
Berufsbildung USA

Kurt Häfeli

SIBP Schriftenreihe Nummer 17

Häfeli, Kurt (2002). Berufsbildung USA. SIBP Schriftenreihe Nr. 17. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

Herausgeber

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP)

Postfach 637

CH - 3052 Zollikofen

Homepage: www.sibp.ch

Umschlaggestaltung

Adrian Siegenthaler / Benjamin Polli, Visualize, 3400 Burgdorf

Redaktion

Dr. Kurt Häfeli, SIBP Zollikofen

Layout

Heidi Lehmann, Büro CLIP, 3000 Bern 9

Druck

BBL, EDMZ, 3003 Bern

Copyright

©SIBP 2002

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	5
Vorwort	7
1. Einführung	9
1.1 Kritik am Übergang in den USA	9
1.2 Kriterien eines „guten“ Übergangs Schule-Beruf	10
1.3 Gliederung des Berichts	11
2. Bildungssystem der USA	13
2.1 Das System im Überblick.....	13
2.2 Bildungsstand und -verläufe.....	15
3. Wirtschaft und Arbeitsmarkt	17
3.1 Beispiel: Crane Plastics, Columbus (Ohio).....	17
3.2 Restrukturierte Wirtschaft und ihre Auswirkungen	18
3.3 Berufe der Zukunft	18
3.4 Generelle Anforderungen der Wirtschaft	20
3.5 Spezifische Anforderungen einzelner Berufe.....	21
3.6 Betriebliche Anforderungen	22
4. High Schools	23
4.1 Das Schulsystem.....	23
4.2 Bezahlte Arbeit: weitverbreitet.....	25
4.3 Kaum Laufbahnplanung und –beratung	26
4.4 Vocational Programs: wenig Zukunft	26
4.5 School-Based Enterprises / Social Enterprise for Learning	27
4.6 Cooperative Education (Co-op): vernachlässigt.....	27
4.7 Berufslehre (Apprenticeship): keine Lösung.....	28
4.8 Ausblick: ein integrativer Ansatz	29
5. Colleges, speziell Community Colleges	31
5.1 Überblick	31
5.2 Community Colleges (CC).....	32
5.3 Beispiel: Dunwoody Institute, Minneapolis	35
6. Bildungsreformen	37
6.1 School-to-Work (STW).....	37
6.2 Beispiel: School-to-Work im Staate Minnesota	39
6.3 Career Academies.....	40
6.4 Beispiel: Career Academies in Fremont High School, Oakland	41
6.5 Tech Prep.....	43
6.6 Beispiel: Miami Valley Tech Prep Consortium & Sinclair Community College.....	44
7. Übergangssystem der USA: erste Schlüsse	47
7.1 OECD-Länderbericht zu den USA (1999a)	47
7.2 Eigene Schlüsse: Schlechtes Übergangssystem?.....	48

8. Übergangssysteme im Vergleich (speziell USA-Schweiz).....	51
8.1 Vergleich USA-Schweiz	51
8.2 OECD-Ländervergleich: Schlüsselfaktoren für wirksame Übergangssysteme	54
8.3 Ergänzung aus der SNERP-Studie	55
9. Folgerungen für die Schweiz.....	57
9.1 Fragen zur schweizerischen Berufsbildung.....	57
9.2 Mögliche Antworten und Reformanstösse aus den USA	58
10. Literatur.....	60
Anhang: Kurzbeschreibung der besuchten Institutionen.....	63

Executive Summary

Ist das duale System der Berufsbildung im internationalen Vergleich immer noch eine Top-Lösung? Oder gibt es bessere Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben? Wie vielversprechend sind schulisch orientierte Ansätze wie sie z.B. in den USA verbreitet sind? Gibt es dort überhaupt eine „Berufsbildung“? Besuchen nicht alle Jugendlichen eine High School, anschliessend ein College oder die Universität, wo vorwiegend Allgemeinbildung, aber keine beruflichen Kenntnisse vermittelt werden? Werden die notwendigen Qualifikationen nicht primär betriebsspezifisch, „on the job“ erworben?

Diese Fragen versuchte ich im Rahmen eines 4-monatigen Studienaufenthaltes (Sommer bis Herbst 2000) an führenden universitären Zentren der Berufsbildungsforschung in Minnesota, Ohio und Kalifornien zu beantworten. Zudem besuchte ich verschiedene High Schools, Community Colleges und Firmen, welche als besonders innovativ im Berufsbildungsbereich gelten.

Das amerikanische Bildungssystem

Das Bildungssystem der USA (vgl. Kapitel 2) basiert auf einem Demokratieverständnis und der Förderung der Chancengleichheit und postuliert eine integrale, „comprehensive school“ (eine „Gesamtschule“) von der 1. bis zur 12. Klasse. Und tatsächlich besuchen denn auch (fast) alle Kinder und Jugendlichen bis zum Abschluss der Oberstufe, der High School, dieselbe Schule in ihrem Quartier. Eine Aufteilung in verschiedene Leistungsstufen („tracking“) auf der Sekundarstufe I wie bei uns gibt es nicht.

Allerdings sind die Schulen je nach Quartier von sehr unterschiedlicher Qualität, da sie primär über Gemeindesteuern finanziert werden. Zudem gibt es innerhalb der High School (9.-12. Klasse) verschiedene Richtungen mit unterschiedlichen Curricula und Leistungsklassen in verschiedenen Fächern. Klar ist auch, dass die anschliessende Stufe der Colleges und Universitäten sehr selektiv ist.

Laufbahnplanung und –beratung

Eine eigentliche Berufs- und Laufbahnplanung sowie eine Berufswahlvorbereitung im europäischen Sinne gibt es in den USA erst ansatzweise. Die „Counselors“ in den High Schools informieren und beraten im Hinblick auf ein Studium an einem College. Jugendliche sind mehrheitlich sich selbst überlassen, und viele junge Erwachsene wissen auch mit 25-30 Jahren noch nicht, welche berufliche Richtung sie einschlagen möchten. Positiv gesehen können Jugendliche Initiative entwickeln, vielfältige Arbeitserfahrungen sammeln, verschiedenste Optionen während längerer Zeit verfolgen und eine unternehmerische Haltung (auch bezüglich ihrer eigenen Laufbahn) entwickeln.

Bezug zur Arbeitswelt

Viele amerikanische Jugendliche haben einen regelmässigen Kontakt zur Arbeitswelt. So arbeiten die meisten High School SchülerInnen parallel zum Schulbesuch, in einigen Fällen sogar mehr als 20 Stunden pro Woche, was sich mit dem Schulschluss Mitte Nachmittag durchaus verträgt. Zudem sind die meisten Jugendlichen auch während den langen Sommerferien erwerbstätig. Allerdings handelt es sich häufig um wenig anforderungsreiche Jobs im Dienstleistungsbereich, die kaum einen Bezug zum Schulcurriculum aufweisen. Mit zunehmendem Alter und Erfahrung können die jungen Erwachsenen aber anspruchsvollere und besser bezahlte Arbeit bekommen.

Berufsbildung an den High Schools

High Schools wurden lange Zeit wegen ihrer allzu breiten Ausrichtung und des sinkenden Niveaus stark kritisiert. In der Folge wurde der akademische Anteil (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften) erhöht und die „Vocational Programs“ reduziert. Nur noch knapp ein Viertel der SchülerInnen besucht ein solches Programm (vgl. Kapitel 4). Mit den „School-to-Work-Programs“ (siehe Kapitel 6) wurde Gegensteuer gegeben: Neben gezielter Berufsinformation und Laufbahnberatung finden sich berufsbildende Programme wie „Co-op Education“ (Kooperation Schule-Wirtschaft mittels gezielter Praktika), „Apprenticeships“ (Ansätze unserer dualen Berufslehre) und vor allem vielversprechende „Career Academies“. Letztere zeichnen sich durch „eine Schule innerhalb der High School“ aus, organisiert in Berufsfelder, mit konstanten Gruppen und einem koordinierten Curriculum mit akademischen und beruflichen Inhalten sowie strukturierten Arbeitserfahrungen in der Wirtschaft.

College-Besuch

Für die meisten Jugendlichen und ihre Eltern genügt ein High School-Abschluss nicht mehr. Vielmehr wird ein Abschluss an einem 4-jährigen College angestrebt. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen beginnt denn auch ein College. Aber nur ca. ein Viertel eines Jahrgangs schliesst ein 4-jähriges College mit einem Bachelor (oder höher) ab. Ein weiteres Viertel schliesst nicht ab oder lediglich ein 2-jähriges Community College. Der Rest wird als „forgotten half“ oder „neglected majority“ bezeichnet und hat nur eingeschränkte Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Berufsbildung an Community Colleges

An 4-jährigen Colleges, wo mit einem „Bachelor“ abgeschlossen wird, steht Allgemeinbildung, aber kaum Berufsbildung im Zentrum. Ausnahmen bilden die „Professional Schools“, z.B. im Bereich Lehrpersonenbildung, „Business“ oder Technik/Technologie. Aber die bei uns weitgehend unbekanntesten, nicht-selektiven, öffentlichen „Community Colleges“, welche lokal finanziert sind und häufig einen engen Bezug zur ansässigen Wirtschaft aufweisen, spielen für die Berufsbildung eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 5). Sie bieten kurze, firmenbezogene Kurse bis hin zu 2-jährigen Programmen mit einem Associate Degree an (vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit, Ingenieur- und Naturwissenschaften, sowie Informatik). Community Colleges stellen damit eine ernst zunehmende, anpassungsfähige Bildungsstufe für das mittlere Qualifikationsniveau der amerikanischen Wirtschaft dar. Zudem existieren seit einigen Jahren beachtenswerte, sogenannte „Tech Prep“-Programme (technical preparation), in welchen die Curricula von High Schools und Community Colleges koordiniert und mit Wirtschaftspraktika ergänzt werden (Kapitel 6).

Folgerungen für die Schweiz

Eine kürzlich veröffentlichte OECD-Studie zeigt zwar tatsächlich einige Schwächen des amerikanischen Bildungssystems auf. Die gestellten Ziele - anerkannter Abschluss auf Sekundarstufe II, hohes Niveau an Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Arbeitsstelle nach Ausbildungsabschluss - werden in Ländern wie der Schweiz besser erreicht (vgl. Kapitel 7 und 8).

Allerdings ist das amerikanische System auch nicht so schlecht wie sein Ruf. Möglicherweise ist es bezüglich Anpassungsfähigkeit an neue wirtschaftliche Erfordernisse - sowohl von Seiten der Individuen wie von Seiten der Ausbildungsinstitutionen - sogar deutlich flexibler als unser, immer noch stark an der zünftischen Handwerksausbildung ausgerichtetes duales System. Vielleicht wäre es nützlich bei der Diskussion um unsere zukünftige Berufs- und Hochschulbildung, einen vorurteilslosen, kritischen Blick auf das amerikanische, aber auch auf unser eigenes System zu werfen (vgl. Kapitel 9).

Vorwort

Ist unser duales System der Berufsbildung im internationalen Vergleich immer noch eine Top-Lösung? Oder gibt es bessere Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben? Eine breit angelegte OECD-Studie (OECD 2000) über 14 Länder erteilt der schweizerischen Berufsbildung zwar gute Noten, warnt aber vor simplen Übertragungen des dualen Berufsbildungssystems auf andere nationale Kontexte. Alternative Systeme - schulische Systeme in Kombination mit Berufsbildung oder allgemeinbildende Schulen - führen z.B. in Norwegen oder Korea zu ähnlich erfolgreichen Übergangsergebnissen. Die gleiche Studie (OECD 1999b) weist auch auf einige Mängel des schweizerischen Berufsbildungssystems hin, welche teilweise mit der laufenden Revision des Berufsbildungsgesetzes angegangen werden.

Die Bildungssysteme vieler Länder sind in den letzten Jahren - nicht zuletzt als Folge globalisierter Wirtschaftskonkurrenz - einem grossen Wandel unterworfen. In diesen unstillen Zeiten kann es sinnvoll und anregend sein, den Blick über die Grenzen zu werfen. Angesichts des grossen wirtschaftlichen Erfolgs der amerikanischen Wirtschaft in den 90er Jahren scheint es besonders reizvoll, dieses Bildungssystem genauer unter die Lupe zu nehmen. Wie werden Jugendliche in den USA auf das Erwerbsleben vorbereitet? Ist das Übergangssystem so schlecht und unstrukturiert wie sein Ruf? Oder gibt es neuere Entwicklungen, die auch für die Schweiz interessant und anregend sein könnten?

Diese Fragen, aber auch der Hintergrund eigener amerikanischer Bildungserfahrungen¹ veranlassten mich zu einem 4-monatigen Studienaufenthalt in den USA.² Zudem ging es für mich als Leiter Forschung und Entwicklung im SIBP Zollikofen darum, Kontakte zu amerikanischen Zentren der Berufsbildungsforschung zu knüpfen und Kooperationsmöglichkeiten abzuklären.

Von Juli bis November 2000 arbeitete ich als „Visiting Scholar“ an führenden Bildungsinstitutionen während jeweils 3-6 Wochen. Dabei bekam ich Einblicke in Forschungsaktivitäten, Kurse, Seminare und Kongresse. Zudem besuchte ich verschiedene High Schools, Community Colleges und Firmen, welche als besonders innovativ im Berufsbildungsbereich gelten (vgl. auch Anhang):

- University of Minnesota, Minneapolis/St. Paul: College of Education & Human Development / National Research Center for Career and Technical Education
- Ohio State University, Columbus: Center on Education for Training and Employment (CETE) / National Research Center for Career and Technical Education
- University of California, Berkeley: Graduate School of Education - POME (Policy, Organization, Measurement, and Evaluation) / Ex-„National Center for Research in Vocational Education“ (NCRVE) von 1978 bis 1999
- Besuch ausgewählter High Schools, Colleges und Firmen in Minneapolis (Minnesota), Dayton (Ohio), Columbus (Ohio), Berkeley und Oakland (California)

¹ Ich verbrachte 1969/70 ein Austauschjahr in einer High School in Ohio und später zwei Jahre an einem College an der University of Michigan.

² Auszüge aus dem vorliegenden Berichtes wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht (vgl. Häfeli 2001b-e) oder referiert:

- „Berufsbildung USA“, Berufspädagogisches Kolloquium, SIBP Zollikofen, 3. 5. 2001
- „Transition from School to Work: A Comparison between Switzerland and the United States“, SGBF/SGL-Kongress, Aarau, 4.-6.10.2001

Beeindruckend waren die Gastfreundschaft und Offenheit, mit der ich empfangen wurde. Auch das Interesse an der schweizerischen Berufsbildung war gross, so dass ich in mehreren Gastreferaten darüber berichtete (vgl. Häfeli 2001a).

An dieser Stelle sei meinen amerikanischen Gastgeberinnen und -gebern herzlich gedankt:

- In Minneapolis: Charles R. Hopkins, Jim R. Stone III, Ruth Thomas, Sheila K. Ruhland, Jeylan T. Mortimer, Richard Wagner, Tom Strom
- In Ohio: Floyd L. McKinney, Barbara Reardon, Susan Imel, Bob Norton, Sue Garretson, Gary und Marilyn Mitchner
- In Kalifornien: David Stern, W. Norton Grubb, Judith Warren Little, Amy Ryhen, Bill Leal, Dolores Del Barco

Auf schweizerischer Seite sei vor allem folgenden Personen gedankt: der SIBP-Direktion und dem regionalen Leitungsteam für die grosszügige Gewährung des Studienaufenthaltes, Michael Huberman (leider in der Zwischenzeit verstorben) für das „Mentoring“ während der Planung, Ruth Rohr und Martin Wild-Naef für die - nicht immer leichte - Stellvertretung während meiner Abwesenheit, Fre Rothen für viele unerlässliche und umsichtige Arbeiten vor, während und nach meiner Abwesenheit.

Und zuletzt und zuerst danke ich meiner Frau Christine und meiner Tochter Serafina, die dieses kleine Abenteuer mit mir unternommen haben.

Februar 2002

Kurt Häfeli

I. Einführung

Das US-amerikanische Bildungssystem wird von schweizerischen Bildungsfachleuten kontrovers eingeschätzt. Zwar werden die Spitzenleistungen führender amerikanischer Universitäten und Forschungsinstitute durchaus bewundert, und es gehört immer noch zu vielen universitären Karrieren, einige Jahre in solchen Institutionen verbracht zu haben. Auf der anderen Seite werden die Leistungen des öffentlichen Schulsystems und vieler amerikanischer Colleges und Universitäten eher kritisch betrachtet. Insbesondere das Übergangssystem Schule-Erwerbsleben genießt einen schlechten Ruf und gilt als wenig strukturiert, qualifizierend und leistungsfähig (vgl. Egloff 1997). In den High Schools werde wenig bis gar nicht auf das Arbeitsleben vorbereitet, allfällige Kurse seien nicht auf die Bedürfnisse der Wirtschaft abgestimmt, die Zugänge zu verschiedenen Laufbahnen sei für Jugendliche unklar, Firmen kümmerten sich wenig um Ausbildung usw. Wir werden im folgenden sehen, dass diese Kritik auch von vielen amerikanischen Fachleuten geteilt wird. In einem zweiten Abschnitt werden einige von der OECD³ aufgestellte Kriterien eines „guten“ Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben aufgelistet. Damit wird ein Bezugsrahmen und Evaluationsraster für die folgenden Kapitel abgegeben.

I.1 Kritik am Übergang in den USA

Das amerikanische Bildungssystem ist auch in den USA immer wieder kritisiert worden. In den letzten 20 Jahren gab es vier Berichte, welche die nationale Bildungspolitik entscheidend beeinflusst haben (vgl. OECD 1998, p. 39ff.). In jedem Bericht wird auf die wirtschaftlichen Auswirkungen einer verfehlten Bildungspolitik hingewiesen.

- **„A Nation at Risk“ (1983)⁴**

Dieser Bericht einer Gruppen von Expertinnen und Experten beklagte die Mittelmässigkeit der amerikanischen Schulen und Universitäten:

„(W)hile we can take justifiable pride in what our schools and colleges have historically accomplished...the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future... If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might all have viewed it as an act of war. As it stands, we allowed this to happen to ourselves.“ (zitiert in OECD 1998, p. 40)

Kritisiert wurden unter anderem die mittelmässigen Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften sowie die ungenügende Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit.

- **„Workforce 2000“ (1987)⁵**

Dieser vier Jahre später publizierte Bericht wies darauf hin, dass die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes stärker stiegen als sie das Bildungssystem vermitteln konnte. Es war von einer „Fertigkeitslücke“ (skills gap) die Rede, welche alle Bildungsschichten beeinflussen würde. Viele Eltern machten sich in der Folge Sorgen über die wirtschaftliche Zukunft ihrer Kinder.

³ Der OECD (Organisation für Economic Co-Operation and Development) gehören die wichtigsten Industrieländer an (von Kanada über Europa bis nach Asien und Australien).

⁴ National Commission on Excellence in Education (1983)

⁵ U.S. Department of Labor and Hudson Institute (1987)

- **„The Forgotten Half: Non College Youth in America“ (1988)⁶**

Ein Jahr später wurde der Fokus auf jene häufig vergessene Gruppe gerichtet, welche den College-Abschluss nicht schafft und auf dem Arbeitsmarkt Probleme hat. Es wurde darauf hingewiesen, dass berufliche Bildung und der „sanfte“ Übergang Schule-Erwerbsleben vernachlässigt worden waren. „School-to-Work-Transition“ stand wieder im Zentrum und die Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft war gefragt. Zudem sollten „Second-Chance-Programs“ geschaffen werden für jene, welche die erste Chance verpasst hatten.

- **„America’s Choice: High Skills or Low Wages“ (1990)⁷**

In diesem Bericht wurde wiederum die fehlende Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der amerikanischen Wirtschaft und dem „Output“ des Bildungssystems beklagt. Insbesondere wurde auf die unzureichenden Arbeitsmarkt-Fertigkeiten (speziell bei den persönlichen und sozialen Kompetenzen) von jungen Leuten hingewiesen. Diese seien das Ergebnis einer Abschottung von Schule und Wirtschaft.

Im Gegenzug wurde plädiert für klarere Passagen zwischen Schule und Erwerbsleben, eine stärkere Beteiligung der Wirtschaft, arbeitsbezogenes Lernen sowie für das Modell der Berufslehre. Zudem wurde im Anschluss an den Bericht die sehr einflussreiche Liste der SCANS-Kompetenzen entwickelt (Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills 1991; vgl. auch Kapitel 3).

