cela signifie que l'on doit régulièrement réexaminer les instruments empiriques quant à leur efficacité et à leur pertinence et que l'on doit les perfectionner sans cesse pour la recherche sur les développements de la qualification. C'est pourquoi, dans une concertation et une coopération étroites avec les experts du travail réglementaire du BIBB, l'ancien procédé à large bande des analyses d'offres d'emploi a, par exemple, été abandonné en faveur de sondages sectoriels, grâce à quoi les intérêts du travail réglementaire se sont plus fortement rapprochés de la recherche sur les développements de la qualification, ce qui s'avère particulièrement bénéfique pour la pratique. Ainsi peut-on mettre à disposition des enseignements et données encore plus ciblés pour le travail réglementaire. Simultanément, il convient de souligner que les instruments décrits pour la recherche sur les développements de la qualification au sein du BIBB se complètent mutuellement et représentent une mosaïque cohérente ; il convient donc d'observer dans leur intégralité les enseignements

obtenus parce que ce n'est qu'ainsi qu'ils constituent une base de données valides que l'on peut rendre utilisable pour la pratique de la formation et du perfectionnement professionnels.

Pour améliorer en permanence la recherche sur les développements de la qualification au sein du BIBB, les centres de technologie et de compétence ainsi que les répercussions qu'ont les nouvelles technologies devront être traités avec une plus forte priorité à l'avenir. Les nouvelles technologies représentent de façon particulière les signes avant-coureurs de nouveaux développements de la qualification. Les mutations technologiques de ces dernières années sont particulièrement sensibles dans des domaines tels que la nanotechnologie, la technique des microsystèmes, la biotechnologie et les technologies de l'optique. En outre, il est prévu de mettre en place un réseau durable de conseillers d'entreprises et d'accompagnateurs des mutations en entreprise. En ce qui concerne l'obtention et le traitement de données, il convient aussi de vérifier si une plus forte utilisation des données d'autres instances (par ex. Agence fédérale pour le travail, Institut de recherche sur le marché du travail et les professions, Office fédéral de la Statistique, etc.) est possible et est rentable pour l'identification précoce de développements de la qualification. Ainsi pourrait-on obtenir des effets de synergie, qui sont particulièrement précieux du point de vue de l'économie de la recherche, pour les études des sciences sociales. Dans une Europe unifiée, l'identification précoce de développements de la qualification doit, enfin, aussi devenir un thème plus fréquemment étudié de manière à rendre possibles des études et comparaisons intégrant plusieurs pays, études et comparaisons qui prennent toujours plus d'importance dans un monde globalisé.

Si l'on veut maintenir le succès de la recherche sur les développements de la qualification au sein du BIBB, il est nécessaire non seulement de coopérer étroitement avec les experts du travail réglementaire, mais aussi, de manière intensive, avec les experts, spécialistes et groupes techniques professionnels afin que tous les acteurs du travail réglementaire puissent recourir à des bases et données assurées de manière empirique. Coopérer dans cette perspective est déjà rentable parce qu'il s'agit d'une utilisation plus efficace des ressources humaines dans leur ensemble et de l'amélioration de la qualification de chaque individu.

Wilfried Brüggemann

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Evolution du mode de travail et des exigences de qualification

Le double impact de l'intégration européenne et de la globalisation oblige de plus en plus les petites et moyennes entreprises à s'adapter à une mutation rapide de leur environnement économique et sociale.

L'adaptation des effectifs aux exigences de la situation très changeante des marchés nécessite une nouvelle compréhension des profils professionnels, dont on exige de plus en plus qu'ils contribuent à une réactivité maximale de l'entreprise aux évolutions de la demande et des innovations et à optimiser le facteur productif.

Le modèle économique du taylorisme représentait une stricte division fonctionnelle du travail où les employés avaient une faible marge d'initiative. La coupure entre conception et exécution et la ligne hiérarchique était forte. Ce modèle s'est effacé au profit d'un nouveau productivisme qui diffuse depuis vingt ans de nouvelles caractéristiques du travail et qui tend à se généraliser en France d'abord dans les grandes entreprises¹ puis les PME.

Parmi les nouveaux critères et les nouvelles exigences du travail on retrouve la *polyvalence* : on demande aux salariés d'occuper plusieurs postes selon les besoins de l'entreprise (rotation de poste/mobilité). Ainsi le salarié a un regard plus global sur son travail et une capacité à mieux comprendre comment il peut intervenir valablement dans la production d'un bien ou d'un service.

Certaines de ces évolutions semblent en partie correspondre aux attentes des actifs français dont 34% aspirent, selon une enquête TNS SOFRES², à exercer plusieurs métiers dans plusieurs entreprises au cours de sa carrière, contre 14% qui veulent ne rester que dans une seule entreprise.