Dieser Bericht und seine Schlussfolgerungen spielten eine wichtige Rolle im Wahlkampf von 1992 und bildeten die Basis für die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik der Clinton-Regierung.

I.2 Kriterien eines „guten“ Übergangs Schule-Beruf

Was zeichnet nun aber überhaupt einen „guten“ Übergang von der Schule ins Erwerbsleben aus? Welche Kriterien sollten berücksichtigt werden?

Eine breit angelegte internationale Vergleichsstudie der OECD schlägt die folgenden grundlegenden Ziele vor, an welchen sich bildungspolitische Massnahmen ausrichten sollten (vgl. OECD 2000, p. 31):

- Ein hoher Anteil von jungen Leuten mit einem anerkannten Abschluss auf der Sekundarstufe II, welcher zu einer Arbeitsstelle oder einer Tertiärausbildung (oder beidem) führt.
- Ein hohes Niveau an Fähigkeiten und Fertigkeiten bei jungen Leuten am Ende der Übergangsphase.
- Ein tiefer Anteil von Jugendlichen ohne Ausbildung und ohne Erwerbsarbeit.
- Ein hoher Anteil von jungen Erwachsenen mit einer Arbeitsstelle nach Abschluss ihrer Ausbildung.
- Nur wenige junge Leute mit länger dauernder Erwerbslosigkeit nach Abschluss ihrer Ausbildung.
- Stabile und positive Arbeits- und Ausbildungsabfolgen in den Jahren nach Abschluss der Sekundarstufe II.
- Eine gleichmässige Verteilung nach Geschlecht, sozialem Hintergrund und Region.

⁶ William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship (1988)

⁷ National Center on Education and the Economy’s Commission on Skills in the American Workforce (1990)

Einige dieser Ziele stellen die Sicherheit und Verfügbarkeit eines Arbeitsplatzes in den Vordergrund und sind erst verständlich auf dem Hintergrund hoher Jugend-Erwerbslosigkeit in den letzten Jahrzehnten und entsprechender bildungspolitischer Massnahmen in vielen OECD-Ländern. Einige Kriterien gehen aber darüber hinaus und stellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Chancengleichheit ins Zentrum.⁸

I.3 Gliederung des Berichts

Wieweit diese Ziele in den USA erreicht werden, ist Hauptgegenstand des vorliegenden Berichts. Er ist wie folgt gegliedert: In den beiden einleitenden Kapiteln werden das amerikanische Bildungssystem (Kapitel 2) und das Wirtschaftssystem (Kapitel 3) kurz dargestellt. Traditionellerweise erfolgt ein wichtiger Teil der Berufsbildung an amerikanischen High Schools (Kapitel 4). Diese hat sich jedoch in den letzten Jahren immer mehr an die Colleges und speziell die Community Colleges (Kapitel 5) verlagert. Auf einige neuere Reformansätze (v.a. School-to-Work-Programs, Career Academies und Tech Prep Programme) wird in einem speziellen Kapitel 6 eingegangen. In Kapitel 7 werden erste Schlüsse zum Übergangssystem der USA gezogen. Diese Perspektive wird in Kapitel 8 zu einem OECD-Vergleich ausgeweitet. Und schliesslich wird die Frage nach den Konsequenzen für die schweizerische Berufsbildung gestellt (Kapitel 9).

⁸ Eine wichtige Rolle bei der Aufstellung von Kriterien spielt auch deren Operationalisierbarkeit und Verfügbarkeit: Können die entsprechenden Indikatoren überhaupt eindeutig definiert werden und sind Angaben aus möglichst vielen OECD-Ländern verfügbar (vgl. OECD 2000, Anhang 7)?

2. Bildungssystem der USA⁹

2.1 Das System im Überblick

In diesem Kapitel wird das amerikanische Bildungssystem in seinen Umrissen dargestellt. Vielen ist das System zwar in groben Zügen bekannt, insbesondere durch den Einblick, den Hollywood-Filme in das Leben amerikanischer High Schools vermitteln. Allerdings ist schon alleine die Grösse und Komplexität so immens, dass ein differenzierter Überblick schwierig ist. In Zahlen ausgedrückt: Das System umfasst über alle Bildungsstufen hinweg mehr als 68 Millionen Studierende und 4 Millionen Lehrpersonen.

Das amerikanische Bildungssystem ist mindestens so vielfältig und föderalistisch wie das schweizerische. Die folgende Darstellung fällt deshalb stark vereinfacht und überblickshaft aus. Aus Abbildung 2.1 sind drei Stufen (Primar-, Sekundar- und Post-Sekundar- oder Tertiärstufe) und die ungefähre Altersstufe für jede Stufe ersichtlich.

Schülerinnen und Schüler verbringen normalerweise sechs bis acht Jahre in der Primarstufe (**Elementary School**) resp. „**Middle School**“. Diese wird gefolgt durch ein Programm von vier bis sechs Jahren auf der Sekundarstufe (**High School**), das mit einem High School Diplom abgeschlossen wird. Obwohl in den meisten Bundesstaaten der Schulbesuch lediglich bis zum 16. Altersjahr obligatorisch ist, beenden immer mehr Jugendliche die High School und die zwölf Schuljahre mit 17 oder 18 Jahren (siehe unten und Kapitel 4).

Den Absolvierenden der High School stehen auf der Tertiärstufe technische oder berufsbezogene Institutionen, 2-jährige **Colleges**, oder allgemein bildende 4-jährige Colleges offen. Ein 2-jähriges College (auch Community College genannt) bietet häufig die ersten 2 Jahre eines regulären 4-jährigen Colleges an und eine Auswahl von berufsbezogenen Programmen (vgl. Kapitel 5). Die an einem Community College abgeschlossenen akademischen Kurse können meist an einem 4-jährigen College angerechnet werden. Daneben finden sich technische oder berufsbezogene Ausbildungsinstitutionen, welche Programme mit Blick auf eine spezifische Berufsrichtung anbieten (Certificate Programs).

An einem Community College kann nach zwei Jahren mit einem „Associate Degree“ abgeschlossen werden, an einem College nach vier Jahren mit einem Bachelor's Degree. Für den Master's Degree braucht es zusätzlich mindestens 1 Jahr Studium an einer **Universität**, für ein Doktorat mindestens 3-4 Jahre.

Im tertiären Bereich existieren zudem sogenannte „**Professional Schools**“ (Medizin, Recht etc.), welche unterschiedliche Zulassungsbedingungen und Studiendauer kennen. Studierende der Medizin sollten beispielsweise an einem College ein 4-jähriges „premedical“ Studium abschliessen, bevor sie das eigentliche 4-jährige Medizin-Studium beginnen.

Neben diesen Bildungsstufen gibt es einige weitere Besonderheiten des amerikanischen Bildungssystems: Trotz der oben erwähnten Unterschiedlichkeit findet sich auch eine bemerkenswerte **Homogenität** (speziell auf der Primar- und Sekundarstufe). So werden zwar Curricula und Standards grundsätzlich auf lokaler und bundesstaatlicher Ebene fixiert, aber weitverbreitete Textbücher und standardisierte, nationale Tests fokussieren den Unterricht auf gemeinsame Kerninhalte. Diese Tendenz hat sich in den letzten Jahren - ausgelöst durch die breite Kritik am amerikanischen Schulsystem - mit dem Trend zu „Accountability“ (Rechenschaft, Verantwortlichkeit) verstärkt. Die Schulen funktionieren zudem nach einem Kredit-System. Für jeden absolvierten Kurs erhält man gewisse Punkte („credits“), die zu einem Abschluss beitragen.

⁹ Dieses Kapitel beruht weitgehend auf den neuesten US-Statistiken (NCES 2001) und dem OECD-Länder-Bericht zu den USA (OECD 1999a, 1998).

US Education System

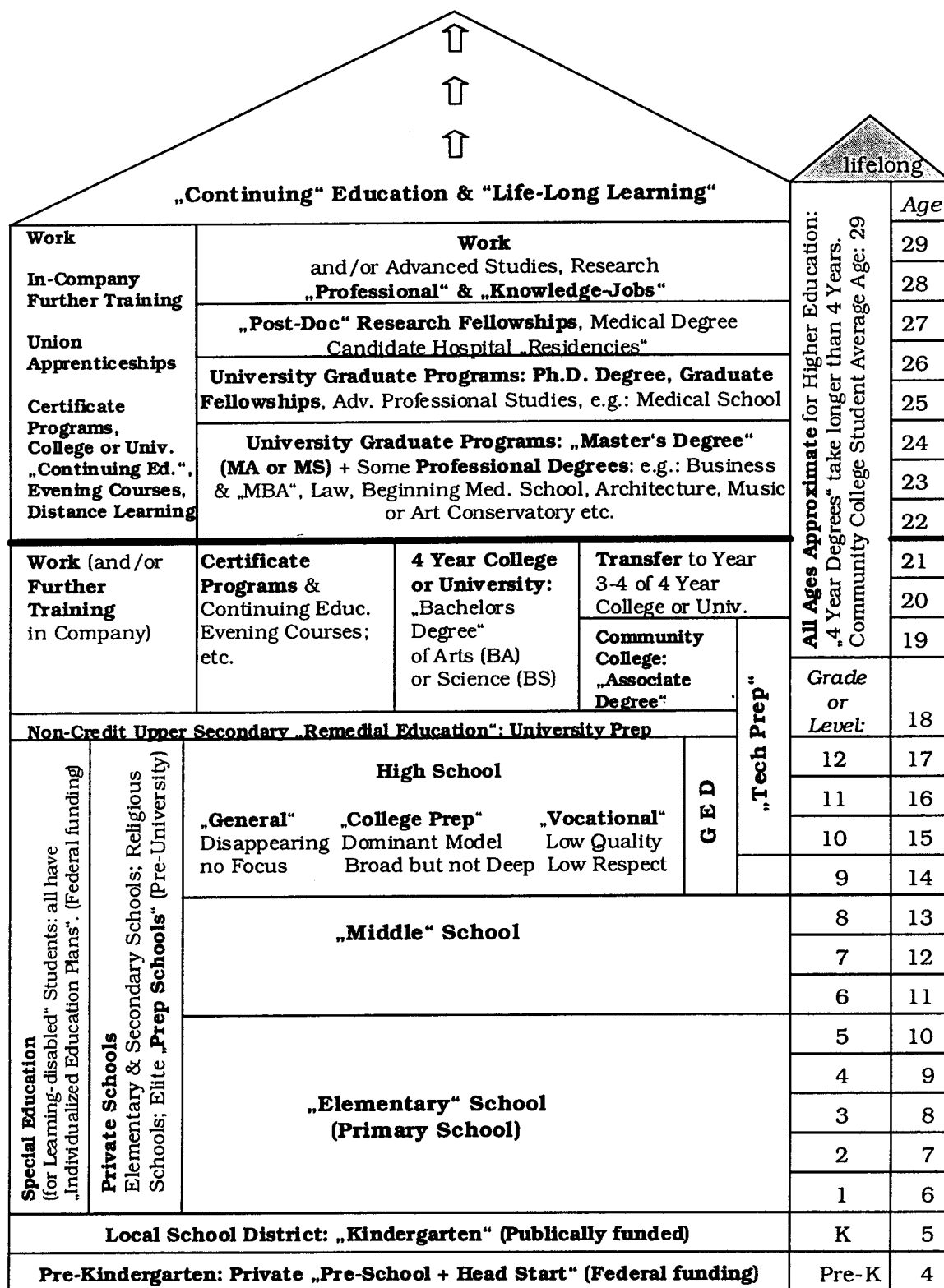


Abbildung 2.1: Das amerikanische Bildungssystem (aus: Laur-Ernst 2000, p. 81)

Die weitverbreitete Ideologie der **Nicht-Selektion** - basierend auf einem Demokratieverständnis und der Förderung der Chancengleichheit - postuliert eine integrale, „**comprehensive school**“ (eine „Gesamtschule“) von der 1. bis zur 12. Klasse. Faktisch ist es auch so, dass - abgesehen von einigen Privatschulen (von 10% besucht) - alle Kinder und Jugendlichen bis zum Abschluss der Oberstufe, der High School, dieselbe Schule in ihrem Quartier besuchen. Eine Aufteilung in verschiedene Leistungsstufen („tracking“) auf der Sekundarstufe wie bei uns existiert offiziell nicht. Allerdings sind die Schulen je nach Quartier von sehr unterschiedlicher Qualität, da sie primär über Gemeindesteuern finanziert werden. Zudem gibt es innerhalb der High School (9.-12. Klasse) verschiedene Richtungen mit unterschiedlichen Curricula: akademische (College Prep), berufliche (Vocational) und „General“ oder „Enrichment“ (vgl. Kapitel 4). Allerdings wird trotz dieser Unterscheidung mit einem allgemeinen High School Diplom abgeschlossen. Und schliesslich werden in verschiedenen Fächern Leistungsklassen mit unterschiedlichen Niveaus geführt. Klar ist auch, dass die anschliessende Stufe der Colleges und Universitäten sehr selektiv ist.

Bei der **Finanzierung** ist an das föderalistische System zu erinnern: High Schools werden beispielsweise je zur Hälfte durch lokale (Schulkreis) und bundesstaatliche Gelder finanziert. Gelder der Bundesregierung sind erst im 20. Jahrhundert wichtig geworden. Sie werden zur Förderung gezielter Programme eingesetzt und sind häufig umstritten mit der Begründung, die Bundesregierung solle sich nicht in die Erziehung einmischen. Direkte institutionelle Unterstützung macht weniger als 10% des gesamten Bildungsbudgets aus und kommt vor allem den höheren Bildungsstufen zu gute. Allerdings fliesst recht viel Geld via Stipendien und vor allem via Darlehen direkt zu den Studierenden. Dies hängt mit dem Schulgeld zusammen, das Studierende privater und öffentlicher Institutionen des Tertiärbereichs zahlen müssen. Die hohen Schulgelder führen auch dazu, dass viele Studierende einen Teil ihrer Zeit für eine Erwerbstätigkeit aufwenden müssen.

2.2 Bildungsstand und -verläufe

Die USA weisen im Vergleich zu anderen OECD-Ländern schon seit Jahrzehnten hohe Abschlussraten auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe auf. Sie erfüllen damit weitgehend das erste Kriterium eines „guten“ Übergangssystems (vgl. Kapitel 1). Der aktuelle Bildungsstand der amerikanischen Bevölkerung (25 Jahre und älter) ist aus Abbildung 2.2 ersichtlich (NCES 2001). Danach verfügt jede sechste Person über keinen High School-Abschluss, jede dritte Person weist als höchsten Abschluss die High School auf. Die andere Hälfte der Bevölkerung hat mindestens teilweise ein College besucht, wenn auch 17% ohne Abschluss und 7.5% lediglich mit einem 2-jährigen Associate-Degree (vgl. auch Kapitel 4 und 5).

Ein High School Abschluss ist seit Mitte der 70er Jahre zum Normalfall geworden: knapp 90% eines Jahrgangs schliessen seit dieser Zeit die High School ab (vgl. Abbildung 2.3). Die Drop-Out-Rate ist allerdings in der afro-amerikanischen und hispanischen Bevölkerungsgruppe bedeutend höher als bei der weissen Gruppe.

Fast schon zum Normalfall geworden ist auch der Eintritt in ein College: zwischen 1982 und 1996 nahm die Zahl der Jugendlichen, welche direkt nach der High School in ein College übertraten, von 51% auf 65% zu. Allerdings sind die Abschlussraten deutlich tiefer. Lediglich ein Viertel eines Jahrgangs schliesst ein 4-jähriges College ab (Tendenz steigend von 22% (1975) auf 28% (1999); vgl. Abbildung 2.3).

Die grosse Expansion auf der Tertiärstufe erfolgte bei den Community Colleges, welche mit einem 2-jährigen Associate Degree abschliessen (vgl. Kapitel 5). Diese Abschlüsse haben sich in den letzten 30 Jahren verfünffacht (gegenüber einer Verdoppelung der Bachelors-Abschlüsse).

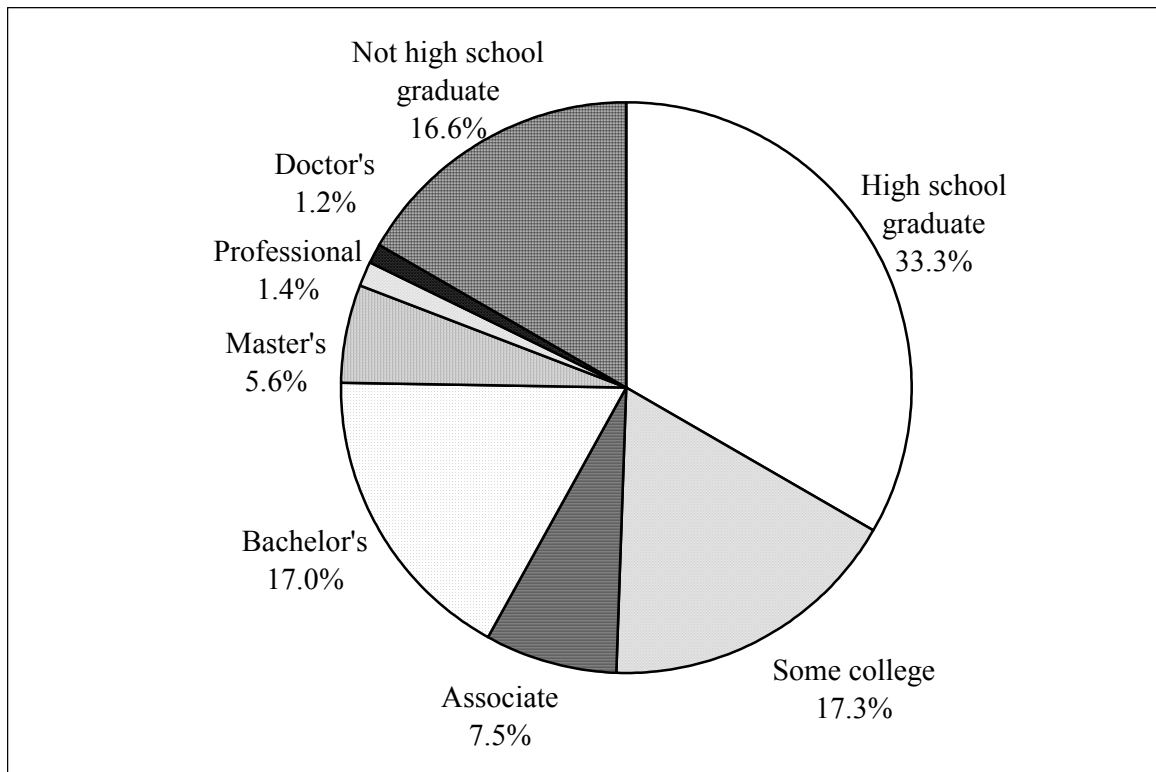


Abbildung 2.2: Höchster erreichter Bildungsstand der über 25-jährigen amerikanischen Bevölkerung (Stand 1999; Quelle: NCES 2001, Chapter 1, Figure 5)

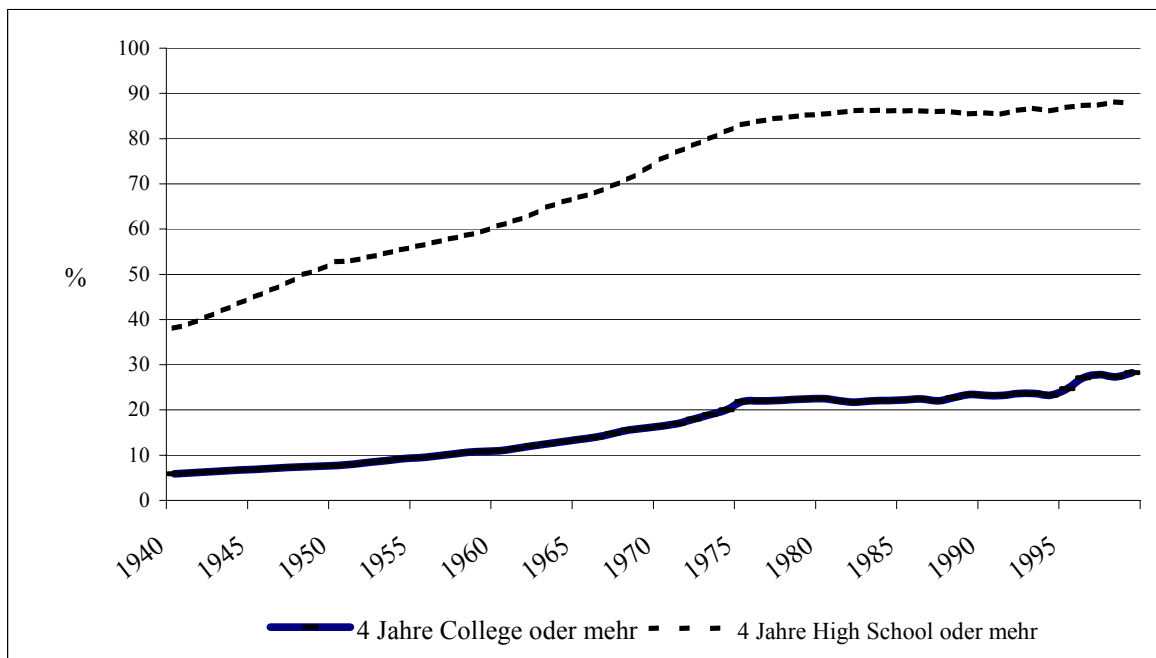


Abbildung 2.3: Abgeschlossene Schulbildung der 25-29-jährigen amerikanischen Bevölkerung: 1940-1999 (Quelle: NCES 2001, Chapter 1, Figure 4)

3. Wirtschaft und Arbeitsmarkt

Wie sieht die heutige wirtschaftliche Situation und zukünftige Entwicklung der USA im Überblick aus? Welche Arbeitsplätze mit welchen Anforderungen werden in Zukunft gefragt sein? Welche Arbeitsplätze können die Jugendlichen nach ihrem Schulbesuch und der Ausbildung erwarten?

Das folgende Kapitel versucht diese Fragen zu beantworten. In einem ersten Teil wird auf die in den letzten Jahren und Jahrzehnten erfolgte Restrukturierung der amerikanischen Wirtschaft und ihre Auswirkungen auf Jugendliche eingegangen. Darauf folgt der Blick in die Zukunft: Welche Berufe und welche Qualifikationsniveaus werden gefragt sein? Im nächsten Abschnitt werden die generellen Anforderungen aufgeführt, die heutige Arbeitsplätze verlangen. Welche Anforderungen einzelne Branchen und Berufe stellen, ist in den USA bedeutend weniger geklärt als bei uns. Diese Problematik wird im vierten Abschnitt erörtert. Im letzten Abschnitt werden die betrieblichen Anforderungen und das „training on-the-job“ beschrieben.

Zum Einstieg soll die Situation einer mittelgrossen Produktionsfirma im mittleren Westen skizziert werden. Selbstverständlich kann diese Firma nicht repräsentativ für die amerikanische Wirtschaft sein. Aber einige grundlegende Aspekte - Rekrutierung, Qualifikation der Angestellten, Aus- und Weiterbildungspolitik - scheinen doch recht typisch zu sein.

3.1 Beispiel: Crane Plastics, Columbus (Ohio)¹⁰

Diese Firma stellt verschiedenste Plastic-Produkte her (z.B. Stühle, Abdichtungen bei Gewässern) und beschäftigt ca. 800 Personen. Für die meisten Arbeitsplätze sind lediglich Basisqualifikationen erforderlich. Wie Valarie J. McDaniel, welche für die Rekrutierung und Anstellung zuständig ist, ausführt, werden junge Leute mit bäuerlichem Hintergrund bevorzugt eingestellt, da diese anzupacken wüssten und praktisch veranlagt seien. Minimale Bedingung für eine Anstellung ist ein High School Diplom. Bei der Anmeldung müssen die BewerberInnen ein Formular ausfüllen. Damit werden gleichzeitig grundlegende Lese- und Schreibfertigkeiten geprüft. Im mathematischen Bereich wird ein einfacher Test durchgeführt (Niveau 2./3. Primarschulklasse mit den vier Grundoperationen im 100er-Raum). Im Hinblick auf die vielen mechanischen oder technischen Jobs wird schliesslich ein „Mechanical Aptitude Test“ eingesetzt. Allerdings war in der letzten Zeit der Arbeitsmarkt so ausgetrocknet, dass keine Tests mehr durchgeführt wurden und praktisch jede sich bewerbende Person eingestellt wurde.

Da die rekrutierten Personen nicht optimal qualifiziert sind, werden sie „on-the-job“ angelehrt. Eine formalisierte interne Ausbildung existiert in dieser Firma nicht. Die Angestellten werden ermutigt, sich extern weiterzubilden und das Schulgeld wird ihnen dann zurückerstattet. Einerseits sollen damit Lücken bei grundlegenden Fertigkeiten gefüllt werden, andererseits wird auch die Vorbereitung auf qualifizierte Abschlüsse (vor allem Associate Degrees in Community Colleges) unterstützt. Allerdings sind die meisten Angestellten nicht sehr interessiert. Chuck beispielsweise, Mitte 30, der an einer computergesteuerten Maschine arbeitet, verfügt lediglich über einen High School Abschluss. Er verstehe vieles nicht bei diesem Computer. Dank seiner gut 10-jährigen Erfahrung ist er aber ein wertvoller Mitarbeiter geworden.

Crane Plastic erachtet die Beziehungen zu den lokalen High School als wichtig. Besuche von SchülerInnen und Lehrpersonen sind sehr erwünscht.

¹⁰ Die folgenden Ausführungen basieren auf einem Besuch vom 14. August 2000.

3.2 Restrukturierte Wirtschaft und ihre Auswirkungen

Die amerikanische Wirtschaft hat sich nach einem starken Wachstum in den 90er Jahren etwas abgeschwächt, ist aber immer noch durch Prosperität und tiefe Erwerbslosigkeit gekennzeichnet. Junge Leute, welche eine High School oder ein College verlassen, finden relativ problemlos eine Arbeitsstelle. Sogar während ihrer Ausbildung ist eine Teilzeitstelle und damit die Kombination von Erwerbsarbeit und Studium zur Norm geworden (vgl. Kapitel 4 und 5).

Diese insgesamt immer noch positive Situation ist allerdings teuer erkaufte worden (vgl. OECD 1998): Im Zuge der Globalisierung und Flexibilisierung haben viele amerikanische Firmen in den 90er Jahren massive Umstrukturierungen und Reorganisationen vorgenommen. Die Folgen waren abnehmende Arbeitsplatzsicherheit, Zunahme an Temporär- und Teilzeit-Arbeitsverträgen, Reduktion der internen Trainings- und Weiterbildungsangebote, ungewisse Karriereaussichten, sinkende oder stagnierende Löhne (insbesondere für Personen mit geringer Schulbildung). Die psychologischen und soziologischen Auswirkungen sind durch Barbara Ehrenreich in „Arbeit poor“ (2001) und Richard Sennett in „Der flexible Mensch“ (1998) drastisch beschrieben worden: die Demütigungen an Billigarbeitsplätzen, der häufige Wechsel von Aufgaben, Arbeitsformen, sozialen Beziehungen und Wohnorten, das Ende der klassischen Berufslaufbahn.

Jugendliche sind von diesen Auswirkungen mindestens so stark, wenn nicht stärker als Erwachsene betroffen. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt verläuft vor allem für Jugendliche mit mässiger Schulbildung (lediglich High School Abschluss oder Drop Out) turbulent mit häufigen Job-Wechseln, Teilzeit-Stellen und Phasen von Erwerbslosigkeit. Diese Jugendlichen hatten im Alter zwischen 18 und 27 im Durchschnitt sechs verschiedene Jobs und vier kürzere Phasen von Erwerbslosigkeit (OECD 1998, p. 30). Je besser die Schulbildung, um so stabiler verläuft der berufliche Einstieg. Recht erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt (bezüglich Einkommen und Erwerbsstatus) sind auch jene Jugendlichen, welche sich in der High School auf ein bestimmtes berufliches Ausbildungsprogramm konzentrierten, einen Berufsabschluss auf der Tertiärstufe mit Zertifikat oder Diplom erreichten und einen Arbeitsplatz in ihrem Berufsfeld fanden.

Dieser turbulente und instabile Berufseinstieg entspricht nicht den im einleitenden Kapitel aufgestellten Kriterien eines „guten“ Übergangs. Er wird auch von vielen amerikanischen Fachleuten als problematisch bewertet. Bildungspolitische Massnahmen, die auf eine bessere Verbindung von Schule und Arbeitswelt abzielen, wurden deshalb geschaffen (vgl. dazu Kapitel 6).

3.3 Berufe der Zukunft¹¹

In der Folge der Restrukturierung entwickeln sich die USA wie andere OECD-Länder auch von einer Industrie- und Handwerksgesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft. Dieser Trend hat Auswirkungen auf die Berufsbildung, indem sich die Inhalte und Qualifikationsanforderungen verändern.

In den USA werden regelmässig differenzierte Prognosen zur Wirtschaftsentwicklung, zu einzelnen Branchen und auch zu einzelnen Berufen erstellt. Es wird unterschieden zwischen relativen Wachstumsraten pro Beruf (unabhängig von der Grösse des Berufs) und absoluten Zuwachsraten pro Beruf (Anzahl geschaffener Arbeitsplätze). Daraus geht hervor (vgl. Levesque et al. 2000, p. 29ff.):

¹¹ Der Begriff „Beruf“ wird hier relativ breit im Sinne von „occupation“ verwendet und umfasst ein Bündel von Tätigkeiten. Ein spezifischer Arbeitsplatz dagegen wird als „Job“ bezeichnet.

- Die Berufe mit den höchsten **Wachstumsraten** finden sich in den Berufsfeldern Computer-Technologie und Gesundheit. Die Gebiete mit den höchsten **Zuwachsraten** bezogen auf die Zahl geschaffener Arbeitsplätze sind etwas heterogener, schliessen aber wiederum mehrere Gesundheitsberufe mit ein.
- Während jene Berufe mit den höchsten Wachstumsraten relativ **hohe Bildungsqualifikationen** verlangen, erfordern jene mit der höchsten Zunahme der Arbeitsplätze relativ **tiefe Bildungsqualifikationen**.¹² Einige wachsende Berufe verlangen hohe Anforderungen, aber die Mehrheit der Arbeitsplätze erfordert immer noch relativ tiefe Anforderungen. So wurde 1996 bei 40% aller Arbeitsplätze lediglich ein kurzes „On-the-Job-Training“ verlangt.
- In der Forschungsliteratur besteht ein Konsens darüber, dass in Zukunft höhere Bildungsanforderungen und kritisches Denken, persönliche Verantwortung sowie soziale Fähigkeiten gefragt sind. Diese Trends sind jedoch nicht einheitlich über alle Branchen und Berufe hinweg und auch über die Höhe des Ausmasses dieser Anforderungen ist man sich nicht einig.
- Es gibt viele Studien, die einen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Arbeitsmarktchancen (Einkommen, Erwerbslosigkeit) nachweisen. Die Schere beim Einkommen zwischen höheren und tieferen Bildungsabschlüssen hat sich in den USA in den letzten Jahren weiter geöffnet. Um die soziale Ungleichheit nicht noch zu vergrössern, wird auf die wachsende Bedeutung der Bildung hingewiesen.



Abbildung 3.1: Angelernte mexikanische Bauarbeiter (Berkeley, Kalifornien; Foto KH)

¹² Hohe Bildungsqualifikation bedeutet in der Regel College-Abschluss (Bachelor, also Abschluss resp. Teilabschluss einer Hochschule) oder höher (Master, Doktorat), mittlere Qualifikation entspricht einem Associate Degree eines Community College (etwa vergleichbar mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung bei uns), tiefe Qualifikation heisst einige Jahre High School oder High School Diplom.

3.4 Generelle Anforderungen der Wirtschaft

Die Veränderungen in der Wirtschaft haben in den USA zu Diskussionen geführt, ob SchulabgängerInnen und Arbeitnehmende genügend auf die Herausforderungen am Arbeitsplatz vorbereitet seien. Gemäss Umfragen äussern sich viele Arbeitgeber diesbezüglich kritisch, stellen aber paradoxerweise auch fest, dass die Leistung der Arbeitnehmenden in den letzten Jahren konstant geblieben oder gestiegen sei (vgl. Levesque et al. 2000).

Die bereits vor zehn Jahren von der Wirtschaft geäusserte Kritik, dass das öffentliche Bildungssystem die Jugendlichen ungenügend auf die Arbeitswelt vorbereite, bleibt also grundsätzlich immer noch bestehen. 1990 hatte der amerikanische Arbeitsminister eine Kommission (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, abgekürzt SCANS) eingesetzt, welche die generellen Anforderungen moderner Arbeitsplätze untersuchen sollte. Der sogenannte SCANS-Report (1991) sorgte für grosses Aufsehen und hielt die **SCANS-Skills** mit drei Grundfertigkeiten (Foundation Skills) und fünf Fähigkeiten oder Kompetenzen (Workplace Competencies) fest, welche für eine solide Arbeitsleistung erforderlich seien:

„Grundfertigkeiten

- **Basisfertigkeiten:** Die Fähigkeit zu lesen, schreiben, arithmetische und mathematische Problem zu lösen, zuzuhören und zu sprechen.
- **Denkfertigkeiten:** Die Fähigkeit, kreativ zu denken, Entscheidungen zu fällen, Probleme zu lösen, zu visualisieren, zu argumentieren und zu wissen, wie man lernt.
- **Persönliche Qualitäten:** Zeigen von Verantwortungsbewusstsein, Selbstvertrauen, Anpassungsfähigkeit, Selbständigkeit, Integrität und Ehrlichkeit.

Fähigkeiten

- **Ressourcen:** Wirkungsvolles Einteilen von Zeit und Geld, um Aufgaben innerhalb von Zeit- und Budgetbeschränkungen zu vollenden. Fähigkeit, Mitarbeiter gestützt auf persönliche Qualitäten und Arbeitserfordernisse zu organisieren und Materialien und Räumlichkeiten effektiv zu nutzen.
- **Informationen:** Relevante Informationen erkennen, analysieren, organisieren und verfügbar halten. Dies umfasst das Zusammenfassen von Texten und das Benützen eines Computers, um Informationen derart aufzubereiten, damit sie in der bestmöglichen Form weitergegeben werden können.
- **Zwischenmenschlich:** Offenes Arbeiten mit andern als wirkungsvolles Mitglied einer Gruppe, als Ausbilder neuer Mitarbeiter, und die Fähigkeit, Kunden wirkungsvoll zu bedienen. Dies umfasst das Einnehmen einer Führungsrolle, um bestehende Verfahren zu verändern - um einen Ablauf zu verbessern.
- **Systeme:** Verstehen und Verändern eines Verfahrens, um die gewünschten Resultate zu erzielen. Den Ablauf einer Verbesserung beurteilen und korrigieren können, oder sogar eine neue, alternative Methode entwickeln.
- **Technologie:** Verstehen und Benützen des für den Auftrag bestgeeigneten Gerätes, Unterhalt dieses Gerätes in einwandfreiem Zustand und die Fähigkeit, kleinere Störungen selbst zu beheben.“ (Übersetzung Egloff 1996, p. 33)

Die SCANS-Skills, welche sehr stark an die „Schlüsselqualifikationen“ erinnern, haben zwar eine grosse Debatte über die Zielsetzungen des öffentlichen Bildungswesens ausgelöst (vgl. auch Kapitel 1 und 4). Sie übten auch einen gewissen Einfluss auf die Curricula vieler High Schools und anderer Schulen aus. Allerdings weist der OECD-Länderbericht zu den USA (OECD 1998) auch darauf hin, dass eine grundlegende Reform ausblieb und häufig die

SCANS-Skills einfach zu den traditionellen, dominanten, akademisch ausgerichteten Lernzielen hinzugefügt wurden.

Da die Ausbildung in den High Schools (und zu einem geringeren Grad auch Colleges) als wenig relevant für die Arbeitswelt angesehen wird, erstaunt es auch nicht, dass die Schulleistungen der AbgängerInnen kaum zur Kenntnis genommen werden (vgl. das oben erwähnte Beispiel von Crane Plastics). Auch Referenzen von Lehrpersonen sind nicht relevant. Es spielt lediglich eine Rolle, ob eine High School abgeschlossen wurde oder nicht. Entscheidend für eine Anstellung sind vor allem die Bewerbungsunterlagen, der Eindruck beim Vorstellungsgespräch und allfällige Testergebnisse (vgl. OECD 1998, p. 31ff.).

3.5 Spezifische Anforderungen einzelner Berufe

In den USA gibt es kein umfassendes Regelungssystem und kein bundesweites Verfahren, welches die Anforderungen an einen bestimmten Beruf oder eine Tätigkeit einheitlich festlegen würde. Eine eingespielte Partnerschaft zwischen Behörden und Sozialpartnern, wie wir sie in vielen europäischen Ländern kennen, fehlt weitgehend. Allerdings ist es auch nicht so, dass gar nichts geregelt wäre. Vielmehr existieren für viele Berufe von öffentlichem Interesse (im Bereich Sicherheit, Hygiene, Gesundheit etc.) Zertifizierungsverfahren und Bestimmungen, welche die Berufsausübung (meist) auf bundesstaatlicher Ebene oder auch durch Berufsverbände regeln.¹³



Abbildung 3.2: Sicherheitsvorschriften auf dem Bau (Santa Monica, Kalifornien; Foto KH)

Für viele der rund 2000 „Berufe“ (occupations) gibt es aber keine einheitlichen Beurteilungskriterien bezüglich beruflicher Ausbildungen oder beruflicher Ausübung. Dies ist nicht nur verwirrend, sondern gibt auch Anlass zu ernsthaften Sorgen bezüglich des Qualifikationsstandes der Bevölkerung. Als eine Antwort auf diese Probleme wurde 1994 auf privater Basis aber mit staatlicher Unterstützung das **System of National Skill Standards Board** gegründet (vgl. Tucker & Brown Ruzzi, 2000). Dieses soll Richtlinien für die Beschreibung von Ausbil-

¹³ Für Kalifornien vgl. <http://www.dca.ca.gov/aboutdca/licnhelp.htm>

dungsstandards ausarbeiten. Seine Aufgabe besteht nicht darin, diese Standards festzulegen. Dies wird freiwillig mitarbeitenden Partnern aus Wirtschaft, Bildungswesen, Gewerkschaftskreisen usw. übertragen. Das Skill Standards Board soll lediglich einen Rahmen festlegen, in welchem die Standards festgelegt und beschrieben werden. Dieser vielversprechende Ansatz ist allerdings sehr aufwändig. Bei der Standardisierung sind offenbar Hunderte von VertreterInnen aus Wirtschaft, Erziehung, Ausbildung und anderen Organisationen beteiligt. Zur Validierung werden Tausende betroffener Fachleute einbezogen. Bisher gelang es deshalb lediglich Skill Standards im Sektor „Manufacturing“ (etwa 20% aller Beschäftigten) zu etablieren. Weitere Skill Standards wurden für den Sektor „Sales and Services“ (ebenfalls ca. 20% aller Beschäftigten) entwickelt und befanden sich bis September 2001 in einer „Vernehmlassung“.¹⁴

Neben diesen national ausgerichteten Standards gibt es in den USA eine lange Tradition der arbeitsplatzbezogenen Curriculumsentwicklung. Am bekanntesten dürfte der seit etwa 30 Jahren breit eingesetzte **DACUM-Ansatz** sein (Norton 1997). Zusammen mit einer kleinen Gruppe von Fachleuten eines Berufs wird eine detaillierte Arbeitsplatzanalyse durchgeführt und damit die Grundlage für ein Curriculum gelegt. Weitere Ansätze basierend auf den Skill Standards beschreibt Losh (2000).

3.6 Betriebliche Anforderungen¹⁵

Das Beispiel von Crane Plastics ist typisch für viele kleinere und mittlere Firmen in den USA. Eine formalisierte Ausbildung für Mitarbeitende besteht in diesen hoch arbeitsteilig organisierten Firmen nicht. Das duale System der Berufslehre, in dem die Unternehmen eine definierte Rolle übernehmen und für die betriebliche Ausbildung zuständig sind, fehlt weitgehend (vgl. Kapitel 4). So reduziert sich die Einführung der rekrutierten Personen auf ein kurzes **„training on-the-job“**. Weitere erforderliche Qualifikationen werden „eingekauft“ oder extern erworben (an privaten oder öffentlichen Bildungsinstitutionen).

In grösseren Firmen gibt es dagegen recht weit entwickelte interne Trainings- und Weiterbildungsprogramme (vgl. dazu Quinones & Ehrenstein 1996). Zudem arbeiten solche Firmen auch häufig mit örtlichen Schulen (v.a. Community Colleges) zusammen, um ihre Bedürfnisse anzumelden und auch bei der Entwicklung spezifischer Ausbildungsgänge oder Kurse mitzuwirken (vgl. Kapitel 4).