Le complément de la polyvalence est la *polycompétence* qui consiste dans la capacité de réaliser plusieurs tâches de nature distincte, notamment la production et le contrôle de la qualité de son propre travail.

La nécessité du *travail en équipes* ou en groupes autonomes met en avant la fluidité de l'organisation interne et la définition d'objectifs stricts qui doivent être atteints par l'équipe. A cette orientation correspond un élargissement de la communication entre salariés qui doivent mieux percevoir l'enjeu de leur intervention, phénomène qui s'est beaucoup développé dans l'industrie. Ainsi la décentralisation de l'information et du pouvoir de décision se veut être une source réelle d'apprentissage individuel et collectif pour les salariés qui y participent.

Le *juste-à-temps* exige des salariés la capacité d'assurer la production nécessaire avec un stock minimum et de réagir dans des délais brefs aux demandes.

Les *démarches de qualité* visent la satisfaction du client en terme de qualité de biens et de services proposés à laquelle l'organisation du travail doit s'adapter à chaque niveau.

Ces pratiques innovantes sont, combinées au développement des moyens communication et d'information, les critères principaux d'un *productivisme réactif* qui s'appuie sur une plus forte autonomie des salariés et sur leur prise de responsabilité.

¹ En 1998 un quart des entreprises françaises de plus de cinquante salariés impliquaient au moins 20% de leurs effectifs dans les modes d'organisations innovantes.

² Enquête TNS SOFRES des 13 et 14 février 2003 sur « les Français et l'entreprise » réalisée pour *le Figaro économie* / CCIP.

L'enquête condition de travail de 1998 révèle une forte augmentation de la part des travailleurs qui estiment régler personnellement les incidents la plupart du temps, en particulier les catégories qui étaient avant tenu à l'écart de ces évolutions : entre 1987 et 1998 on observe une hausse de 63,1% pour les ouvriers non qualifiés, de 39,7% pour les employés et de 30,2% pour les ouvriers qualifiés.

Cependant certains chercheurs soulignent en parallèle que ces évolutions organisationnelles entraînent l'émergence de situations où la multiplicité des éléments à prendre en compte peut être difficilement gérable pour les salariés. La polyvalence, si elle constitue l'extension du champ d'intervention à partir d'une position fixe, est un facteur d'efficacité mais peut être vécue comme une perturbation si elle n'est pas rassemblée dans une seule perspective et peut occasionner une dispersion de l'activité.

Le développement des formes de communications transversales engendre souvent une prolifération des sources d'information, d'interlocuteurs, qui ont chacun leur langage et leurs intérêts, de contrôles réciproques, de messages et d'injonctions parfois contradictoires qui peut causer un brouillage global et des sources de conflits importantes entre salariés.

Dans ce contexte l'autonomie, souvent conçue comme l'autonomie collective d'un groupe, peut s'accompagner d'une *individualisation du travail* du salarié à qui échoueraient plus de responsabilités mais qui aurait moins d'appui de la part de son groupe ordinaire. Le risque est que cette autonomie ne s'apparente qu'à une suite de coopérations singulières, à propos d'un objectif limité et provisoire, qui ne fournissent plus tous les moyens d'action dont le salarié a besoin, au détriment d'un collectif de travail stable.

Le délitement des modes collectifs d'élaboration de l'activité, du à ce phénomène de déconcentration, aboutit à davantage d'isolement et de risque personnel pour le salarié puisque l'organisation fournit de moins en moins d'appuis et de ressources pour faire face aux situations difficiles.

Le salarié ne peut donc développer un savoir-faire que lui confère son autonomie que si, dans un contexte de multiplication des exigences et de réactivité intense, une perception de synthèse rassemble encore les différentes facettes de l'activité.

La question est donc de savoir comment faire évoluer le mode de travail futur, sorti du cloisonnement rigide tayloriste, mais exposé aux risques de fragilisation progressive de l'organisation de l'entreprise. L'autonomie du salarié doit donc être solidifiée mais la manière de concilier la flexibilité du mode de travail avec la cohérence du travail collectif n'a pas encore trouvé de réponse clairement définie.

Les demandes de qualification dépendent de ces évolutions : la tertiarisation de l'économie, les bouleversements de l'organisation du travail et du marché du travail ont des répercussions sur la formation qui leur est associée.

Dans le contexte d'une concurrence économique accrue, la qualification du personnel est pour les entreprises un élément déterminant de leur stratégie de compétitivité et de réactivité.

La formation doit donc anticiper les mutations des métiers précédemment décrits pour prévenir un décalage entre les compétences retenues et celles à développer et fournir les capacités d'adaptation du futur salarié.

La formation, conformément aux nouvelles exigences du marché du travail, ne peut plus avoir pour unique but une spécialisation dans un champ d'activité étroitement limité et doit « former le socle permettant de nouvelles qualifications-clés dépassant le cadre de la de la spécification³ », autrement dit fournir des compétences transversales : les efforts de la modernisation de la formation professionnelle tendent donc vers la recherche de la *flexibilité* et de la *modularisation* pour faciliter le passage d'un métier à un autre. Le développement de la formation professionnelle en entreprise en France (formation continue, apprentissage, Droit Individuel à la Formation, alternance) témoignent ainsi de la volonté de faire évoluer le système de formation et d'insérer davantage les (futurs) salariés dans le monde du travail pour améliorer leur capacité d'adaptation.

Enfin la dimension européenne de la formation devient de plus en plus importante : L'activité des entreprises dans le marché européen introduit une dimension essentielle dans le choix de qualifications dont on mesure maintenant de plus en plus l'utilisabilité à l'échelle européenne : le salarié peut travailler dans un autre pays européen (raisons internes à l'entreprise, opportunités de carrière, site d'implantation), doit prendre à temps connaissance d'autres profils d'activités ou d'autres compétences proposées pour s'adapter au nouveau poste de travail. Dans d'autres cas le salarié est de plus en plus amené à prendre en compte dans ses choix et ses actions les dimensions transnationales et européennes qui s'imposent à l'entreprise.

Benjamin Schreiber
Université de Cergy

³ La formation professionnelle en Allemagne et en France, projet COREFO, wbv, 1999.

Le chômage des jeunes en France et en Allemagne

A. Chiffres

Dans le contexte de la faible conjoncture économique actuelle, la hausse du taux de chômage en Allemagne et en France touche particulièrement la catégorie des personnes actives de moins de 25 ans et met à nouveau en lumière la situation difficile de cette tranche d'âge sur le marché de l'emploi. Dans les deux pays la courbe d'augmentation du chômage des jeunes est supérieure à celle de la moyenne de la population. En France, alors que le taux de chômage oscille à un niveau élevé, le fort taux de chômage des jeunes, en partie explicable par le système de formation français, est une donnée habituelle qui ne cesse d'être désignée comme l'un des objectifs principaux de la politique de l'emploi.

En revanche en Allemagne, où la situation professionnelle des moins de 25 ans est traditionnellement meilleure, on fait face à une situation nouvelle : le chômage des jeunes s'est très fortement dégradé, au point d'avoir dépassé en proportion le taux de chômage de la population active totale.

Évolution du chômage des jeunes

	Decembre 2003	Novembre 2004	Décembre 2004	Janvier 2005
Taux de chômage en Allemagne(%)	8,7	9,7	10,2	12,7
Taux de chômage en France (%)	21,3	21,8	21,8	21,8
Nombre de chômeurs en Allemagne	454 351	488 083	512 819	635 017
Nombre de chômeurs en France	431 900	438 400	441 600	437 100

B. Politiques de lutte contre le chômage des jeunes en Allemagne:

Le programme « JUMP » (Jugend mit Perspektive) fut mis en place en 1999 en Allemagne. Ce programme s'inscrivait dans une politique de l'emploi active (Jugendsofortprogramm) qui visait à promouvoir l'insertion professionnelle des jeunes les plus défavorisés et en échec vis-à-vis du monde du travail et de la formation :

Le programme se concentre sur l'*objectif de qualification* et encourage les jeunes à obtenir un certificat d'étude et à suivre une formation. Officiellement JUMP propose une formation initiale ou complémentaire à tous les jeunes de moins de 25 ans, principalement sans qualification et sans emploi.

Il s'agit donc d'un dispositif d'incitation qui propose aux jeunes dans un premier temps un rendez-vous individuel pour définir les mesures susceptibles de les amener à un emploi et de leur fournir la formation adaptée.

Le programme avait pour but initial de trouver un emploi à 100 000 jeunes allemands, visant plus particulièrement ceux qui n'ont pas réussi à trouver une place en formation.

Les axes de formations sont les suivants:

- Le placement prioritaire des jeunes en recherche de formation en entreprise pour acquérir une formation professionnelle.
- La possibilité d'une formation hors entreprise dans un centre de formation régionale.
- Le rattrapage du certificat d'étude.
- Le programme « travail et qualification ».
- L'offre d'une qualification supplémentaire ou complémentaire.
- La subvention des salaires pour l'embauche des jeunes chômeurs (pouvant couvrir jusqu'à 60% du salaire sur une période de deux ans).
- La proposition de mesures de réinsertion classiques (ABM).

Le programme JUMP a été positif dans la mesure où il a contribué en 1999 et 2000 à la baisse du chômage des jeunes et a permis la mobilisation de jeunes défavorisés dont une partie importante n'avait jamais été en contact avec une agence pour l'emploi auparavant. Le programme a été très populaire : plus de 600 000 jeunes y ont participé de 1999 à 2003.