Die Auswirkungen der die hier skizzierten wirtschaftlichen Entwicklungen und Anforderungen auf das Bildungssystem werden in den folgenden Kapiteln ausgeführt.

¹⁴ Vgl. Für weitere Informationen vgl. www.nssb.org

¹⁵ Auf betriebliche Anforderungen und entsprechende firmen-interne Aus- und Weiterbildung wird in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen, da ich mich bei meinen Recherchen auf Bildungsinstitutionen konzentrierte.

4. High Schools

4.1 Das Schulsystem

High Schools werden meist im Alter zwischen 14 und 18 besucht und umfassen das 9. bis 12. Schuljahr (vgl. Kapitel 2). Im Unterschied zu vielen anderen Ländern (auch der Schweiz), welche auf der Sekundarstufe verschiedene Richtungen oder Niveaus mit unterschiedlichen Lehrplänen kennen, weisen die USA auf dieser Stufe eine „comprehensive school“ auf. Diese Schule wird von allen Jugendlichen eines Quartiers oder einer Gemeinde besucht. Das Programm setzt sich zum einen aus obligatorischen Kernfächern (Englisch, Staatskunde, Geschichte, Mathematik) zusammen. Zum andern wählen die SchülerInnen aber - mit Beratung - jene Kurse aus, die sie besuchen möchten („Electives“ oder Wahlfächer). In einem Kredit-System werden die Punkte aller besuchten Kurse kumuliert, die dann zu einem allgemeinen High School Diplom führen, welches von 90% eines Jahrgangs erreicht wird. Der Rest wird als „Drop-Outs“ bezeichnet. Das High School Diplom heisst zwar überall in den USA gleich, aber was sich dahinter verbirgt, ist sehr unterschiedlich. Deshalb erhalten alle SchülerInnen zusätzlich zum Diplom ein individuelles „Transcript“, in welchem alle besuchten Kurse und die erreichten Noten aufgeführt sind. Dieses Transcript ist ein wichtiger Leistungsausweis bei der Bewerbung für weiterführende Schulen, spielt aber kaum eine Rolle auf dem Arbeitsmarkt. Bei den Wahlfächern kann zwischen eher „akademisch“ (d.h. allgemein bildenden) und eher beruflich („vocational“) ausgerichteten Kursen gewählt werden (vgl. Kapitel 2). In den „Vocational Programs“ werden - ähnlich wie in Lehrwerkstätten - handwerkliche und industrielle Fertigkeiten vermittelt. Wie weiter unten ausgeführt wird, haben diese Programme aber stark an Bedeutung verloren.



Abbildung 4.1: Eingang der Fremont High School, Berkeley, Kalifornien (Foto KH)

High Schools wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten wegen ihrer allzu breiten Ausrichtung und des sinkenden Niveaus stark kritisiert (vgl. Kapitel 1). In der Folge wurde der „akademische“ Anteil (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften) erhöht und die „Vocational Programs“ reduziert. Nur noch knapp ein Viertel der SchülerInnen besucht ein solches Programm. Aber die akademische Zielsetzung in Richtung College hat ihren Preis. Wie be-

reits erwähnt treten zwar ca. zwei Drittel aller High School Absolvierenden direkt in ein College ein. Aber nur ca. ein Viertel eines Jahrgangs schafft den angestrebten College-Abschluss.

„Do American high schools really need reconstructing? We believe so. We are concerned that the proportion of young people who complete a regular high school diploma appears not to have increased since the 1960s — while the economic penalty for not finishing high school has become more severe. We are concerned when we are in high schools and witness the palpable lack of engagement by students, even in affluent schools. We are concerned about the stubborn gaps between the achievement of students from different socioeconomic groups.“
(Stern et al. 2000, p. 24)

Da also längst nicht alle Jugendlichen weiterführende Schulen besuchen und abschliessen, stellt sich die Frage: Wie werden Jugendliche auf die Arbeitswelt vorbereitet? Welche Form von berufsbildenden Elementen finden sich in den High Schools? Welchen Bezug zur Arbeitswelt haben amerikanische Jugendliche in dieser Lebensphase, in der die meisten Schweizer Jugendlichen eine Lehre beginnen?



Abbildung 4.2: Schulzimmer an der Berkeley High School (Kalifornien; Foto KH)

Im folgenden werden eine Reihe möglicher Arbeitsbezüge während der High School aufgeführt, welche sich quantitativ und qualitativ stark unterscheiden:

- **Bezahlte Arbeit** in der Freizeit: zusätzlich zur Schule und ohne Bezug zum Schulstoff
- **Laufbahnplanung** und –beratung: von der Schule organisierte Berufswahlvorbereitung in Form von kurzen Einblicken in die Arbeitswelt und individueller Beratung
- **Vocational Programs**: berufsbildende Kurse im Rahmen der Schule (meist in Form von Lehrwerkstätten)
- **School-Based Enterprises / Social Enterprises for Learning**: von der Schule geführte reale Unternehmen, in welchen SchülerInnen während oder nach der Schulzeit arbeiten
- **Cooperative Education**: von der Schule organisierte Kombination von schulischem und (meist bezahltem) betrieblichem Lernen

- **Berufslehre** (Apprenticeship): intensivere Kombination von Schule und betrieblichem Lernen (vergleichbar der dualen Berufsbildung) über mehrere Monate oder Jahre

Insbesondere die letzten drei Aktivitäten (und die Laufbahnplanung) wurden mit den „School-to-Work-Programs“ (vgl. Kapitel 6) gefördert. Unter der Clinton-Regierung wurde die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft damit auf eine neue Basis gestellt. Bereits bestehende Initiativen wurden gefördert und neue kreiert, welche die berufliche Orientierung von Jugendlichen schon während der High School verstärken möchten. Allerdings nimmt nur eine Minderheit aller Firmen an diesen Aktivitäten teil: ein Viertel aller 1997 befragten Firmen beteiligt sich an School-to-Work Partnerschaften, gut 40% berichteten von mindestens einer formalen Aktivität in diesem Bereich (Levesque et al. 2000).

4.2 Bezahlte Arbeit: weitverbreitet

Man könnte vielleicht annehmen, amerikanische Jugendliche hätten vor lauter Schulbesuch und ausserschulischen Sport- und anderen Freizeitaktivitäten kaum einen Kontakt zur Arbeitswelt. Dieser Eindruck ist falsch, arbeiten doch 65-75% der 17- und 18-jährigen High School SchülerInnen parallel zum Schulbesuch, in einem Viertel der Fälle sogar mehr als 20 Stunden pro Woche, was sich mit dem Schulschluss Mitte Nachmittag durchaus verträgt (Stone & Mortimer 1998). Zudem sind die meisten Jugendlichen auch während den langen Sommerferien erwerbstätig. Allerdings handelt es sich bei diesen „naturally occurring, paid, unsupervised jobs“ meist um wenig anforderungsreiche Arbeit im Dienstleistungsbereich, die kaum einen Bezug zum Schulcurriculum aufweist. Mit zunehmendem Alter und Erfahrung können die jungen Erwachsenen aber anspruchsvollere und besser bezahlte Arbeit bekommen.



Abbildung 4.3: Jugendliche bei der Arbeit in einem Supermarket (Dayton, Ohio; Foto KH)

Es gibt in den USA eine grosse Debatte über Sinn und Ausmass bezahlter Erwerbstätigkeit parallel zum Schulbesuch. Bildungsökonomische, (sozial-)psychologische und pädagogische Argumente werden ins Feld geführt. Empirische Untersuchungen zeigen, dass eine massvolle (bis 20 Stunden pro Woche), regelmässige Beschäftigung durchaus sinnvoll sein kann, indem sie einen finanziellen Zustupf und das Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt ermöglicht

sowie zu konkreten und verwertbaren Arbeitserfahrungen verhilft (vgl. Stone & Mortimer 1998). Falls die Erwerbstätigkeit mit dem schulischen Ausbildungsprogramm verbunden und die Qualität der Jobs erhöht werden könnte, wären die positiven Auswirkungen noch vorteilhafter (Stone & Josiam o.J.). Negativ fallen allerdings ins Gewicht der vermehrte Alkoholkonsum und bei über 20 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit die reduzierten Bildungsaspirationen der beschäftigten Jugendlichen.

4.3 Kaum Laufbahnplanung und -beratung

Eine umfassende Berufs- und Laufbahnplanung sowie eine Berufswahlvorbereitung im schweizerischen Sinne gibt es in den USA nicht oder erst in Ansätzen (vgl. unten und Kapitel 6). Die „Counselors“ in den High Schools informieren und beraten im Hinblick auf ein Studium an einem College. Jugendliche sind mehrheitlich sich selbst überlassen, und viele junge Erwachsene wissen auch mit 25-30 Jahren noch nicht, welche berufliche Richtung sie einschlagen möchten. Positiv gesehen können Jugendliche Initiative entwickeln, verschiedene Arbeitserfahrungen sammeln, verschiedenste Optionen während längerer Zeit verfolgen und eine unternehmerische Haltung (auch bezüglich ihrer eigenen Laufbahn) entwickeln (vgl. Mortimer & Krüger 2000). Dies im Unterschied zur Mehrheit der Schweizer Jugendlichen, welche sich mit 14-15 Jahren für einen Beruf entscheiden müssen.

Allerdings sind Laufbahnberatungen, diagnostische Mittel zur Selbstdurchführung (u.a. basierend auf Hollands Theorie, vgl. Häfeli 2001b) und vor allem ausführliche, qualitativ recht hochstehende Berufsinformation durchaus vorhanden.¹⁶ Zudem bieten gut 40% aller High Schools auch das weitergehende „Job Shadowing“ an (eine Art Schnupperlehren), ein Viertel zudem „Internships“ und „Mentoring“ (vergleichbar einem kürzeren Praktikum). Viele dieser Aktivitäten wurden durch „School-to-Work-Programs“ gefördert (vgl. Kapitel 6).

4.4 Vocational Programs: wenig Zukunft

High Schools führen seit Jahrzehnten „Vocational Programs“, in denen berufliche Grundkenntnisse - vor allem für den gewerblich-industriellen Sektor - vermittelt werden. Allerdings ist die Nachfrage nach solchen traditionellen Stätten der Berufsbildung stark rückläufig (vgl. Levesque et al. 2000). So wählten gemäss eigenen Angaben 1982 27% eine berufliche Richtung, 35% eine allgemeine und 38% ein College-Vorbereitung. Zehn Jahre später befanden sich nur noch 12% in der beruflichen Richtung, dagegen 45% in der allgemeinen und 43% in der College-Vorbereitung. Diese Zahlen variieren zudem nach sozialer Schicht und Ethnie. Afro-AmerikanerInnen, Hispanics und Angehörige tiefere sozialer Schichten sind in den Berufsbildungsprogrammen übervertreten.

Inhaltlich hat sich ebenfalls eine Verschiebung im Verlaufe der Zeit ergeben: Während 1982 noch 15% der High School Abschlüsse in „Industrie und Gewerbe“ und 12% in „Business“ gemacht wurden, waren es 1994 noch je 8%. Zugenommen hatten dagegen die Bereiche „Gesundheit“ und „Technology and Communications“, wenn auch mit bescheidenen je 1%.

Diese Entwicklungen werden in der Literatur unter anderem auf den oben erwähnten, aufrüttelnden Report „A Nation at Risk“¹⁷ von 1983 zurückgeführt. In der Folge wurde der „akademische“ Anteil (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften) erhöht und entsprechend wurden die „Vocational Programs“ reduziert. High Schools orientieren sich klar an Masstäben der nachfolgenden Colleges und die ganze Debatte um „Accountability“ (Rechenschaft über

¹⁶ Vgl. z.B. www.iseek.org oder www.ed.gov/offices/OVAE/cgcp.html

¹⁷ A Nation at Risk 1983

Leistungsniveau) verstärkt diesen Trend. Zudem wirkte sich auch der Spardruck negativ auf die nicht immer billigen Programme (und die benötigte Infrastruktur) aus. „Vocational Programs“ haben so immer mehr den Ruf von „low quality and low respect“ erhalten.

Im nächsten Kapitel werden wir sehen, dass die Tertiärstufe (insbesondere Community Colleges) immer mehr die Aufgabe der Berufsvorbereitung von den High Schools übernommen haben.

4.5 School-Based Enterprises / Social Enterprise for Learning

Manchmal geht die Schule einen Schritt weiter und führt selber eigene kleine Unternehmen, die von SchülerInnen betrieben werden. Beispielsweise werden Bücher gedruckt, Häuser gebaut, Kinder-Krippen oder auch Restaurants geführt. Solche School-Based Enterprises (SBE) sind schon seit einigen Jahren bekannt und dokumentiert (vgl. Stern et al. 1994). Etwa jede fünfte High School verfügt über SBE (Levesque et al. 2000). Allerdings sind nur relativ wenige SchülerInnen während einer kurzen Ausbildungsphase davon betroffen.

Die Idee ist vielversprechend: Ein reales Unternehmen mit Kundschaft und Produkten wird von SchülerInnen authentisch betrieben. Arbeitssituationen werden als Lernsituationen genutzt und vor- oder nachbereitet, Verbindungen zu Schulfächern aufgezeigt und neue Motivationen für schulisches Lernen aufgebaut. Löhne werden meist nicht bezahlt, ein Erlös kommt der ganzen Schule für Exkursionen oder Spezialanschaffungen zu Gute. Trotzdem scheinen die Schwierigkeiten für eine wirkliche Verbreitung zu gross: unter anderem sind finanztechnische, organisatorische, administrative sowie marktwirtschaftliche (keine Konkurrenzierung der lokalen Betriebe) Hindernisse zu überwinden.

Vielleicht hilft der von Deborah McKoy und David Stern entwickelte Ansatz „Social Enterprise for Learning“ weiter (vgl. Stern 2001). Dadurch dass bei diesem Ansatz nicht rein wirtschaftliche, sondern auch soziale oder ökologische Ziele mit einem schul-basierten Unternehmen verfolgt werden, fällt mindestens das marktwirtschaftliche Argument der Konkurrenzierung lokaler Betriebe weg.

4.6 Cooperative Education (Co-op): vernachlässigt

„Co-op Education“ ist eine von der Schule organisierte Kombination von schulischem und (meist bezahltem) betrieblichem Lernen, welche schon seit längerem existiert. Hier wird also die Zusammenarbeit mit Firmen gesucht. Fast die Hälfte aller High Schools bieten solche Programme an (Levesque et al. 2000). Knapp 10% der Juniors und Seniors (also der letzten beiden High School Jahre) nehmen an Co-op-Programmen teil (am häufigsten im kaufmännischen und Handelsbereich). Dieser Anteil ist in den letzten Jahren - im Unterschied zu den rückläufigen Vocational Programs - leicht angestiegen.

Schulen und beteiligte Firmen entwickeln und unterzeichnen gemeinsam einen Trainings- und Evaluationsplan, Lernende erhalten „Credits“ für ihre Schul- und Arbeitserfahrung. Co-op KoordinatorInnen an der Schule organisieren und überwachen das Programm, Auszubildende in Firmen sind verantwortlich für lernrelevante Arbeitserfahrungen. Obwohl Co-op Education eine vielversprechende Form des Zusammenspiels von Schule und Wirtschaft darstellt, sich gut in das Schulsystem integrieren lässt und nachweisbar positive Effekt aufweist (vgl. Stern 1992, Strom 2000), ist sie von der Bildungspolitik eher vernachlässigt worden (vgl. OECD 1999a).

4.7 Berufslehre (Apprenticeship): keine Lösung

Zum Schluss dieses Kapitels soll auf den radikalsten Ansatz, „Apprenticeship“, eingegangen werden. Die Berufslehre wurde durch europäische Einwanderer im 18. und 19. Jahrhundert in die USA eingeführt. Mit der Industrialisierung setzte sich aber - im Unterschied zu einigen europäischen Ländern - die taylorisierte Arbeitsteilung durch (vgl. Gordon 1999.) Die duale Berufslehre konnte nur in einzelnen Wirtschaftssektoren (z.B. Bau) eine gewisse Bedeutung beibehalten.



Abbildung 4.4: Handwerker im Museum (Shakers Village, Kentucky; Foto KH)

Zu Beginn der 90er Jahre wurden in der amerikanischen Bildungsdiskussion die Vorteile des deutschen dualen System der Berufslehre (oder auch des japanischen Modells) hervorgehoben (vgl. William T. Grant Foundation 1992). Der wirtschaftliche Erfolg Deutschlands basiere nicht zuletzt auf einem sehr strukturierten, frühen Berufswahlentscheid, der engen Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft, der beruflichen Sozialisation und der damit verbundenen hohen Qualifikation der Jugendlichen und der FacharbeiterInnen. Zudem wurden eine Reihe von kognitionspsychologischen Argumenten (Stichwort „cognitive apprenticeship“) ins Feld geführt (vgl. Berryman 1992).

Bill Clinton versprach in seinem Wahlkampf:

„We will bring business, labor, and education leaders together to develop a national apprenticeship-style system that offers non-college bound students training in valuable skills, with the promise of good jobs when they graduate.“

Deutsche Berufsbildungsfachleute wurden zu Expertenhearings eingeladen und eine Übernahme des dualen Erfolgsmodells wurde ernsthaft geprüft. Allerdings kam es nie zu einer grösseren Verbreitung der „Youth Apprenticeships“, nicht zuletzt wegen der mangelnden Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft und der mangelnden Bereitschaft der Wirtschaft, Lehrstellen zu schaffen. Auch die Stundenplanorganisation und andere strukturelle Faktoren an High Schools sind hinderlich. Nur gerade in bestimmten, gewerkschaftlich gut organisierten, fast schon „zünftischen“ Branchen (z.B. Bau) sind Berufslehren verbreitet (allerdings nur für Erwachsene). Wie die Transition-Studie der OECD (2000) zeigt, können Elemente eines Bildungssystems nicht einfach in einen anderen kulturellen Kontext übertragen werden.

Der USA-Länderbericht der OECD kommt denn auch zu einer kritischen Bilanz:

„OECD experience indicates that, if youth apprenticeship is to move beyond the occasional experimental programme, one needs a business community able and willing to offer large numbers of training places and to invest in effective workplace training; and to then establish a formal agreement to deliver a minimum number of training places a year.

Only then can one systematically develop the theoretical courses and training materials, the training for workplace mentors, and the well-recognised career and access routes which underpin a mainstream apprenticeship programme.

To achieve this would require a clear political decision based on a consensus with industry and involving employer, union and educational institutions at local, regional and national levels.“ (OECD 1999a, p. 21)

Diese klaren Entscheide waren auch im Jahre 2000 nicht gefallen, so dass „Apprenticeships“ von vielen Fachleuten zwar weiterhin befürwortet und die schweizerischen Erfahrungen mit Interesse zur Kenntnis genommen werden. Aber die Voraussetzungen für eine grössere Verbreitung dieses Modells sind nach wie vor nicht gegeben.

4.8 Ausblick: ein integrativer Ansatz

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass berufliche Bildung an High Schools - sowohl in der traditionellen Form der „Vocational Programs“ als auch in eher neueren Formen der „School-Based Enterprises“ oder der „Youth Apprenticeships“ - wenig Verbreitung gefunden hat oder sogar rückläufig ist. Dies hängt mit der immer wieder geäusserte Kritik am amerikanischen Bildungssystem (speziell auch an den High Schools) zusammen, welche zu unterschiedlichen Reformagenden geführt hat. In der dominierenden Agenda „**Academic Standards**“ wird die Kritik am generell tiefen Niveau und an der grossen Heterogenität der schulischen Leistungen aufgenommen. In der Folge wurden Kerncurricula in den akademischen Fächern (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften) definiert und umgesetzt. Eine gewisse Vereinheitlichung der Leistungsstandards (auch bei den High School Abschlüssen) wurde auch durch den Trend zu „Accountability“ gefördert. Berufsbildung hatte in dieser Reformagenda keinen Platz, hingegen in der zweiten, welche als „**School-to-Work**“ Agenda bezeichnet werden könnte. Hier wurde versucht, allen Jugendlichen, aber insbesondere der „Forgotten Half“ (vgl. Kapitel 1), Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen und High Schools (aber auch Colleges) stärker auf das Berufsleben zu fokussieren. Durch die Verbindung von Schule und Arbeitswelt sollte nicht zuletzt die Motivation der Jugendlichen gesteigert werden, indem Lernen kontextualisiert und auf reale Problemstellungen bezogen wird. Auf einige dieser vielversprechenden Reformansätze wird in Kapitel 6 eingegangen.

Die beiden aufgeführten Reformagenden scheinen gegensätzlich zu sein und einander auszuschliessen. Dass dem nicht so ist, versuchen Grubb und seine Mitarbeitenden (Grubb 1995a, Grubb 1995b) aufzuzeigen, indem sie „**Education through Occupations**“ im Sinne John Deweys (1916) befürworten. Dieses Ideal der Bildung durch Berufe (und nicht der Bildung für einen Beruf) ist erstaunlich modern. Neuere kognitionspsychologische Ansätze wie „cognitive apprenticeship“ (Collins, Brown & Newman 1989, Berryman 1992) verweisen auf die Vorzüge von handlungsorientiertem, kontextualisiertem und situiertem Lernen. Daher sollten an High Schools akademische und berufliche Ausbildungsgänge integriert und aufeinander bezogen werden. Grubb (1995a) stellt in seinem Buch ein ganzes Kontinuum von Ansätzen zur Curriculum-Integration vor: Einbezug von akademischen Inhalten in berufliche Kurse, Einbezug von „akademischen“ Lehrpersonen in berufliche Programme, Projekt-Unterricht, „Career Academies“, Bildung von Berufsfeldern und Laufbahnprogrammen etc. Natürlich werden auch die Umsetzungsschwierigkeiten für ein solches Reformprogramm nicht verschwiegen, aber gleichzeitig Lösungsansätze für die beteiligten Personengruppen aufgezeigt

aufgezeigt (Grubb 1995b, Achtenhagen & Grubb in Vorb.). In der Zwischenzeit hat offenbar ein grosser Teil der Lehrpersonen an entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen und knapp die Hälfte aller High Schools vermeldeten 1997 integrative Curricula (Levesque et al. 2000, p. 81 ff.).

5. Colleges, speziell Community Colleges

5.1 Überblick

Für die meisten amerikanischen Jugendlichen und ihre Eltern genügt ein High School Abschluss nicht mehr. Sie streben die nächst höhere Stufe an, einen Abschluss an einem 2- oder 4-jährigen College. Mehr als die Hälfte beginnt denn auch ein College (vgl. Kapitel 2). Aber nur ca. ein Viertel eines Jahrgangs schliesst ein 4-jähriges College (oder höher) ab. Ein weiteres Viertel schliesst nicht ab oder lediglich ein 2-jähriges Community College (siehe unten). Der Rest wird als „forgotten half“ oder „neglected majority“ bezeichnet: Ein Drittel muss sich mit einem High School Diplom zufrieden geben und 17% schaffen nicht einmal das.

Im Bereich der **höheren Bildung (Tertiärstufe)** stehen den 14.5 Millionen Studierenden mehr als 4'000 akkreditierte Institutionen offen (NCES 2001, Kapitel 3). Dabei handelt es sich einerseits um gut 2'300 4-jährige Colleges oder Universitäten, andererseits um 1'700 2-jährige Community Colleges (oder ähnliche Institutionen). Im Unterschied zu vielen europäischen Ländern (und auch zur vorhergehenden Sekundarstufe II) herrscht im amerikanischen Tertiärbereich ein grosser Konkurrenzkampf, in dem viele private Institutionen mitmischen. Ca. ein Drittel aller Studierenden besuchen teilweise sehr renommierte private Institutionen, trotz der deutlich höheren Kosten von durchschnittlich 20'300 \$ pro Jahr gegenüber 7'300 \$ in öffentlichen Institutionen.¹⁸

Von der amerikanischen Wirtschaft werden Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus nachgefragt (vgl. Kapitel 3). Nicht alle Arbeitskräfte müssen über einen Bachelor-Abschluss (oder höher) verfügen, für viele Arbeitsplätze genügen einige Jahre College. Offenbar gibt es immer mehr Arbeitsplätze in diesem mittleren Qualifikationsbereich, während der untere Bereich abnimmt (High School oder weniger).

Die Qualifikation für diesen mittleren Bereich erfolgt in der „**Postsecondary Occupational Education**“ (PSOE), also der Berufsbildung im postsekundären oder tertiären Bereich. Die PSOE kann am ehesten mit unserer Berufsbildung verglichen werden und verdient daher besondere Beachtung. In der PSOE existieren unterschiedliche Institutionen (vgl. Grubb 2000b), wie Privatschulen (inklusive „Proprietary Trade Schools“, 11%), „Area Vocational Schools“ (2%), 4-jährige Colleges (8%). Die mit einem Anteil von knapp 80% aber klar wichtigste Institution ist das **Community College (CC)**. Auf diesen Typus, welcher in den letzten Jahren stark expandierte und von mehreren Millionen Studierenden besucht wird, soll deshalb im folgenden ausführlicher eingegangen werden.

Inhaltlich hat sich bei den gewählten Studienrichtungen eine Verschiebung im Verlaufe der Zeit ergeben, weg von den traditionellen Berufen, welche im Rahmen der Berufsbildung an High Schools vermittelt wurden, hin zu neueren Berufen: 29% im Wirtschaftsbereich, 22% Gesundheit, 12% Ingenieur- und Naturwissenschaften, 5% Informatik; die „alten“ gewerblichen Bereiche umfassen noch 12% aus (vgl. Levesque et al. 2000). Die dominierenden Gebiete erfordern nun stärker konventionelle akademische Kompetenzen als manuelle Fertigkeiten. Es sind auch Berufe mit einem Gegenstück im 4-jährigen College oder in der Graduate School. Konsequenterweise führen viele Bereiche der PSOE entweder direkt in die Erwerbstätigkeit oder in weitere Schulen.

¹⁸ Die Kosten beinhalten Schulgeld (Tuition), Unterkunft und Verpflegung (NCES 2001, Chapter 3). Die Schulgelder decken in öffentlichen Institutionen ca. einen Viertel aller Ausgaben, in privaten Institutionen gut die Hälfte (Rest wird durch öffentliche Gelder, Schenkungen etc. finanziert).

5.2 Community Colleges (CC)

„*Second Chances in Changing Times: The Roles of Community Colleges in Advancing Low-Skilled Workers*“ - so umschreibt Norton Grubb, einer der besten Kenner amerikanischer Berufsbildung die besondere Bedeutung dieser Ausbildungsinstitution (Grubb 2000a). Community Colleges seien besonders geeignet, in Zeiten grosser gesellschaftlicher und insbesondere wirtschaftlicher Veränderungen eine wesentliche Rolle zu spielen. Er vergleicht die Situation mit dem Ende des 19. Jahrhunderts, als ebenfalls wirtschaftliche Veränderungen (Industrialisierung) neue Qualifikationen erforderten und dabei die Berufsbildung in den High Schools eingeführt wurde. „Second Chances“ sind wichtig für Erwachsene, die aufgrund wirtschaftlicher Veränderungen, Ortswechsel oder veränderter Interessen sich beruflich neu orientieren müssen oder möchten.

5.2.1 Zielgruppen: wenig qualifizierte ArbeitnehmerInnen

Studierende an Community Colleges zeichnen sich durch eine grosse Heterogenität aus. Grubb (2000a) unterscheidet fünf Gruppen:

- **Absolvierende von High Schools**

Ein High School-Abschluss bietet nur begrenzte Chancen auf dem Arbeitsmarkt. So möchten denn die meisten Jugendlichen wie erwähnt ein College besuchen. Nicht alle sind aber fähig und entschlossen genug, ein 4-jähriges College zu besuchen. Etliche High School Absolvierende - viele davon afro-amerikanischer oder hispanischer Abstammung, viele aus „low-quality urban schools“ - beginnen ein Community College mit eher unklarer Motivationslage.

- **Experimentierende**

Da es in den USA keine mit der Schweiz vergleichbare Studien- und Berufsberatung gibt, finden sich einige Studierende an CC, welche die unterschiedlichsten Kurse belegen, um überhaupt herauszufinden, was sie interessieren würde.

- **Erfahrene, aufstiegsorientierte Berufstätige**

Im Unterschied zur obigen Gruppe sind diese Studierenden zielorientiert und brauchen häufig nur einige wenige, spezifische Kurse zum Erwerb von ausgewählten Kenntnissen und Fertigkeiten, um in ihrem Beruf weiterzukommen.

- **Erwerbslose oder BerufswechslerInnen**

Diese Personen haben häufig substantielle Berufserfahrung aber nicht unbedingt im gewünschten neuen Berufsfeld. Diese Studierenden möchten neue Qualifikationen erwerben, wobei nicht immer klar ist, welche Qualifikationen am vorteilhaftesten wären.

- **Gruppen mit speziellen Bedürfnissen**

Diese Kategorie ist sehr breit: Langzeiterwerbslose, High School Dropouts, Migrierte, Behinderte usw. Spezielle Unterstützungsdienste wie Kinderhütendienst, Transport, Sozialdienst usw. sind für diese Gruppen erforderlich.

5.2.2 Charakteristika von Community Colleges

Community Colleges versuchen auf diese heterogenen Zielgruppen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen. Die Besonderheit und die Vorteile von CC gegenüber anderen Bildungsinstitutionen lassen sich wie folgt beschreiben (Grubb 2000a, S. 8 ff.):

- CC bieten eine grosse **Vielfalt** von Kursen und Programmen an, welche von kurzen Einzelkursen bis hin zu 2-jährigen Programmen mit einem Associate-Abschluss reichen. Zu-

dem sind diese Kurse durch ein Kredit-System praktisch immer mit weiteren Programmen verbunden (auch mit Anschlüssen an 4-jährige Colleges).

- CC bieten die ganze **Breite** von akademischen über berufliche bis hin zu „Nachhol- oder Vorbereitungs-Kursen“ an. Für Studierende ist dies vorteilhaft, denn sie können gewisse Defizite an Grundfertigkeiten (z.B. im sprachlichen Bereich) in derselben Institution ausmerzen, in der sie später ein Berufszertifikat erlangen.
- Viele CC haben berufliche Ausbildungsprogramme entwickelt, die dem **lokalen Arbeitsmarkt** entsprechen. In den Aufsichts- oder Beratungsgremien sitzen Wirtschaftsvertreter. Es ist auch üblich, dass firmenspezifische Ausbildungsgänge für lokal ansässige Unternehmen entwickelt werden. Dies hat den Vorteil des unmittelbaren Arbeitsmarktbezugs und Absolvierte dieser Programme weisen deutlich höhere Verdienste aus als vorher. Allerdings wird damit nicht unbedingt die Mobilität der Absolvierten oder die Vergleichbarkeit der Programme gefördert.
- CC nehmen Rücksicht auf ihr **erwachsenes Klientel**: durch Kurszeiten am späten Nachmittag oder Abend, durch Intensiv-Programme (wo gewünscht), durch unterstützende Dienste (Studienberatung, Stellenberatung, Kinderhütendienst, soziale Beratung etc.).
- CC verstehen sich eher als **Bildungs- denn Ausbildungs- oder Trainingsinstitutionen** („culture of education rather than training“). Die Qualität der Lehre und pädagogische Fragen sind wesentliche Elemente im Selbstverständnis von CC. Allerdings ist dadurch die Qualität der Lehrveranstaltungen nicht „automatisch“ gesichert, vielmehr sind erhebliche Differenzen zwischen den Institutionen und Programmen festzustellen (vgl. Grubb & Associates 1999).
- Schliesslich ist daran zu erinnern, dass CC - im Unterschied zu vielen privaten (aber auch staatlichen) Colleges und Universitäten - sehr **preiswert** sind. Nicht nur sind die Kursgelder durch staatliche Zuschüsse oder auch Sponsoring niedrig (vgl. unten), „Room and board“ (Übernachtung und Verpflegung) fallen durch die Nähe von CC zum Wohnort weg.

5.2.3 Wirksamkeit von Community Colleges und Reformansätze

Für Studierende aus Mittelschichten mit elterlicher Unterstützung oder für erwerbstätige Studierende mit klaren Zielen sind CC wirksame und erfolgreiche Institutionen. Es gibt aber gemäss Grubb (2000a) verschiedene Hinweise, dass CC nicht so wirksam sind, wie sie sein könnten. Er weist darauf hin, dass fünf Jahre nach Studienbeginn nur knapp 50% der Studierenden einen Abschluss aufweisen (1-jährigen Abschluss oder 2-jährigen Associate-Degree). Zudem transferieren offenbar nur wenige Studierende an 4-jährige Colleges, wo ein Bachelor-Abschluss möglich wäre. Wenn nur einzelne Kurse belegt worden sind, zeigt sich auch keine Verbesserung beim Einkommen. Besonders tief sind die Abschlussraten für einkommenschwache Gruppen, Minoritäten und kürzlich Migrierte - also jene Gruppen, für welche CC praktisch der einzige Zugang zu höherer Bildung wären.

Welche Reformansätze gibt es, um die Situation zu verbessern? Grubb (2000a, p. 17 ff.) schlägt sechs Gebiete vor:

- **Verbesserung der Unterrichtsqualität**

Wie erwähnt verstehen sich CC primär als Bildungsinstitution und grenzen sich gegenüber reinen Trainingsinstituten oder auch den forschungsorientierten Universitäten ab. Es gibt einige CC, die bei der Rekrutierung und bei Beförderungen auf die pädagogischen Qualifikationen grossen Wert legen. Auch existieren Mentorate für neue Dozierende und Weiterbildungsangebote im didaktischen Bereich. Zudem sind die Klassen relativ klein und der Frontalunterricht eher selten. Dies alles wären wichtige Elemente von Unter-

richtsqualität. Allerdings werden sie offenbar zu wenig konsequent, systematisch, umfassend und institutionalisiert eingesetzt. Dabei stellen die Heterogenität (siehe oben), die teilweise mangelnde Motivation und die unzureichende Vorbildung der Studierenden eine grosse Herausforderung dar.

- **Ergänzungs- und Förderprogramme (remedial/developmental education)**

Darunter werden spezielle Programme oder Kurse verstanden, in welchen Grundfertigkeiten in Sprache (Lesen, Schreiben) und Mathematik vermittelt werden. Hier sollen Mängel vorhergehender Schulstufen ausgemerzt werden. Allerdings ist diese Aufgabe nicht einfach und der Erfolg der Programme nicht sehr gross. Erfolgversprechend scheinen sogenannte „learning communities“ zu sein, in welchen Grundfertigkeiten kombiniert mit beruflichen Fertigkeiten vermittelt werden und ein aktiver Austausch zwischen den verschiedenen Dozierenden stattfindet.

- **Studien- und Laufbahnberatung**

Angesichts der grossen Zahl von „experimentierenden“ Studierenden (siehe oben), welche ohne klare berufliche Zielvorstellung ein CC besuchen, wäre eine intensive Beratung wünschenswert. Alle CC bieten zwar gewisse Beratungsdienste und Orientierungsprogramme an. Nur werden diese Angebote nicht unbedingt von denjenigen Studierenden genutzt, welche es am nötigsten hätten. Erschwerend kommt hinzu, dass auch auf der vorhergehenden Schulstufe, der High School, eine Berufswahlvorbereitung und Berufsberatung in unserem Sinne fehlt. Es müsste also überhaupt eine entsprechende Auseinandersetzung mit verschiedenen Stadien der Selbstklärung, der Auseinandersetzung mit verschiedenen Optionen (auch durch Schnuppertage, Praktika etc.) und Entscheidungsprozessen stattfinden. Solch umfassenden Programme sind aber nur selten vorhanden.

- **Finanzielle Unterstützung**

Studierende in CC stammen häufig aus einkommensschwachen Verhältnissen. Sie geniessen jedoch weniger finanzielle Unterstützung (Stipendien, Darlehen) durch staatliche Stellen als Studierende in 4-jährigen Colleges und Universitäten (vgl. Grubb 2000a). Dies hängt u.a. mit Anmeldeprozeduren sowie mangelnder Information und Beratung zusammen.

- **Andere Unterstützungsleistungen**

Da die Studierenden teilweise aus einem schwierigen Umfeld stammen, wären hier eine Reihe stützender Massnahmen angezeigt, welche von Kinderbetreuung über Transport- und Gesundheitsdienst bis zu Sozialberatung reichen. Hier wäre eine Vernetzung mit lokalen Angeboten anzustreben. Einzelne Schulen haben auch SozialarbeiterInnen angestellt.

- **Vernetzung mit dem lokalen Arbeitsmarkt**

Erfolgreiche Schulen sind auf vielfältige Weise mit der lokalen Wirtschaft verbunden: Vertretung der Wirtschaft in Aufsichtsgremien, Zusammenarbeit durch Praktika und Co-Op-Programme, massgeschneiderte Bildungsangebote für Firmen (customized training), Stellenbörse in der Schule, Follow-Up der StudienabgängerInnen.

Als konkretes Beispiel wird im nächsten Abschnitt eine erfolgreiche, private Schule vorgestellt. Ein weiteres Beispiel findet sich auch am Schluss des nächsten Kapitels 6 (Tech Prep und Sinclair Community College).

5.3 Beispiel: Dunwoody Institute, Minneapolis¹⁹

Das national renommierte Dunwoody Institut wurde 1914 vom Geschäftsmann William Hood Dunwoody gegründet als private, nicht-profitorientierte Stiftung. Es liegt in der Innenstadt von Minneapolis im mittleren Westen der USA. Seine Bildungsphilosophie lautet:

„Dunwoody is a technical institution of higher education teaching men and women through hands-on learning. (...) Programs are job-oriented and the learning environment fosters the qualities employers seek: productivity, self-discipline, confidence, positive attitude toward productivity, teamwork, and appreciation for a job well-done.“ (Dunwoody Institute 2000, p. 8)

Diese Philosophie wird auch von Richard Wagner, Leiter der Studiengänge Elektrik & Elektronik, betont. Wichtig sei die Verbindung von Theorie und Praxis, welche auf John Dewey und Charles Prosser basiere. Dies zeigt sich in der Curriculumsentwicklung, die in enger Zusammenarbeit mit der Wirtschaft erfolgt, welche dann auch Geräte und Maschinen mit finanziert oder sogar schenkt. Wie sich auf einem Rundgang bestätigt, passiert die Ausbildung realitätsnah durch praktische Arbeiten an Aufträgen aus der Wirtschaft oder aus dem eigenen Haus, aber auch durch Projekte, Simulationen etc. Vieles erinnert an gute Lehrwerkstätten in der Schweiz.

Angeboten werden 16 verschiedene „Career Programs“, z.B.: Architectural Drafting, Automotive Collision Repair and Refinishing, Computer Networking Systems, Electrical Construction and Maintenance, Heating and Cooling Systems, Welding (Schweissen).



Abbildung 5.1: Autoreparaturwerkstätte am Dunwoody Institute (Minneapolis; Foto KH)

Die meisten Studierenden kommen aus Minneapolis oder der näheren Umgebung und haben eine High School absolviert. Nach Bestehen eines Eintrittstests können sie in ein „Career Program“ ihrer Wahl eintreten. Wenn sie die geforderten Leistungen dann nicht erbringen, müssen sie allerdings das Programm wechseln oder sogar die Schule verlassen.

¹⁹ Für weitere Informationen vergleiche die Homepage: www.dunwoody.tec.mn.us

Die knapp 2'000 Studierenden (die Hälfte davon Vollzeit) können ihre Kurse von 6 Uhr morgens bis 10 Uhr abends besuchen. Für das Studium wird bei dieser Privatschule ein Schulgeld von 14'000 \$ pro Jahr erhoben (staatliche Institutionen verlangen in Minneapolis ca. 4-5'000 \$ Schulgeld). Allerdings bekommen die meisten Studierenden Stipendien oder Darlehen.

Die Lehrkräfte sind nach Auskunft von R. Wagner schwierig zu rekrutieren. Sie müssen mindestens über einen College-Abschluss (Bachelor), eine Lehrbefähigung (Teachers' License)²⁰ und eine mehrjährige erfolgreiche Berufspraxis verfügen. Dunwoody versucht, erfahrene, ehemalige AbsolventInnen zu rekrutieren, welche die Philosophie des Instituts kennen und bereit sind, auch Lohneinbußen gegenüber ihrer vorherigen Tätigkeit in Kauf zu nehmen.

Aufgrund der praxisorientierten Ausbildung und der Reputation des Instituts ist es für die Absolvierenden von Dunwoody offenbar kein Problem, gute Stellen zu finden. Zudem unterstützt ein „Placement Office“ die Studierenden aktiv bei ihrer Stellensuche.



Abbildung 5.2: Anschlagbrett im Dunwoody Institute (Minneapolis; Foto KH)

²⁰ Die eher tiefen Anforderungen einer Teacher's License umfassen das erfolgreiche Absolvieren von fünf Kursen an der University of Minnesota (vor oder während der Anstellung).

6. Bildungsreformen

Das amerikanische Bildungssystem ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder stark kritisiert worden (vgl. Kapitel 1).