Cependant toutes les mesures de qualification et de préparation à la formation n'ont pas rendu effective l'insertion des jeunes dans le premier marché du travail et n'ont pas toujours garanti une transition réelle entre formation et emploi dans le contexte de la faiblesse de la demande du marché du travail. Si la situation des jeunes sans qualification est alarmante, l'augmentation du nombre de jeunes chômeurs qualifiés renvoie également au problème central de l'insertion professionnelle.

Le gouvernement opéra par la suite des changements importants : le programme JUMP se concentra davantage sur l'*insertion professionnelle* (l'accent fut davantage porté sur les subventions salariales), sur la promotion de la *mobilité régionale* et sur l'aide des jeunes des nouveaux länder. La formation hors entreprise, ayant connu une ampleur non désirée et offrant peu de débouchés, ainsi que les « mesures d'entraînement », souvent considérées comme sans utilité par les employeurs, furent à l'inverse restreintes.

C. Politiques de luttes contre le chômage des jeunes en France:

1. Les emplois-jeunes du gouvernement Jospin

En France le taux de chômage des jeunes est traditionnellement très élevé et a depuis toujours suscité les gouvernements hexagonaux à mettre en place de nombreux programmes d'actions pour l'emploi des jeunes, notamment depuis deux décennies. Ainsi la lutte contre le chômage des jeunes s'impose comme un pilier à part entière de la politique de l'emploi.

Le programme « nouveaux services emplois-jeunes » (NSEJ), lancé en 1998 par le gouvernement Jospin, avait pour objectif la création d'emplois destinés aux jeunes dans la fonction publique et constituait une action politique de très grande ampleur parce qu'il visait la mobilisation de nombreux acteurs (Etat, collectivités locales, associations caritatives et autres employeurs potentiels) et faisait l'objet d'un investissement financier, économique et

politique considérable. Le programme mettait en place la recherche puis *la création de nouveaux champs d'activités* qui devait correspondre, dans la fonction publique, à un besoin émergent ou non satisfait et créer de nombreuses possibilités d'emplois pour les jeunes. Le gouvernement affichait par l'adoption de ces mesures d'insertion professionnelle la volonté de réduire les difficultés de transition très marquées en France entre la formation et l'emploi.

L'objectif initial était la création de 700000 emplois sur 5 ans tout en rompant avec la logique des emplois précaires. Le programme s'adressait en priorité aux jeunes de 18 à 26 ans et ceux de moins de 30 ans qui n'avaient pas suffisamment travaillé pour être éligibles à l'assurance-chômage. La rémunération correspondait au SMIC, dont 80% était supporté par l'Etat et 20% par l'employeur public.

22 nouvelles activités furent créées dans les 8 secteurs suivants :

- Education.
- Famille, santé, solidarité.
- Logement, vie des quartiers.
- Transports.
- Culture.
- Justice.
- Environnement.
- Sécurité.

Les nouveaux services emploi jeunes était un *programme massif* qui a obtenu un succès dans la mesure où il a permis la création de 350 000 emplois pour les jeunes et apparaissait comme une nouvelle forme d'intervention publique visant la « professionnalisation » des jeunes en leur fournissant l'accès à l'emploi et à l'expérience professionnelle, tout en garantissant une activité à temps plein, très souvent à durée indéterminée. En ce sens les emplois jeunes étaient une intervention active et innovante contre le problème structurel du « chômage d'insertion » de la jeunesse française.

Néanmoins trois critiques peuvent être formulées à l'encontre de ce programme:

- Tout d'abord les emplois jeunes furent avant tout occupés par des jeunes actifs qualifiés (80% avait le baccalauréat ou un diplôme équivalent) au détriment de l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification, la catégorie la plus touchée par le chômage.
- En outre on déplore l'absence d'un volet qualification qui aurait complété l'expérience professionnelle, aurait aidé les jeunes à faire valoir leurs compétences nouvellement acquises pour se déplacer eux-mêmes dans un emploi relevant du secteur public ou privé.
- Enfin se pose avec acuité la question de la pérennité de l'emploi, à savoir si les employeurs publics estiment après 5 ans avoir réellement besoin de tels emplois et pouvoir en assurer le financement.

Si l'on compare les programmes français et allemand on peut remarquer que les pouvoirs publics ont joué un rôle important dans la mesure où ce sont les gouvernements français et allemands, et non les partenaires sociaux, qui ont conçu et appliqué les programmes.

Les méthodes sont en revanche très différentes: le gouvernement français promeut l'insertion par le travail en créant dans le seul secteur public des activités nouvelles tandis

que le gouvernement allemand active l'insertion par la formation, à destination du secteur privé, dans des activités existantes et reconnues par l'Etat.