„Today we teach students academic subjects out of context and then are perturbed when they ask, “Why do I have to learn this?” We hire young people without glancing at their high school transcripts and then wonder why they do not work harder in school. We sequester teens in high schools that are too big for them and then express dismay when they succumb to an adolescent peer culture. We tell young people to attend college to “get a job” but then offer little in the way of career guidance. We convince students that we are preparing them for the “real world” but make their education as removed from the adult society as possible.“ (Olsen 1997 zitiert in Stern et al. 2000, p. 25)

Mit verschiedenen Bildungsreformen versuchte man, Gegensteuer zu geben. Auf drei besonders vielversprechende Reformansätze soll im folgenden etwas ausführlicher eingegangen werden. Nach einer allgemeinen Einführung wird der Ansatz jeweils anhand eines Beispiels konkretisiert. Der erste Reformansatz - „**School-to-Work-Programs**“ (STW) - ist allgemein und breit gefächert. Unter der Clinton-Regierung versuchte man mit verschiedensten Programmen, den Übergang Schule-Arbeitswelt zu verbessern und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft zu fördern. Die folgenden beiden Ansätze sind teilweise als spezifische Programme im Rahmen von STW gefördert worden. Im zweiten Reformansatz soll mit sogenannten „**Career Academies**“ ein beruflicher Fokus in den High Schools gelegt werden. Jugendliche sollen sich für ein bestimmtes Berufsfeld entscheiden und dadurch motivierter und gezielter lernen. Der dritte Reformansatz setzt bei der Vernetzung von High Schools und (Community) Colleges an. „**Tech Prep**“-Programme bereiten die Jugendlichen auf Laufbahnen und Arbeitsplätze in technischen Berufen vor.

6.1 School-to-Work (STW)

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft wurde unter der Clinton-Regierung durch den „School-to-Work Opportunities Act“ von 1994 auf eine neue Basis gestellt. Mit diesem Programm wurden bereits bestehende Initiativen gefördert und neue kreiert, welche die berufliche Orientierung von Jugendlichen bereits während der High School fördern und generell die Verbindung zwischen Schule und Arbeitswelt verstärken sollen. Neben den „Vocational Programs“ finden sich verschiedene Formen von Einblick in die Arbeitswelt (Job Shadowing, Mentoring, Internships), dann „Co-op Education“ (Kooperation Schule-Wirtschaft mittels gezielter Praktika), „Apprenticeships“ (Ansätze unserer dualen Berufslehre) und vor allem „Career Academies“. Trotz der Bezeichnung geht es also nicht primär um einen Einstieg in den Arbeitsmarkt direkt nach der High School. Vielmehr sollen die Jugendlichen auf die tertiäre Bildungsstufe vorbereitet und ihnen gleichzeitig arbeitsmarktbezogenes Wissen und entsprechende Fertigkeiten vermittelt werden.

Der 1994 vom amerikanischen Kongress und Präsidenten verabschiedete „School-to-Work Opportunities Act“ wurde mit jährlich 400 Millionen Dollar ausgestattet. Das zu diesem Zweck geschaffene „National School-to-Work Office“²¹ wurde bezeichnenderweise gemeinsam durch zwei Departemente (U.S. Department of Labor und U.S. Department of Education) getragen. Dabei wurden vor allem Programme der verschiedenen Bundesstaaten gefördert, welche folgenden **Zielsetzungen** entsprachen:

²¹ Siehe auch die aufschlussreiche Homepage www.stw.ed.gov

- 1) „to establish a national framework within which all states can create statewide School-to-Work Opportunities systems...
- 2) to facilitate the creation of a universal, high-quality school-to-work transition system that enables youths in the United States to identify and navigate paths to productive and progressively more rewarding roles in the workplace;
- 3) to utilize workplaces as active learning environments in the educational process by making employers joint partners with educators in providing opportunities for all students to participate in high-quality, work-based learning experiences;...
- 4) to promote the formation of local partnerships that are dedicated to linking the worlds of school and work among secondary schools and tertiary educational institutions, private and public employers, labor organizations, government, community-based organizations, parents, students, state educational agencies, local education agencies, and training and human service agencies;
- 5) to promote the formation of local partnerships between elementary and secondary schools (including middle schools) and local businesses as an investment in future workplace productivity and competitiveness.“²²

Wie bei allen Bundesprogrammen üblich wurden umfangreiche **Evaluationen** durchgeführt, um festzustellen, ob diese Zielsetzungen erreicht wurden. Gemäss diesen Berichten können trotz unterschiedlichen Programme folgende allgemeine Ergebnisse festgehalten werden (National School-to-Work Office 2000):

- Die STW-Infrastruktur auf (bundes)staatlicher und lokaler Ebene ist etabliert und **breitet sich weiter aus** (z. B. waren 1999 über 26 Millionen SchülerInnen in 50'000 Schulen mit 178'000 Arbeitgebern beteiligt).
- STW wurde **in allen Bundesstaaten** eingeführt und viele Staaten haben nachhaltige Programme initiiert (durch eigene Mittel von 90 Millionen Dollar im Jahre 2001).
- Das **Engagement der Arbeitgeber** ist weit verbreitet und zunehmend (in den STW-Partnerships nahm die Zahl der beteiligten Arbeitgeber von 25% (1995) auf 37% (1998) zu).
- STW lohnt sich für die **Wirtschaft** (Studien zeigen „return on investment“ durch höhere Produktivität der beteiligten SchülerInnen, tiefere Rekrutierungskosten und tiefere Ausbildungskosten).
- STW verbreitert die **beruflichen Optionen** der SchülerInnen durch vielfältige Berufswahlvorbereitung (Zunahme der Berufswahlvorbereitungskurse in der Sekundarstufe I und II; Zunahme verschiedenster „work-based learning opportunities“ zwischen 1995 und 1997 um ca. einen Drittel).²³
- STW wird in das allgemein bildende, akademisch ausgerichtete Curriculum von High Schools integriert (vgl. Schluss von Kapitel 4) und unterstützt höhere akademische Standards für SchülerInnen (immer mehr SchülerInnen besuchen ein „**integriertes Curriculum**“; ausgelöst durch Curriculumveränderungen erweitern Schulen das methodische Angebot mit Blockkursen, Projekt-Unterricht, kontextuellem Lernen usw.).

²² „Section 3. Purposes and Congressional Intent“, the School-to-Work Opportunities Act of 1994, H.R. 2884, 103rd Congress of the United States of America

²³ Vgl. z.B. www.ed.gov/offices/OVAE/cgcp.html

- STW bietet den SchülerInnen **ganzheitlichere Erfahrungen** (immer mehr Abschlüsse - wie „Business“ oder Informationstechnologie - beinhalten auch eine praktische Arbeitserfahrung).
- STW macht das **Lernen für SchülerInnen sinnvoller** und verbessert ihre Leistungen (SchülerInnen sind motivierter und sehen einen Zusammenhang zwischen ihrer Schularbeit und ihren Karriereplänen, dies gilt speziell für Afro-AmerikanerInnen).

Allerdings sind die vielen **kritischen Stimmen** nicht zu überhören, die vor allem an der Nachhaltigkeit dieses mit der Clinton-Ära verbundenen nationalen Programms zweifeln. Das Programm läuft auf nationaler Ebene offiziell Ende 2001 aus und es wird zu prüfen sein, wieviel auf bundesstaatlicher und lokaler Ebene weiter geführt wird.²⁴ Zudem nimmt trotz der erwähnten erfreulichen Zunahme weiterhin nur eine Minderheit aller Firmen an den STW-Aktivitäten teil. Und die grosse Frage bleibt, wieweit es gelingt, STW mit anderen Bildungsreformen auf der Sekundarstufe, welche höhere akademische Standards propagieren, zu integrieren.

6.2 Beispiel: School-to-Work im Staate Minnesota

In Minnesota, einem US-Bundesstaat im mittleren Westen mit der Einwohnerzahl der Schweiz, aber einer fünf Mal grösseren Fläche, wird STW sehr aktiv umgesetzt.

Gemäss Tom Strom, dem Programmleiter²⁵, geht es darum, die allgemeinen Ziele von STW auf die spezifischen Gegebenheiten von Minnesota anzupassen und bereits bestehende Aktivitäten zu integrieren.²⁶ Tom Stroms Wunsch wäre es, dass sich alle Jugendlichen bis zum Verlassen der Schule ein persönliches Laufbahnziel gesteckt hätten:

„I would like to see every student leave school with a career goal; not a specific one, just a career goal. Right now we have accomplished one third of the goal. A lot of people still think decisions can be made after school.“

Mit den 21 Millionen Dollars Bundesgeldern, welche Minnesota für den Zeitraum von 1997 bis 2001 erhalten hat, sind offenbar bereits eine Reihe von eindrücklichen Veränderungen im Bildungssystem (und teilweise im Wirtschaftssystem) erreicht worden. So wurde ein umfassendes System der Laufbahnplanung vom Kindergarten bis zum College konzipiert und etappenweise umgesetzt. Das „Minnesota Career Information System“ (MCIS)²⁷ braucht den Vergleich mit schweizerischen Informationsmitteln und Berufswahlvorbereitungscurricula nicht zu scheuen. Mit seinem umfassenden Einbezug aller Schulstufen, aller Partner (Schule, Eltern, Wirtschaft, Ausbildung) und einem multimedialen Ansatz geht es sogar einen Schritt weiter:

- Mit einem „Self-Discovery and Career Exploration Tool“ unter dem Titel „My Journey“ können beispielsweise SchülerInnen der 6.-8. Klasse ihr persönliches, elektronisches Portfolio auf einer CD-ROM erstellen.
- Unter www.iseek.org findet sich ein umfassendes „Career Resource System (CRS)“, in welchem Ratsuchende, Betriebe und Lehrpersonen/Beratende Informationen über Berufe und Laufbahnprozesse erhalten und miteinander Kontakt aufnehmen können.

²⁴ Vgl. den kritischen Evaluationsbericht von Mathematica Policy Research Inc. (1998).

²⁵ Interview mit Tom Strom, Leiter der Division of Lifework Development, Minnesota Department of Children, Families & Learning, geführt am 20. Juli 2000

²⁶ Vgl. „Implementation Proposal“ (State of Minnesota 1996).

²⁷ Vgl. <http://cfl.state.mn.us/mcis/>

- Im Buch „Work-Based Learning“ (Strom 2000), welches ebenfalls im Rahmen von STW entstanden ist, wird auf praktische und anschauliche Art und Weise beschrieben, wie Schulen und Betriebe berufsbezogene Fähigkeiten und eine Laufbahnorientierung bei den Lernenden fördern können. „STW-Coordinators“ werden mit diesem Buch an der University of Minnesota auf ihre Aufgabe vorbereitet.
- Auf der Sekundarstufe I und II (Middle and High School) sind Curricula kreiert worden, welche von sechs grossen Berufsfeldern ausgehen (z.B. Health & Human Services, Engineering, Agriculture & Natural Resources).

Neben diesen Erfolgen ist aber auch auf eine grosse Schwierigkeit hinzuweisen, mit der STW in Minnesota (und auch in andere Bundesstaaten) konfrontiert ist. Rechtsgerichtete religiöse Gruppierungen bekämpfen das Programm vehement, da sie befürchten, der Staat nehme Einfluss auf die Privatsphäre der Kinder. „Freedom of choice“, eines der höchsten amerikanischen Güter, wird aus Sicht dieser Gruppierungen angetastet, wenn Berufswahl- und Laufbahnfragen in der Schule thematisiert werden. Dies ist allerdings völlig im Widerspruch zur Zielsetzung des STW-Programms, welche genau diese Wahlfreiheit erhöhen möchte durch eine bewusste Auseinandersetzung mit der Berufswelt und dem Profil der eigenen Person. Allerdings wurden diese Ziele offenbar missverstanden, so dass die Programmverantwortlichen nun gezwungen sind, bei allen Aktivitäten sehr vorsichtig vorzugehen.

6.3 Career Academies²⁸

Mit „Career Academies“ versucht man in den USA, die High Schools zu reformieren, indem Schule und Arbeitswelt stärker aufeinander bezogen werden. „Career Academies“ zeichnen sich durch „eine Schule innerhalb der High School“ aus, indem sich Jugendliche für bestimmte Berufsfelder entscheiden und einen grösseren Teil ihrer Schulzeit in einer überschaubaren Gruppe mit konstanten Lehrpersonen, einem koordinierten Curriculum mit akademischen und beruflichen Inhalten sowie strukturierten Arbeitserfahrungen in der Wirtschaft verbringen.

6.3.1 Was sind „Career Academies“?

Eine präzise und offizielle Definition gibt es nicht. Der Begriff wurde 1992 von Stern et al. geprägt, um das Gemeinsame verschiedener High-School-Reformen zu bezeichnen. Zentral sind die folgenden Elemente (Stern et al. 2000):

- Akademien sind **kleine Lerngemeinschaften**. Eine Akademie umfasst eine Gruppe von SchülerInnen, welche mehrere Klassen gemeinsam besuchen und von denselben Lehrpersonen während mindestens zwei Jahren unterrichtet werden. Die Gruppe der Lehrpersonen trifft sich regelmässig, um Organisation, schulische Inhalte und Unterrichtsfragen zu besprechen. Allerdings sind nur wenige High Schools so organisiert, dass alle SchülerInnen der 10.-12. Klasse davon betroffen sind, meist ist es nur eine Minderheit, welche sich in 1-2 Akademien befinden.
- Akademien kombinieren ein **College-vorbereitendes Curriculum mit einem Laufbahnthema**. Beispiele sind Gesundheitspflege, Business und Finanzen, Medien, Transportwesen.

²⁸ Dieser Abschnitt beruht neben der zitierten Literatur auf Besuchen in verschiedenen High Schools (u.a. Fremont High School in Oakland, Kalifornien und Berkeley High School in Berkeley, Kalifornien) und Gesprächen mit Prof. David Stern, University of California, Berkeley, dem hier herzlich gedankt sei. Vgl. dazu auch die nützlichen Homepages <http://casn.berkeley.edu> oder www.ed.gov/offices/OVAE/adademy.html

- Akademien beinhalten eine **Partnerschaft mit Arbeitgebern**. Ein Beratungsgremium einer Akademie umfasst VertreterInnen der lokalen Wirtschaft, der Lehrerschaft und der Schulbehörde. WirtschaftsvertreterInnen beraten beim Curriculum, erscheinen für Gastreferate an der Schule, überwachen Praktika der Studierenden usw.

6.3.2 Entstehung und Verbreitung

Career Academies sind eine Reformbewegung in High Schools, welche bereits im Jahre 1969 in Philadelphia mit einer „Electrical Academy“ ihren Anfang nahm. In Kalifornien wurden die ersten Akademien 1981 gegründet und ab 1985 vom Staate subventioniert. Die Nonprofit-Organisation „National Academy Foundation“ (NAF) unterstützte erste Akademien schon 1985 und heute in über 30 Bundesstaaten. Bis 1990 gab es etwa 100 Akademien, welche in verschiedenen Netzwerken zusammengeschlossen sind. In der Zwischenzeit ist deren Zahl sprunghaft auf etwa 700 Akademien angestiegen. Daneben gibt es viele weitere, nicht einem Netzwerk angeschlossene Akademien. Die Gesamtzahl wird auf 1‘500-2‘000 geschätzt (Stern et al. 2000). Akademien haben sich vor allem in Kalifornien (knapp die Hälfte aller Akademien), Illinois, Florida und Hawaii verbreitet (dank öffentlicher finanzieller Unterstützung). Von einer flächendeckenden Einführung kann allerdings noch keineswegs gesprochen werden.

6.3.3 Wirksamkeit und Effektivität

Sorgfältig durchgeführte Evaluationsstudien (vgl. Stern et al. 2000 und Kemple & Snipes 2000) zeigen, dass SchülerInnen von Akademien die Schule regelmässiger besuchen, mehr Kurse belegen (im Hinblick auf einen Abschluss der High School) und eher in extracurricularen Aktivitäten (z.B. Freiwilligen-Arbeit) beteiligt waren. Diese Effekte waren besonders ausgeprägt bei Risiko-Gruppen: Bei ihnen reduzierte sich die Drop-Out-Rate von 32 auf 21%, was als entscheidend für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und die weitere schulische Ausbildung gilt.

6.3.4 Career Academies als Reformfaktor für High Schools

In den USA finden sich eine Reihe verschiedener Bestrebungen, welche High Schools verbessern möchten. Das „Small Schools Movement“ versucht grosse anonyme Schulen in kleinere, persönlichere Einheiten aufzubrechen. Die „Coalition of Essential Schools“ hat gemäss ihrem Gründer TheodoreSizer (1992) zum Ziel, die intellektuelle, soziale und ethische Qualität der Schulen zu verbessern. Und schliesslich wird seit 10 Jahren mit „School-to-Work“ Programmen ein engerer Bezug zwischen Wirtschaft, Arbeitswelt und der Schule angestrebt. Alle diese Reformansätze werden mit den „Career Academies“ aufgenommen und integriert. Damit stellen „Career Academies“ eine erfolgversprechende Strategie zur Verbesserung der amerikanischen Bildungskrise dar.

6.4 Beispiel: Career Academies in Fremont High School, Oakland

Mehr als 2‘200 SchülerInnen besuchen das 9.-12. Schuljahr in der Fremont High School. Über die Hälfte sind „Hispanics“ (von Mexiko, Puerto Rico usw.), manche sind Afro-AmerikanerInnen. Viele sind gefährdet bezüglich Drogen, Teenage-Schwangerschaft, Schulabbruch oder Erwerbslosigkeit. Das Quartier und ein Grossteil der Stadt Oakland, Kalifornien (in der Nähe von San Francisco), gilt als „arm“ und weist eine hohe Erwerbslosen- sowie Kriminalitätsrate auf.

In Fremont gibt es seit einigen Jahren sechs Akademien (oder Berufsrichtungen) mit je 200-250 SchülerInnen der 10.-12. Klasse: Medien, Gesundheit und Naturwissenschaften, Archi-

tektur (Planung und Konstruktion), Elektronik, Wirtschaft und Verwaltung, Kunst und Erziehung. Die Jugendlichen informieren sich in der 9. Klasse auf einem „Marktplatz“, in welchem die sechs Akademien vorgestellt werden, und entscheiden sich für eine Richtung. Dabei wird nicht nur der Wunsch der SchülerInnen berücksichtigt, sondern von Seiten der Schule auch auf eine gute Durchmischung (nach Leistung, Geschlecht, Ethnie) geachtet.



Abbildung 6.1: Schülerin bei der CAD-Planung (Fremont, Oakland, Kalifornien; Foto KH)



Abbildung 6.2: Schülerin bei der Konstruktion (Fremont, Oakland, Kalifornien; Foto KH)

Die SchülerInnen verbringen den grössten Teil der täglichen Schulzeit (3-4 von 6 Stunden) in den nächsten drei Jahren in derselben Klasse mit denselben 4-5 Lehrpersonen. Dadurch entsteht eine engere Beziehung unter den SchülerInnen, unter Lehrpersonen sowie zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen.

Im Unterricht versuchen die Lehrpersonen eine „aktive Pädagogik“ mit erweiterten Lehr- und Lernformen umzusetzen. Dies zeigt sich in Projektunterricht, interdisziplinärem Unterricht und gemeinsamen Planungssitzungen. Allerdings beklagen sich viele Lehrpersonen über administrative Hindernisse, mangelnde Ressourcen und generell mangelnde Unabhängigkeit. So werden offenbar ernsthafte Pläne erarbeitet, nach welchen die verschiedenen Akademien als selbständige Einheiten geführt würden.

Die Fächer und Inhalte werden möglichst auf die jeweilige Berufsrichtung bezogen: Englisch und Geschichte werden mit der Medienkunde resp. spezifischen Projekten abgestimmt. Die SchülerInnen sollten ihre Sommerferien in Praktika verbringen, welche von der Schule vermittelt und betreut werden. Sie arbeiten - je nach gewählter Richtung - in Labors, Spitälern, Architekturbüros, Radiostationen usw. Arbeitsplätze werden im übrigen auch für Lehrpersonen angeboten, welche sich entsprechende Erfahrungen aneignen möchten.

6.5 Tech Prep

Mit „Tech Prep“ (Technical Preparation) sollen Studierende auf berufliche Laufbahnen vorbereitet werden, die höhere technische und akademische Qualifikationen verlangen. Die College-Vorbereitung in High Schools wird stufenübergreifend kombiniert mit der Ausbildung für technische Berufe in (Community) Colleges (vgl. Bragg 1995).