2. les programmes après l'alternance de 2002

– Le « contrat d'insertion dans la vie sociale » (CIVIS) remplace progressivement les emplois-jeunes en 2003 et s'applique aux organismes de droit privé à but non lucratif qui embauchent des jeunes âgés de 18 à 22 ans, sans emploi, porteurs d'un projet personnel à *vocation sociale et humanitaire*.

Ce programme concerne donc dans l'ensemble des actions dans le domaine du lien social, de l'intégration, de la politique de la ville et du sport et doit couvrir 25 000 jeunes.

Les organismes concernés peuvent bénéficier d'une aide financière de l'Etat ou d'une collectivité territoriale qui peut atteindre 66% du SMIC au maximum pour les activités surnommées et 33% dans les autres cas.

– Le gouvernement français met également en place les « contrats jeune en entreprise », un dispositif de soutien à l'embauche pour 250 000 jeunes peu qualifiés qui prévoit un *allègement des charges patronales* dégressif sur trois ans pour les contrats à durée indéterminée. Les bénéficiaires de la loi sont les jeunes de 16 à 22 ans qui ont atteint la fin du second cycle général, technologique ou professionnel sans avoir obtenu le baccalauréat. Le dispositif équivaut à une exonération totale de charges patronales pour un employé rémunéré au SMIC 35 heures sur les deux premières années et s'adresse aux entreprises dans lesquels l'Etat n'est pas majoritaire.

3. Le Plan de cohésion sociale de 2004

De nouvelles mesures de lutte contre le chômage des jeunes sont aussi élaborées et inscrites dans le cadre du plan de cohésion sociale du gouvernement français, présenté le 30 juin 2004.

L'objectif « vers le plein emploi des jeunes » est un élément essentiel du pilier « emploi » du plan de cohésion sociale.

Sur les 20 programmes du plan gouvernemental 3 sont réservés à la politique de l'emploi pour les jeunes : le programme 2 (accompagner 800 000 jeunes en difficulté vers l'emploi durable), le programme 3 (500 000 apprentis, « étudiants des métiers ») et le programme 4 (favoriser la mixité sociale dans la fonction publique par le développement de l'alternance).

Le « programme 2 » engage une intervention en faveur de 800 000 jeunes en difficulté en favorisant leur accès effectif à la formation, à l'activité et à l'emploi.

– Il prévoit pour chaque jeune concerné la mise en place d'un *accompagnement personnalisé et renforcé*, pour une période d'un an, renouvelable jusqu'à l'accès définitif à l'emploi durable. Tout jeune sans emploi ni qualification a un référent qui définit avec lui son projet professionnel et assure le suivi concernant la formation, l'emploi, le logement, les transports et la santé.

– Les jeunes sont en parallèle orientés vers les « métiers du pleine emploi » grâce aux « plateformes de vocation », mises au point par l'ANPE, qui doivent permettre par des test de simulation d'évaluer leurs aptitudes à occuper des métiers qui recrutent.

– En outre le programme prévoit l'*amélioration du « contrat jeune en entreprise »* : l'Etat modulera le soutien versé aux entreprises en faveur des jeunes en difficulté afin d'augmenter le nombre de jeunes sans qualification embauchés.

Le « programme 3 » a pour but le développement de l'apprentissage, traditionnellement faible en France et non comparable à la place de pilier qu'il occupe dans la formation professionnelle allemande. L'objectif est d'augmenter de 40% le nombre des apprentis et le porter à 500 000 en 2009.

– Pour ce faire *la situation des apprentis devra être tout d'abord valorisée* : des aides pour le logement et la mobilité et une carte d'apprenti seront instituées, des campus des métiers valoriseront les filières, des centres de formation d'apprentis fourniront aux jeunes leur premier équipement et des séquences dans d'autres pays de l'Union européenne seront proposées.

– L'Etat conclura un pacte de mobilisation avec les entreprises : l'objectif est de porter à 2% de l'effectif le nombre d'entreprises dans les entreprises de plus de 100 personnes par des mesures incitatives ou même plus tard par voie législative. Une *incitation fiscale* pour les entreprises sera créée en fonction du nombre d'apprentis, la rémunération des apprentis les plus jeunes sera augmentée et les ruptures de contrat seront prévenues.

– La *découverte des métiers* sera également favorisée par des campagnes de communication et des stages de découverte des entreprises et le développement des emplois vacances pour les plus de 16 ans.

– Le gouvernement compte améliorer l'efficacité et la transparence du système de financement et mobiliser des *recettes supplémentaires à l'apprentissage* en CFA.

Enfin des voies d'accès spéciales aux grandes écoles devront être installées pour les apprentis.

Le « programme 4 » doit favoriser l'accès des jeunes sans qualification ni diplôme aux emplois publics.