6.5.1 Merkmale von Tech Prep²⁹

Damit die Programme subventioniert werden, müssen folgende Elemente enthalten sein:

- Eine schriftliche Vereinbarung einer Trägerschaft (Konsortium) mit Schulen der Sekundarstufe II (High School) und der Tertiärstufe (College)
- Eine Kombination von zwei bis vier Jahren High School mit zwei Jahren College, welche einen abgestimmtes, gemeinsames Anforderungsprofil in Mathematik, Naturwissenschaften und Informations- und Kommunikationstechnologie enthält
- Ein spezifisch entwickeltes Tech Prep-Curriculum
- Gemeinsame Weiterbildung von Lehrpersonen beider Schulstufen zur Umsetzung des Curriculums
- Weiterbildung von SchulberaterInnen (counselors) zur Sicherung der adäquaten Rekrutierung Studierender und entsprechender Praktika
- Zugang aller Gruppen von SchülerInnen zum ganzen Programm
- Vorbereitungsschritte und -angebote wie Rekrutierung und Beratung Studierender, diagnostische Abklärung
- Zusammenarbeit mit der Wirtschaft (z.B. Bereitstellung der Praktika)

6.5.2 Ziele und Zielerreichung

Tech Prep strebt bei den Studierenden folgende Ziele an:

- Associate Degree eines Community College oder ein anderes 2-jähriges Zertifikat

²⁹ Vgl. auch die entsprechende Homepage: www.ed.gov/offices/OVAE/techprep.html

- Technische Vorbereitung in mindestens einem der folgenden Gebiete: Engineering Technology, Applied Science, Mechanical, Industrial or Practical Art or Trade or Agriculture, Health or Business
- Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften sowie Informations- und Kommunikationstechnologie
- Berufliche Anstellung nach der Ausbildung

Bis heute sind mit staatlicher Unterstützung mehr als 1'000 Tech Prep Konsortien mit über einer Million Studierender entstanden. Etwa die Hälfte aller öffentlichen High Schools bieten Tech Prep Programme an (vgl. Levesque 2000). Eine besonders erfolgreiches Beispiel soll im Folgenden vorgestellt werden.

6.6 Beispiel: Miami Valley Tech Prep Consortium & Sinclair Community College³⁰

Chosen as „Best in the Nation“ by the U.S. Department of Education³¹

Dieses Konsortium im Süden Ohios, rund um die Stadt Dayton (mittlerer Westen), umfasst auf der Sekundarstufe 64 High Schools und als Hauptpartner im Tertiärbereich das Sinclair Community College (mit Anschlussmöglichkeiten an die University of Dayton). Im Rahmen abgesprochener Curricula bereiten sich die SchülerInnen in den umliegenden High Schools auf folgende Berufsfelder vor: Allied Health Technologies, Automotive Technology, Business Technologies, Electronic & Computer Engineering Technology, Engineering Technologies, Environmental Health & Safety Technology, Industrial Engineering Technology, Information Technology, Interactive Media Technology. Falls die High Schools zu klein sind, um entsprechende Klassen zu führen, werden diese am Community College selber oder via Distance Learning unterrichtet.

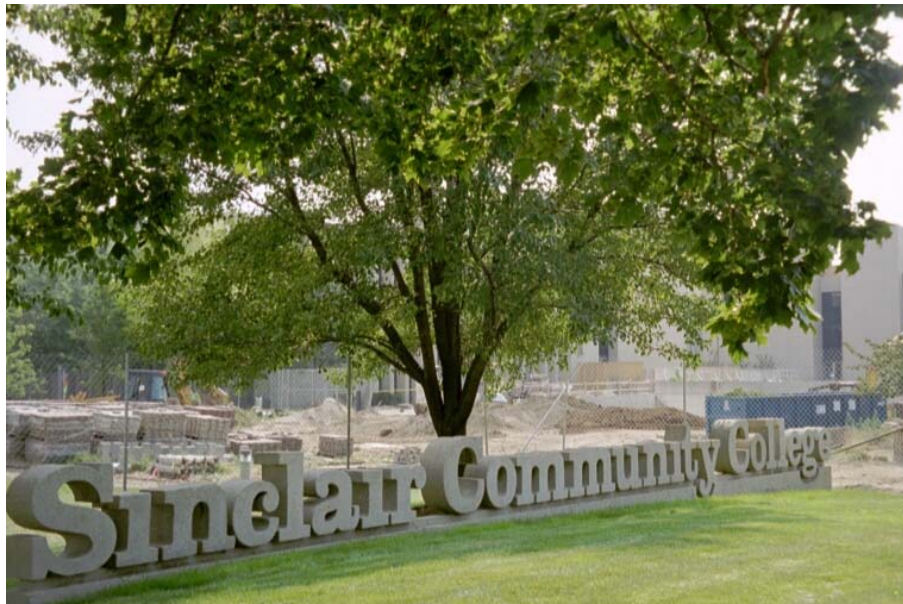


Abbildung 6.3: Eingang des Sinclair Community College, Dayton, Ohio (Foto KH)

³⁰ Dieser Abschnitt basiert u.a. auf einem Gespräch mit Sue Garretson, Verantwortliche für Tech Prep am Sinclair Community College; vgl. auch im Internet: www.mvtechprep.org und www.sinclair.edu .

³¹ Zitat aus der Informationsbroschüre des Konsortiums

Sinclair Community College ist ein öffentliches College und genießt einen ausgezeichneten Ruf bei der Bevölkerung, der Wirtschaft und den Behörden. Rund 20'000 Studierende bevölkern den Campus, viele davon sind berufstätig, im Teilzeitstudium und schon etwas älter. Dank grosszügiger staatlicher Unterstützung und Sponsoring der Wirtschaft sind die Studiengebühren für amerikanische Verhältnisse sehr tief (ca. 900 \$ pro Semester für Einwohner von Ohio, „Auswärtige“ zahlen das Doppelte). Die grosszügigen Gebäude sind mit modernster Technologie ausgestattet (offenbar nicht zuletzt dank eines umtriebigen Rektors mit guten Verbindungen zur Wirtschaft und zu Stiftungen).

Neue Angebote und entsprechende Curricula werden von einer Gruppe entwickelt, in denen beide Schulstufen und die lokale Wirtschaft vertreten sind. Am Anfang steht eine Bedarfsabklärung bei der Wirtschaft; dann wird ein Curriculum auf der Basis eines „Technical Competency Profile“ (TCB) entwickelt, das wiederum bei der lokalen Wirtschaft validiert wird. TCB stützt sich auf den weit verbreiteten Ansatz der „Competency Based Education and Training“ (CBET), in welchem kontextuelles Lernen im Zentrum steht (ähnlich dem konstruktivistischen Ansatz der „Handlungskompetenz“). Es soll also nicht träges Faktenwissen, sondern handlungsorientierte Kompetenzen vermittelt werden. Dazu tragen auch Arbeitserfahrungen der Studierenden (und der Dozierenden bei der Curriculumsentwicklung) bei. Diese sind allerdings nicht in jedem Programm vorgesehen und von eher bescheidenem Ausmass. Bei der Krankenpflege umfassen sie aber doch zwei bis drei Arbeitstage pro Woche (clinical experience).



Abbildung 6.4: Künstlicher Patient in der Pflege-Ausbildung (Sinclair Community College; Foto KH)

7. Übergangssystem der USA: erste Schlüsse

Schlüsse über ein ganzes Bildungssystem resp. Übergangssystem zu ziehen, ist eine gewagte Sache. Wie bereits eingangs erwähnt, sind die USA ein hochkomplexes, heterogenes Land, insbesondere im föderalistischen Bildungssektor. Dies macht generelle Schlussfolgerungen problematisch. Trotzdem sollen hier einige erste Schlüsse gezogen werden. Zunächst werden die Folgerungen aus dem OECD-Länderbericht zu den USA vorgestellt, bevor die eigenen zusammenfassenden Punkte in Form von acht Thesen präsentiert werden. Erst im nächsten Kapitel wird dann ein eigentlicher Vergleich zwischen verschiedenen OECD-Ländern (inkl. USA und Schweiz) gezogen.

7.1 OECD-Länderbericht zu den USA (1999a)

Ein im Rahmen der OECD-Transitions-Studie von ausländischen Expertinnen und Experten verfasster Länderbericht zu den USA kommt zu folgenden Ergebnissen (OECD 1999a, p. ii-iii):

„This review took place in the context of a booming US economy which, over the last few years, has created a very large number of jobs, many of them skilled, technical and professional. It is equally noteworthy that high school graduation rates have increased markedly over the last decade; and that college participation rates have also risen substantially for all income groups, with a direct high-school to college transition becoming the clear statistical norm. (...)

These trends both reflect and reinforce core American attitudes and values: the worth of a general education, the importance of providing access to college for all citizens, and the undesirability of any tracking system. It is important that education and labour market policies at all levels of society respect and work with these values. Attempts to alter them are unlikely to succeed: conversely, many existing programmes and institutions can be successfully upgraded in the context of a “college for all” philosophy.

School-to-work transitions operate well for many young Americans. The common pattern is for young people to hold a variety of short-term jobs early in their careers: but there is no clear evidence to suggest that, on balance, this “churning” process has undesirable results for either employees or employers.(...)

Nonetheless, as many American commentators have argued, many individual Americans do face serious problems in making the transition to adult working life. The most important issues raised by national statistics and in national policy debates are as follows:

- *Employment and income prospects for those without a high school diploma are worse than at any time in the post-war period.*
- *Completion rates for many degrees (two and four year) are very low. This implies that major costs, for low returns, are being incurred by both individuals and the taxpaying public.*
- *The real costs of college for individuals are increasing. At the same time the real median earnings of those with some college or a bachelor’s degree have declined. In other words, individuals face higher real costs but not higher real returns. (College remains an extremely sensible investment, however, since the relative position of college attenders vis-à-vis those with no college has improved).*
- *Obtaining and using appropriate information is a problem for both the young and employers. The size and complexity of the post-secondary sector, and a rapidly changing*

economy and labour market make it difficult for young Americans to decide what and where to study, and how this will best serve their future careers. Employers, in their turn, have no straightforward way of evaluating and comparing information on education outcomes from different institutions, This imposes real costs (direct and in lost efficiency) on individuals, companies, and the overall economy.“

Bemerkenswert scheint mir, dass in diesem Bericht - zu Recht - davor gewarnt wird, trotz den zweifellos vorhandenen Kritikpunkten, Elemente anderer Bildungssysteme (z.B. das duale System „Apprenticeship“) in das amerikanische zu übernehmen. Vielmehr sollte nach Ansicht der BildungsexpertInnen, das amerikanische Wertsystem mit dem hohen Stellenwert eines College-Abschlusses ernsthaft in die Bildungsreform-Diskussion integriert werden. In einer Bildungsreform von „innen“ her, mit der Verstärkung der Verbindung Schule-Wirtschaft (z.B. in der Form von „Career Academies“), werden die grössten Chancen gesehen.

7.2 Eigene Schlüsse: Schlechtes Übergangssystem?

Die bereits erwähnte OECD-Studie deckt zwar tatsächlich einige Schwächen des amerikanischen Bildungssystems auf. Die gestellten Ziele - anerkannter Abschluss auf Sekundarstufe II, hohes Niveau an Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Arbeitsstelle nach Ausbildungsabschluss (vgl. Kapitel 1) - werden in Ländern wie der Schweiz (vgl. auch Kapitel 8) besser erreicht. Wie in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt, muss das amerikanische System allerdings differenziert betrachtet werden. Vor allem sind in den letzten Jahren verschiedene vielversprechende Reformen eingeleitet worden (vgl. speziell Kapitel 6). Im folgenden werden im Sinne einer Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen einige Mythen oder Vorurteile zur amerikanischen Berufsbildung, die mir im Verlaufe meiner Recherchen in der Schweiz und in den USA begegnet sind, diskutiert und mit Fakten konfrontiert.

Mythos 1: Keine Selektion im amerikanischen Bildungssystem

Dieser Mythos, der vor allem in den USA selber verbreitet ist, basiert auf einem Demokratieverständnis und der Förderung der Chancengleichheit und postuliert eine integrale, „comprehensive school“ (eine „Gesamtschule“) von der 1. bis zur 12. Klasse. Und tatsächlich besuchen auch (fast) alle Kinder und Jugendlichen bis zum Abschluss der Oberstufe, der High School, dieselbe Schule in ihrem Quartier. Eine Aufteilung in verschiedene Leistungsstufen („tracking“) auf der Sekundarstufe I wie bei uns gibt es nicht (vgl. auch Kapitel 2).

Allerdings sind die Schulen je nach Quartier von sehr unterschiedlicher Qualität, da sie primär über Gemeindesteuern finanziert werden. Zudem gibt es innerhalb der High School verschiedene Richtungen mit unterschiedlichen Curricula und Leistungsklassen in verschiedenen Fächern. Klar ist auch, dass die anschliessende Stufe der Colleges und Universitäten sehr selektiv ist.

Mythos 2: Keine Laufbahnplanung und –beratung

Eine eigentliche Berufs- und Laufbahnplanung sowie eine Berufswahlvorbereitung im europäischen Sinne gibt es in den USA tatsächlich nicht. Die „Counselors“ in den High Schools informieren und beraten im Hinblick auf ein Studium an einem College. Jugendliche sind mehrheitlich sich selbst überlassen, und viele junge Erwachsene wissen auch mit 25-30 Jahren noch nicht, welche berufliche Richtung sie einschlagen möchten. Positiv gesehen können Jugendliche Initiative entwickeln, vielfältige Arbeitserfahrungen sammeln, verschiedenste Optionen während längerer Zeit verfolgen und eine unternehmerische Haltung (auch bezüglich ihrer eigenen Laufbahn) entwickeln.

Und trotzdem: Laufbahnberatungen, diagnostische Mittel zur Selbstdurchführung (u.a. basierend auf Hollands Theorie, vgl. Häfeli 2001a) und vor allem ausführliche, qualitativ recht hochstehende Berufsinformation sind durchaus vorhanden (vgl. Kapitel 6, STW).

Mythos 3: Kein Bezug zur Arbeitswelt

Gemäss dieser Vorstellung haben amerikanische Jugendliche kaum einen Kontakt zur Arbeitswelt. Wie in Kapitel 4 aufgezeigt arbeiten aber faktisch die meisten High School Schüler und Schülerinnen parallel zum Schulbesuch, in einigen Fällen sogar mehr als 20 Stunden pro Woche, was sich mit dem Schulschluss Mitte Nachmittag durchaus verträgt. Zudem sind die meisten Jugendlichen auch während den langen Sommerferien erwerbstätig. Allerdings handelt es sich häufig um wenig anforderungsreiche Jobs im Dienstleistungsbereich, die kaum einen Bezug zum Schulcurriculum aufweisen. Mit zunehmendem Alter und Erfahrung können die jungen Erwachsenen aber anspruchsvollere und besser bezahlte Arbeit bekommen. Eine massvolle, regelmässige Beschäftigung kann sinnvoll sein, indem sie einen finanziellen Zustupf und das Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt ermöglicht sowie zu konkreten und verwertbaren Arbeitserfahrungen verhilft.

Mythos 4: Keine Berufsbildung an den High Schools

Richtig ist, dass die High Schools lange Zeit wegen ihrer allzu breiten Ausrichtung und des sinkenden Niveaus stark kritisiert wurden (vgl. Kapitel 4). In der Folge wurde der allgemein bildende, akademische Anteil (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften) erhöht und die „Vocational Programs“ reduziert. Nur noch knapp ein Viertel der SchülerInnen besucht ein solches Programm.

Und trotzdem: Mit den „School-to-Work-Programs“ (siehe Mythos 7 und Kapitel 6) wurde Gegensteuer gegeben: Neben den „Vocational Programs“ finden sich „Co-op Education“, „Apprenticeships“ und vor allem vielversprechende „Career Academies“.

Mythos 5: Alle jungen Erwachsenen besuchen das College

Für die meisten Jugendlichen und ihre Eltern genügt ein High School-Abschluss nicht mehr. Vielmehr wird ein Abschluss an einem 4-jährigen College angestrebt. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen beginnt denn auch ein College (vgl. Kapitel 2 und 5). Aber nur ca. ein Viertel eines Jahrgangs schliesst ein 4-jähriges College mit einem Bachelor (oder höher) ab. Ein weiteres Viertel schliesst nicht ab oder lediglich ein 2-jähriges Community College. Der Rest wird als „forgotten half“ oder „neglected majority“ bezeichnet und hat nur eingeschränkte Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Mythos 6: Keine Berufsbildung an Colleges

Tatsächlich wird an 4-jährigen staatlichen oder privaten Colleges, wo mit einem „Bachelor“ abgeschlossen wird, vor allem Allgemeinbildung aber kaum Berufsbildung vermittelt. Ausnahmen bilden die „Professional Schools“, z.B. im Bereich Lehrpersonenbildung, „Business“ oder Technik/Technologie. Aber die bei uns weitgehend unbekannt, nicht-selektiven, öffentlichen „Community Colleges“, welche lokal finanziert sind und häufig einen engen Bezug zur ansässigen Wirtschaft aufweisen, spielen für die Berufsbildung eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 5). Sie bieten kurze, firmenbezogene Kurse bis hin zu 2-jährigen Programmen mit einem Associate Degree an. Community Colleges mit ihren sehr heterogenen Studierenden, den eher tiefen Abschlussquoten und unterschiedlicher Ausbildungsqualität haben sicher ihre Probleme. Aber sie stellen eine ernst zu nehmende, anpassungsfähige Bildungsstufe für das mittlere Qualifikationsniveau der amerikanischen Wirtschaft dar. Zudem existieren seit einigen Jahren vielversprechende, sogenannte „Tech Prep“-Programme (technical preparation), in

welchen die Curricula von High Schools und Community Colleges koordiniert und mit Wirtschaftspraktika ergänzt werden (vgl. Kapitel 6).

Mythos 7: Sollen unser duales System übernehmen

Zu Beginn der 90er Jahre wurden in der amerikanischen Bildungsdiskussion die Vorteile des deutschen dualen System der Berufslehre (oder auch des japanischen Modells) hervorgehoben und eine Übernahme des dualen Erfolgsmodells ernsthaft geprüft (vgl. Kapitel 4). Allerdings kam es nie zu einer grösseren Verbreitung der „Apprenticeships“, nicht zuletzt wegen der mangelnden Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft und der fehlenden Bereitschaft der Wirtschaft, Lehrstellen zu schaffen. Nur gerade in bestimmten, gewerkschaftlich gut organisierten, fast schon „zünftischen“ Branchen (z.B. Bau) sind Berufslehren verbreitet (allerdings nur für Erwachsene).

Grössere Chance haben die in Kapitel 6 geschilderten Bildungsreformen, welche generell die Passung von Schule und Wirtschaft verbessern wollen (School-to-Work-Programme, Career Academies, Tech Prep).

Mythos 8: Schlechtes Übergangssystem

Wie im nächsten Kapitel 8 gezeigt wird, schneidet das amerikanische Übergangssystem im internationalen Vergleich schlechter ab als andere Systeme. Möglicherweise ist es aber bezüglich Anpassungsfähigkeit an neue wirtschaftliche Erfordernisse - sowohl von Seiten der Individuen wie von Seiten der Ausbildungsinstitutionen - sogar deutlich flexibler als unser, immer noch stark an der zünftischen Handwerksausbildung ausgerichtetes duales System.

Die von mir befragten amerikanischen Expertinnen und Experten äussern sich allerdings eher skeptisch und pessimistisch bezüglich der School-to-Work-Transition. Sie verweisen auf die Kurzlebigkeit und Kurzatmigkeit des öffentlichen Bewusstseins: Alles muss schnell gehen, es gibt keine Geduld für langfristig angelegte Reformen wie die School-to-Work-Programme, welche mit grossem Enthusiasmus gestartet wurden. Zudem hat der Regierungswechsel zu den Republikanern die Skepsis gegenüber staatlichem Interventionismus im Bildungssektor verstärkt. Und zu guter letzt wird die Bildungsagenda momentan durch andere Themen wie Leistungsstandards und Rechenschaft der Schulen gegenüber der Öffentlichkeit („Accountability“) dominiert.

8. Übergangssysteme im Vergleich (speziell USA-Schweiz)

Wie ist das amerikanische System beim Übergang Schule-Erwerbsleben im internationalen Vergleich zu bewerten? Und wie fällt der Vergleich mit dem dualen System der Schweiz aus? Welche Formen von Bildungspolitik und -programmen führen generell zu den besten Ergebnissen beim Übergang von jungen Leuten? Wie hat sich der Übergang von der obligatorischen Schule zur Erwerbsarbeit in den 90er Jahren verändert?