Une *nouvelle voie de recrutement* aux emplois publics sera instaurée : le PACT (parcours d'accès à la fonction publique territoriale, hospitalière de l'Etat). Cette voie de pré-recrutement repose sur le principe d'une formation alternée qui permettra aux jeunes en difficulté, après la validation de la formation, d'accéder à un emploi de titulaire en service public sans passer par le concours correspondant. Les postes accessibles seront ceux libérés dans les fonctions publiques par les départs à la retraite et bénéficieront d'exonérations de charges comparables à celles consenties aux entreprises.

Wolfgang Neumann

Deutsch-Französisches Institut (dfi), Ludwigsburg

Benjamin Schreiber

Université de Cergy

Les développements dans les programmes en matière d'éducation et de formation professionnelle de l'UE

Proposition pour un programme intégré 2007-2013

En novembre 2002, la Commission européenne a inauguré un processus de consultation publique au sujet de l'avenir des programmes européens en matière d'éducation.

Simultanément, le Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF) a initié des consultations correspondantes à l'échelle nationale. L'Avis national qui en a résulté a été envoyé à la Commission européenne en juin 2003 et est maintenant pris en considération de façon déterminante dans les délibérations en cours.

Dans sa proposition adressée au Parlement européen et au Conseil de l'Europe, la Commission préconise de regrouper les programmes jusqu'ici séparés pour les domaines de l'éducation générale et professionnelle et de créer un « Programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ». Ce nouveau programme, qui est appelé à remplacer les programmes SOCRATES et LEONARDO DA VINCI qui durent encore jusqu'au 31.12.2006 se composera de quatre programmes sectoriels :

- COMENIUS (enseignement scolaire),
- ERASMUS (enseignement supérieur),
- LEONARDO DA VINCI (formation professionnelle) et
- GRUNDTVIG (éducation des adultes).

Le nouveau programme d'action est complété par des mesures transversales (développement de stratégies politiques, apprentissage de langues étrangères, nouvelles technologies et propagation) ainsi qu'un nouveau programme « Jean Monnet » axé sur l'intégration européenne.

Pour financer le nouveau programme d'action, la Commission propose d'augmenter sensiblement le budget à 13,62 milliards d'euros pour l'ensemble de la période 2007-2013. Il est en particulier prévu de renforcer durablement la promotion de la mobilité. 80 % environ des crédits futurs pourraient être administrés par les Agences nationales.

SOCRATES

« SOCRATES II », le programme pour la promotion de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation générale, a une durée qui court de 2000 à 2006 et un budget de 1,85 milliard d'euros. SOCRATES II englobe les plans de programme COMENIUS (enseignement scolaire), ERASMUS (enseignement universitaire), Grundtvig (éducation des adultes), LINGUA (langues étrangères), MINERVA (le multimédia dans le domaine de l'éducation), des actions communes, l'observation et l'innovation ainsi que des mesures concomitantes. Les crédits consacrés à ERASMUS, le secteur de l'enseignement universitaire, représentent 51 % du budget ; pour COMENIUS (y compris l'échange pour les langues étrangères pour écoliers, apprentis et personnel enseignant), 27 % et, pour Grundtvig, 7 %. L'Office allemand d'échanges universitaires (ERASMUS), le Pädagogischer Austauschdienst (COMENIUS),

InWEnt, autrefois Carl Duisberg Gesellschaft (mobilité extrascolaire dans COMENIUS et mobilité dans Grundtvig) ainsi que l'Agence nationale « L'Education pour l'Europe » près l'Institut fédéral de l'éducation professionnelle (LINGUA, MINERVA, Grundtvig) sont, en Allemagne, les agences chargées de gérer les différentes actions dans le cadre du programme.

Il existe des points de référence sur l'éducation professionnelle dans l'Action COMENIUS 1, COMENIUS 2 et Grundtvig 3. Il est possible d'utiliser les crédits qui y sont mis à disposition pour des cours de formation permanente et des stages pratiques du personnel enseignant dans des pays étrangers européens ainsi que, en outre, dans une moindre ampleur, pour des projets de langues étrangères pour des écoliers filles et garçons.

La participation de l'Allemagne à l'Action Grundtvig, en particulier, a connu un développement positif. Dans la procédure centralisée (Projets de coopération et Réseaux européens), environ 20 % des crédits communautaires ont été versés, en 2004, à des partenaires contractuels allemands. Le nombre des partenariats d'apprentissage ayant bénéficié d'une promotion aux termes de l'Action Grundtvig s'est élevé à 135.

La demande excède les crédits mis à disposition. En Allemagne, il est probable que jusqu'à 40.000 écoliers filles et garçons ainsi qu'apprenti(e)s, 10.000 enseignant(e)s / formatrices / teurs puissent participer à l'échange pour les langues étrangères.

LEONARDO da VINCI

Durant la deuxième phase, qui a commencé le 1^{er} janvier 2000, du programme d'action LEONARDO da VINCI, qui a pour objectif l'amélioration de la qualité de l'éducation professionnelle dans les Etats européens participants et l'augmentation de la compétitivité de leurs systèmes d'éducation professionnelle, il reste maintenant seulement cinq mesures. La procédure de demande et l'administration des crédits ont été presque totalement décentralisées. 80 % environ des crédits sont administrés par l'Agence nationale et – aux termes du sous-contrat – par deux services d'exécution responsables des mesures en matière de mobilité

L'Agence nationale pour le programme est l'Agence « L'Education pour l'Europe » près l'Institut fédéral de l'éducation professionnelle. Les mesures pour la promotion de la mobilité sont exécutées par les services d'exécution InWEnt gGmbH et l'Office allemand d'Echanges universitaires.

Pour l'année 2004, le budget s'est élevé au total à 178 millions d'euros. En 2004, les projets (UE-15) sous la tutelle de l'Allemagne ont aussi participé considérablement à ces crédits : 16,3 millions d'euros ont été mis à disposition pour des projets de mobilité des apprentis, jeunes salariés, diplômé(e)s universitaires et étudiants ainsi que formateurs et/ou responsables de l'éducation. Ces crédits ont permis de subventionner environ 7700 apprentis, 3300 étudiants, 1900 jeunes salarié(e)s ainsi que diplômé(e)s universitaires et 1500 formatrices et formateurs. Le nombre total des participants subventionnés est supérieur à 14.000. Il s'agit là du chiffre le plus élevé jamais atteint dans le cadre des programmes en

matière d'éducation pour la mobilité dans l'éducation professionnelle et cela reflète le vif intérêt que l'on porte, en Allemagne, à la mobilité transfrontalière.

Les projets sélectionnés en 2004 soutiennent des objectifs actuels de la coopération européenne renforcée dans le domaine de l'éducation professionnelle (« Processus de Copenhague ») et, dans le cadre de partenariats transnationaux, se consacrent au développement de produits européens d'éducation professionnelle, de curricula innovants et d'approches de didactique spécialisée dans les secteurs les plus divers et pour différents groupes-cibles.

La priorité 1, « Evaluation de l'apprentissage », est reprise dans plusieurs projets, notamment sur le thème de l'« apprentissage informel ». Ces projets se concentrent soit sur des groupes-cibles (apprenti(e)s, personnes désavantagées) soit sur des secteurs (santé publique, constructions mécaniques, secteur de l'automobile) déterminés.

Une nouveauté dans ce cycle de sélection est l'ancrage omniprésent du concept de la durabilité dans la formation et le perfectionnement professionnels de l'apprentissage dans l'artisanat jusqu'aux études universitaires. Le spectre de thèmes va, à cette occasion, de l'économie hydraulique à la formation professionnelle commerciale en passant par les énergies régénératives, l'énergie éolienne ou la durabilité dans l'économie des déchets.

La nécessité politique de développer des approches de solution concernant le problème de l'« Amélioration de l'accès à l'éducation professionnelle » est plus fortement prise en considération dans la réalité des projets en ce qui concerne les projets sélectionnés en 2004. Les groupes-cibles de ces projets sont de jeunes gens désavantagés, des personnes souffrant de handicap et des personnes faiblement qualifiées.

Une priorité particulière de l'exécution des programmes porte sur la propagation et l'utilisation de résultats des projets. A cette fin, en coopération avec l'Agence nationale Autriche, l'Agence nationale a développé une banque de données commune qui permet d'avoir accès aux résultats intermédiaires et finaux des projets (www-leonardodavinci-projekte.org). L'AN a en outre, en 2004, organisé deux congrès de politique de l'éducation professionnelle qui ont aussi servi à propager et utiliser des résultats de projets Leonardo da Vinci :

- conjointement avec le BMBF, le BMWA et l'Agence fédérale pour le travail, un congrès sur l'orientation éducative et professionnelle a eu lieu à Bonn les 7 et 8 juin 2004.
- En coopération avec le BMBF, l'AN a, les 12 et 13 octobre 2004 également à Bonn, organisé un groupe de travail international sur l' European Credit Transfer System in Vocational Education and Training.

Klaus Fahle

Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB, Bonn

Le nouveau Europass

Le 15 décembre 2004, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont pris une décision relative à un « cadre européen pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass) ». Ainsi rien ne s'oppose donc plus à l'utilisation des cinq documents qui, dans cette résolution, sont regroupés sous le nom uniformisé et reconnaissable à l'échelle européenne d'Europass.

En améliorant la transparence des qualifications et des compétences, l'instauration de l'Europass veut promouvoir la mobilité en Europe aux fins de l'apprentissage durant la vie entière. Le but est que l'éducation générale et professionnelle gagne en qualité par le biais des expériences de l'étranger que peuvent faire tous les citoyens intéressés et, à l'aide de ce portfolio de documents personnel et coordonné, d'attester à ces citoyens, partout en Europe, les compétences qu'ils ont acquises.

Le précurseur en a été l'Europass *Education professionnelle*, dont, entre son introduction en l'an 2000 et le 31.12.2004, environ 100.000 ont été délivrés dans toute l'Europe et environ 54.000 rien qu'en Allemagne pour attester de sections d'éducation professionnelle accomplies dans les pays étrangers de l'UE.

L'échéancier prévu pour la publication des cinq documents de l'Europass est le suivant :

1. d'ici à la fin mars 2005, le CV européen, le document générique, et
2. le portfolio européen de langues pourront être consultés par tous les citoyens intéressés de l'UE dans toutes les langues sur le portail de l'UE : www.europass.cedefop.eu.int/. Il est possible soit de remplir ces documents en ligne soit de les télécharger sur son PC. Aucun contrôle ni autorisation par des tiers n'a lieu.
3. L'Europass-Mobilité, l'ex-Europass-Formation, avec élargissement du groupe-cible et des possibilités d'utilisation, sera disponible selon toute prévision à partir de l'automne 2005 sous forme de document électronique performant. La délivrance tient compte des critères de qualité suivants, qui doivent impérativement être respectés et vérifiés par le Centre National Europass (CNE) : initiative d'apprentissage à l'étranger, préparation linguistique, accompagnement par des interlocuteurs dans le cadre d'un partenariat concerté entre organismes d'envoi et d'accueil dans deux Etats européens.
4. En tant que document unique pour l'Europe, le supplément au diplôme devrait être utilisé comme document que chaque étudiant peut obtenir gratuitement à la fin de ses études. Depuis avril 2005, ce document peut être consulté par les universités sur le portail de l'UE susmentionné dans chacune des 25 langues officielles.
5. Etant donné que les suppléments au certificat relèvent de la responsabilité des autorités nationales, celles-ci doivent fournir ce document pour leur pays respectif sous une forme électronique, de préférence dans au minimum trois langues. Pour l'Allemagne, les codes de la formation relatifs aux suppléments au certificat sont rédigés en allemand, anglais et français. Comme il ne s'agit pas d'un document personnel, contrairement aux autres

documents Europass, chaque citoyen peut télécharger, pour le métier qu'il a appris et selon ses besoins, le supplément au certificat correspondant depuis le site Internet du Centre National Europass.

Ce document est représentatif d'une manière toute particulière de la transparence des diplômes professionnels. Il permet par exemple à un ébéniste de briguer sans difficultés des postes en France avec le supplément au certificat national correspondant en langue française.

Les CNE dans chacun des trente-deux Etats européens participants garantissent une interconnexion et un renvoi par liens nationaux et dans toute l'Europe vers la totalité des documents et des organisations, conseillent les citoyens intéressés et procurent une aide au sujet de tous les documents. Pour l'Allemagne, le Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche a nommé InWEnt gGmbH comme Centre National Europass.

Uta-M. Behnisch

InWEnt gGmbH, Cologne

Adresses utiles

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3
D-53175 Bonn
Tel.: +49 228 107-0, Fax: +49 228 107-2963
zentrale@bibb.de www.bibb.de

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

10, place de la Joliette
F-13567 Marseille cedex 2
www.cereq.fr

Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine (CIRAC)

Université de Cergy-Pontoise
33, Boulevard du Port
F-95011 Cergy-Pontoise Cedex
Tel.: +33 1 34 25 67 70
cirac@u-cergy.fr www.cirac.u-cergy.fr

Deutsch-Französisches Institut (dfi)

Asperger Straße 34
D-71634 Ludwigsburg
Tel.: +49 7141 93 03-0
info@dfi.de www.dfi.de

Institut Franco-Allemand, Bureau de Paris (Deutsch-Französisches Institut)

24, rue Marbeau
F-75116 Paris
Tel.: +33 1 44 17 02 41
dfi-paris@dfi.de

InWEnt - Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH

Weyerstraße 79-83
D-50676 Köln
Tel.: +49 221 2098-0
Fax: + 49 221 2098-111
europass@inwent.org www.europass-berufsbildung.de www.europass-info.de

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3
D-53175 Bonn
Tel.: +49 228 107-1608, Fax: +49 228 107-2964
na@bibb.de www.na-bibb.de

Robert Bosch Stiftung GmbH

Heidehofstraße 31
D-70180 Stuttgart
Tel.: +49 711 46084-0, Fax: +49 711 46084-1094
info@bosch-stiftung.de www.bosch-stiftung.de