Zur Beantwortung dieser Fragen gibt es unterschiedliche methodische Zugänge:

1. Einen **quantitativen** Zugang liefert die Bildungsstatistik: Hier sind die jährlich publizierten Bildungsindikatoren der OECD am bekanntesten. Sie beziehen sich allerdings auf das ganze Bildungssystem und liefern für unsere Fragestellung lediglich einige wenige Indikatoren, diese dafür regelmässig jedes Jahr und für sehr viele Länder.³² Eine sinnvolle Ergänzung sind thematische Studien der OECD zu unterschiedlichen Themen, welche zusätzlich qualitative Aspekte einbeziehen und auf spezifischen Länderberichten von ExpertenInnen beruhen. Für uns von besonderem Interesse ist die kürzlich publizierte und bereits mehrfach erwähnte Transitions-Studie „From Initial Education to Working Life“ (OECD 2000). Auf diese Studie wird unten eingegangen.
2. Ergänzend werden auch **qualitative** Studien durchgeführt, welche sich dann allerdings häufig auf einen Vergleich zweier Länder beziehen. Breiter abgestützt ist das „Six-Nation Education Research Project“ (SNERP), an dem sich auch die Schweiz beteiligte (Berset 2001). Hier soll speziell das Teilprojekt „Vocational Training and Education (VTE) and Economic Growth“ erwähnt werden (vgl. Metzger et al. 2001). Interessant sind auch die Recherchen der Bertelsmann Stiftung, welche sich 1999 der „Beruflichen Bildung der Zukunft“ widmeten und fünf Regionen einem internationalen Vergleich unterzogen (Bertelsmann Stiftung 1999).

8.1 Vergleich USA-Schweiz

Als Einstieg sollen die beiden Übergangssysteme Schweiz und USA auf einer deskriptiven Ebene miteinander verglichen werden, bevor dann in einem zweiten Schritt eine Bewertung vorgenommen wird.

8.1.1 Wettbewerblich und korporatistisch regulierte Systeme

Verschiedene Autoren haben auf der Systemebene das eher institutionalisierte System der dualen Berufsbildung mit dem eher marktorientierten System der USA oder Grossbritanniens kontrastiert (vgl. Soskice 1994 und Tabelle 8.1).

Karl Weber (2002) unterscheidet beim Übergang zwischen Bildung und Beschäftigung drei Idealtypen: wettbewerblich regulierter, korporatistisch regulierter³³ sowie politisch regulierter Übergangsraum. Das amerikanische System ist weitgehend wettbewerblich reguliert, während in der Schweiz - mindestens traditionellerweise und mehrheitlich - von einem korporatistisch regulierten System gesprochen werden kann.

³² Vgl. die jährlichen Publikationen „Bildung auf einen Blick“ (OECD 2001), auch zugänglich auf dem Internet www.oecd.org/els/education. Für viele Indikatoren liegen die Daten aus 30 OECD- und 19 weiteren Ländern vor.

³³ Arbeitgeberorganisationen, Berufsverbände, Bildungseinrichtungen und Behörden regulieren den Übergangsraum.

Die OECD (2000) wiederum schlägt eine 4-Typologie bei den Übergangssystemen vor: Berufslehre, schulisch-basierte berufliche Bildung, Allgemeinbildung, gemischte Systeme. Die Schweiz gehört dabei klar zum ersten und die USA zum dritten Typus.

Tabelle 8.1: Vergleich zweier Berufsbildungssysteme nach Soskice (1994)

Institutionalized	Market-driven
Switzerland, Germany, Austria	USA, United Kingdom
Strong high-status VET (Voc. Education and Training) tradition	Strong academic tradition
Certification system covering most occupations	Market plays a large role in certifying individual courses, programs, institutions
Well-defined routes, not much indiv. customization	Many different routes, second chance institutions
Clear entry requirements	Requirements for completion
Job possibilities at end of VET	Multiple routes into jobs
Substantial employers commitments	Weak employer participation
Strong employer organizations and unions	Weak employer organizations and unions
Long-term links companies-banks	Short-time horizons
Well defined wage determination	Deregulated labor markets

Trotz unterschiedlichen Begrifflichkeiten zeichnet sich bei der Gegenüberstellung USA-Schweiz ab: Historische, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Faktoren tragen zu vielfältigen Unterschieden bei. Das eher marktwirtschaftliche, wettbewerbsorientierte System der USA ist bedeutend offener, flexibler und bietet Individuen wie Institutionen vielfältige Veränderungsmöglichkeiten. Durch die Betonung der Allgemeinbildung und der tieferen Wertschätzung der Berufsbildung sind allerdings Bildung und Beschäftigung nur locker miteinander verbunden. Dies ist im korporatistischen, stark institutionalisierten dualen Berufsbildungssystem der Schweiz anders: Berufsverbände, Schulen, Wirtschaft und Behörden arbeiten in wohl definierten Strukturen miteinander zusammen. Der Übergang ist für Individuum und Gesellschaft recht klar definiert und bietet Sicherheit, die Abschlüsse sind anerkannt. Die starke Strukturierung kann aber auch wieder einschränken und rigid gegenüber neuen Anforderungen wirken.

Bei einem Vergleich zwischen den USA und Deutschland³⁴ betonen Mortimer & Krüger (2000) die Konsequenzen, die sich für Jugendliche aus diesen strukturellen Unterschieden ergeben. Der wenig strukturierte Übergang erfordert von amerikanischen Jugendlichen eine aktive Rolle, eine fast „unternehmerische“ Einstellung der eigenen Karriere gegenüber. In Deutschland sind die Wege viel klarer vorgegeben und verschaffen auch Sicherheit. Einmal getroffene Entscheide sind aber schwer zu korrigieren. Zudem werden durch die früh getroffenen Laufbahnentscheide auch Geschlechtsunterschiede zementiert.³⁵

³⁴ Deutschland verfügt wie die Schweiz über das duale System der Berufslehre.

³⁵ Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Bierhoff & Prais (1997) in einem Vergleich zwischen Grossbritannien und der Schweiz.

8.1.2 Vergleich der Folgen (Outcomes) des Übergangs

In der Transitions-Studie der OECD (2000) werden nicht nur die Systeme miteinander verglichen, sondern es wird auch danach gefragt, ob die Zielsetzungen eines „guten“ Übergangs erreicht werden (zu den Zielsetzungen vgl. Kapitel 1).³⁶

Die Zielsetzungen oder Folgen wurden mittels verschiedener Indikatoren quantifiziert. In Tabelle 8.2. findet sich ein Vergleich zwischen den USA und der Schweiz. Diese Tabelle ist ein Auszug aus einer grösseren Zusammenstellung mit 25 Ländern, wobei ein + (resp. -) bedeutet, dass das Land zu den besten (resp. schlechtesten) 25% beim jeweiligen Indikator gehört. Ohne auf die einzelnen Indikatoren einzugehen, zeigt sich: Die Schweiz schneidet bei diesem Vergleich klar besser ab als die USA. Während die USA insgesamt im Mittelfeld liegen, nimmt die Schweiz eine der Spitzenpositionen ein (vgl. unten). Ins Gewicht fallen tiefe Werte der Schweiz bei verschiedenen Indikatoren der Erwerbslosigkeit, aber auch höhere Werte bei Qualifikationsindikatoren.

Tabelle 8.2: Indikatoren zu den Folgen des Übergangs (Auszug aus: OECD 2000, Anhang 3, Tab. 2.1a, p. 167; vgl. auch die entsprechenden Definitionen der Indikatoren)

	CH	USA
Youth unemployment to population ratio	+	
Youth non-student unemployed	+	
Youth long term unemployment		+
Unemployment ratio, 20-24 year-olds	+	
Long term unemployment, 20-24 yr.		+
Employment ratio, 20-24 year-olds		+
Employed non-students, 20-24 yr.	+	
Youth/adult unemployment ratio	+	-
Upper secondary graduation rates		-
Document literacy, 16-25 year-olds	+	-
Low qualifications, 20-24 year-olds		+
Disadvantage of low qualified, 20-24 yr		-
Tertiary qualified, 25-29 year-olds		+

+ : top quartile - : bottom quartile of OECD countries

Mit diesen zweifellos wichtigen Indikatoren werden allerdings noch keine Erklärungen für die Unterschiede gegeben. Dies wird im folgenden Abschnitt versucht.

³⁶ Vgl. OECD 2000: In dieser Studie wurden die Erfahrungen aus den folgenden 14 OECD-Ländern ausgewertet, wobei quantitative und qualitative Daten einbezogen wurden: Australien, Dänemark, Finnland, Grossbritannien, Kanada, Japan, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Schweiz, Tschechische Republik, Ungarn, USA Die Länder unterscheiden sich stark in ihren Übergangssystemen, der wirtschaftlichen Lage, der Bevölkerungs- und Ländergrösse und der Regierungsform. Die beteiligten Länder haben zum einen Hintergrundberichte (Background Reports) verfasst. Zudem wurde jedes Land von einer Gruppe von Expertinnen und Experten besucht, welche einen Länderbericht verfassten. Für quantitative Vergleiche konnten die Daten von weiteren 11 Ländern einbezogen werden.

8.2 OECD-Ländervergleich: Schlüsselfaktoren für wirksame Übergangssysteme

In der OECD-Studie steht nicht ein einzelnes Land im Zentrum, sondern es geht um die Analyse von Systemen und das Herausheben von Wirksamkeitsfaktoren. In der Studie wird argumentiert, dass es keine einheitlichen Lösungen oder Modelle (wie die duale Berufslehre) gibt, sondern dass es ein kohärentes nationales Massnahmen-Paket braucht. Das optimale Übergangssystem gibt es nicht. Allerdings kommen im erweiterten Quervergleich Länder mit dem System der Berufslehre (Deutschland, Schweiz) oder mit einem gemischten System (Österreich, Norwegen) gut weg. Dagegen schneiden Länder mit einem stark schulisch-basierten Berufsbildungssystem oder Allgemeinbildungssystem (wie Italien, Griechenland und Spanien) eher schlecht oder mittelmässig ab.

Ein kohärentes nationales Massnahmenpaket beinhaltet die folgenden Erfolgsfaktoren:

- **Eine gesunde Wirtschaft und ein funktionierender Arbeitsmarkt**

Dies ist vielleicht der wichtigste Faktor, denn gute Übergangsergebnisse sind leichter zu erreichen bei guter Wirtschaftslage, Wohlstand und tiefer Erwerbslosigkeit. Investitionen in Bildung, neue Technologien und interessante Arbeitsplätze sind beispielsweise leichter zu tätigen.

- **Gut organisierte Wege von der Erst-Ausbildung zu Erwerbsarbeit und weiteren Ausbildungen**

Keiner der drei Pfade - duale Berufslehre, schulbasierte Berufsausbildung oder Allgemeinbildung - scheint das Erfolgsrezept für erfolgreiche Übergänge gepachtet zu haben. Ausgezeichnete Ergebnisse finden sich in unterschiedlichen Ländern, unabhängig vom dominierenden Pfad. Die Chancen für einen fundierten Übergang sind allerdings grösser, wenn den jungen Leuten Lernwege und Qualifikationssysteme zur Verfügung stehen, welche klar definiert, gut organisiert und offen sind, sowie konzipiert im Hinblick auf lebenslanges Lernen. Dabei scheint das breite Angebot verschiedener Übergangstypen günstig, weil es die Wahlmöglichkeiten für Jugendliche erhöht.

- **Vielfältige Kombinationsmöglichkeiten von Studium/Schule und Erfahrungen in der Arbeitswelt**

Die Kombination hilft, Arbeitgeber und junge Leute zusammenzubringen; sie verbessert die Qualität des Lernens, indem Anwendung und Relevanz aufgezeigt werden; arbeitsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten werden entwickelt; möglicherweise zeigt sich ein positiver Einfluss auf die Firma als „lernende Organisation“.

Das beste Beispiel für eine wirkungsvolle Kombination stellt die Berufslehre dar. Sie kann jedoch nicht einfach auf andere Länder und Kontexte übertragen werden. Andere Formen wie kooperative Ausbildungsmodelle, schulbasierte Arbeitserfahrungen (Praktika), Teilzeit- und Ferienstellen von Jugendlichen können bei Einhaltung von zentralen Qualitätsstandards durchaus Alternativen sein. In der OECD-Studie werden eine Reihe von Faktoren aufgelistet, damit Arbeitserfahrungen, welche von der Schule organisiert werden, erfolgreich sind.³⁷

³⁷ „High quality workplace learning programmes are characterized by:

- Work placements that are long enough for real learning to take place.
- Systematic analysis of the training capacity of the workplace, to see what it can realistically supply.
- A formal training plan, setting out what has to be taught and learned, and clarifying the work-based and school-based parts of a student's programme.
- Employer involvement in student selection for work placements.

- **Ein engmaschiges Auffangnetz für Risikogruppen**

Für Risikogruppen mit geringen Kompetenzen und Qualifikationen ist ein erfolgreicher Abschluss der Sekundarstufe II besonders wichtig und erhöht ihre Arbeitsmarktchancen erheblich. Ein besonders kohärentes Netz scheinen einige skandinavische Länder in den 90er Jahren entwickelt zu haben.

- **Effiziente Informations- und Beratungssysteme**

Gute Information und Beratung werden angesichts der zunehmenden Komplexität der Schul-, Berufs- und Stellenwahl immer wichtiger.

- **Wirkungsvolle Institutionen und Prozesse**

Länder mit guten Übergangssystemen zeichnen sich aus durch stark institutionalisierte und über längere Zeit gewachsene Systeme, welche Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Schulen und andere beteiligte Gruppen einbinden. Dahinter steckt die Überzeugung der Gesellschaft, dass für Jugendliche ein optimaler Übergang in die Erwerbsarbeit vordringlich ist.

Generell kommt der Bericht zu einer vorsichtig optimistischen Einschätzung der Übergangsergebnisse in den verschiedenen Ländern. Die Ausbildungsbeteiligung hat allgemein zugenommen. In vielen Ländern ist nur ein geringer Anteil der Jugendlichen auf Stellensuche. Viele Länder können solide und positive Ergebnisse vorlegen. Viele Indikatoren haben sich in den 90er Jahren trotz einer angespannten wirtschaftlichen Situation nicht verschlechtert.

Gleichzeitig sind junge Leute in einigen Ländern mit schwierigen Übergangssituationen konfrontiert. Es betrifft dies vor allem Jugendliche mit tiefen Qualifikationen und schwachen Grundfähigkeiten. Schwierig ist auch die Tatsache der sinkenden Einkommen und der relativ schlechten Job-Angebote für junge Erwachsene trotz steigenden Qualifikationen.

8.3 Ergänzung aus der SNERP-Studie³⁸

Zu ergänzenden Schlussfolgerungen kommt die bereits erwähnte qualitative Studie, in welcher vier Länder (Schweiz, USA, Japan und Singapur) miteinander verglichen wurden:

- 1) *„Bildungssysteme insgesamt und die Berufsbildung im besonderen müssen sehr flexibel gestaltet sein und kontinuierlich angepasst werden können.*
- 2) *Berufsbildung sollte prominent in das nationale Bildungssystem eingebettet sein.*
- 3) *Berufsbildung darf nicht als kurzfristige ökonomische Strategie missbraucht werden, also nicht nur gerade dann von Interesse sein und Mittel binden, wenn wirtschaftlicher Handlungsbedarf besteht.*
- 4) *Berufsbildung erfüllt nicht nur eine ökonomische Funktion, sondern hat auch eine soziale Aufgabe zu erfüllen.*

-
- *The presence of a trained programme co-ordinator, able to liaise between the school and the firm and troubleshoot when problems occur.*
 - *The use of qualified, highly competent workers as workplace trainers or mentors.*
 - *Regular face-to-face contact between the co-ordinator and employers and in-firm supervisors.*
 - *Monitoring of students on the job by the programme co-ordinator.*
 - *The evaluation of student performance against the training plan at the end of placements, with the evaluation carried out by the job supervisor and the co-ordinator jointly; and*
 - *Deliberate efforts by schools to relate what has been learned at work to students' school-based learning.*“
(OECD 2000, p. 105)

³⁸ SNREP: Six-Nation Education Research Project (vgl. Berset 2001, Metzger et al. 2001)

- 5) *Berufsbildung darf nicht primär als Vermittlerin spezifischer berufsbezogener Fertigkeiten und als Gegensatz zur Förderung von Allgemeinbildung und kognitivem Können verstanden werden, vielmehr muss Berufsbildung auf eine wissensbasierte und pluralistische Gesellschaft vorbereiten und im Blick auf lebenslanges Lernen unterstützen.*
- 6) *Berufsbildung soll direkt mit dem Erwerb von authentischer Arbeitserfahrung verknüpft sein.“ (Metzger 2001, S. 192)*

9. Folgerungen für die Schweiz

Zum Schluss soll die zu Beginn des Berichts erwähnte Frage wieder aufgenommen werden: Was lässt sich aus dem Studium des amerikanischen Bildungssystems und der dort vorhandenen Berufsbildung für die Schweiz schliessen? Gibt es neuere Entwicklungen, die auch für uns interessant und anregend sein könnten?

Die schweizerische Berufsbildung erhält zwar in der im letzten Kapitel referierten OECD-Studie über 14 Länder (OECD 2000) gute Noten. Gleichzeitig wird aber vor simplen Übertragungen des dualen Berufsbildungssystems auf andere nationale Kontexte gewarnt. Alternative Systeme - schulische Systeme in Kombination mit Berufsbildung oder allgemeinbildende Schulen - können z.B. in Norwegen oder Korea zu ähnlich erfolgreichen Übergangsergebnissen führen.

9.1 Fragen zur schweizerischen Berufsbildung

Auch der spezifische Länderbericht zur Schweiz fällt positiv aus. Die OECD-Expertinnen und Experten, welche die Schweiz Anfang 1999 besuchten, schreiben: „Es ist klar, dass das Übergangssystem bis jetzt im allgemeinen sehr wirksam war. Entsprechend beziehen sich unsere Fragen mehr auf die Zukunft“ (OECD 1999b, p. 50).

Zum einen wird auf die mangelnde Konsistenz und Kohärenz der vielen gleichzeitig ablaufenden Reformen und die „diffusen Strukturen und Entscheidungsmechanismen“ hingewiesen. Zudem werden folgende Schwierigkeiten des schweizerischen Bildungssystems hervorgehoben (p. 51-52):

- **Das Qualifikations- und Berufskonzept**
Dieses Konzept sollte nicht mehr so rigid und eindeutig definiert werden wie in der Vergangenheit, sondern muss angesichts der wirtschaftlichen Veränderungen deutlich flexibler werden.
- **Die Rückgang beim Lehrstellenangebot**
Speziell in den neuen Dienstleistungsbereichen (ICT u. ä.) fällt es schwer, Lehrstellen zu schaffen. Neue Ausbildungsformen (auch schulischer Art) sollten geprüft werden.
- **Modularisierung**
Es wird vor einem allzu grossen Optimismus bei der Umsetzung in der beruflichen Erstausbildung gewarnt und z.B. auf die unklaren Qualifikationsabschlüsse für Jugendliche und Arbeitgeber hingewiesen.
- **Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern**
Die Schweiz weist nicht zuletzt wegen der Dominanz des dualen Systems eine im internationalen Vergleich hohe Geschlechter-Disparität auf. Mit zusätzlichen, flexiblen Ausbildungsmodellen könnte dem entgegengewirkt werden.
- **Berufs- und Laufbahnberatung**
Ein intensiviertes und konsolidiertes Informationsangebot auf nationaler Ebene (zusammen mit geeignetem statistischem Material) wäre wünschbar.
- **Tertiärisierung des Arbeitsmarktes**
Die traditionelle duale Berufslehre wird der immer stärkeren Tertiärisierung des Arbeitsmarktes (Dienstleistungen) nicht mehr gerecht. Neue Ausbildungsformen (mit einer Verstärkung der Allgemeinbildung) sind gefragt.

- **Mangel an hoch-qualifizierten Arbeitskräften**

Der Mangel hängt nicht zuletzt mit Schwierigkeiten der Tertiärstufe zusammen: sehr lange Ausbildung an Universitäten, restriktiver Zugang zu Hochschulen, geringer Frauenanteil in technischen Studienrichtungen.

Damit wird klar, dass sich die schweizerische Bildungspolitik nicht mehr allzu lange auf ihren Lorbeeren ausruhen darf. Die Zeiten sind wohl vorbei, in denen man die duale Berufslehre einfach unbesehen in andere Kontexte und Kulturen zu übertragen suchte (vgl. dazu Kapitel 4, Abschnitt „Apprenticeships“). Das duale System ist im Gegenteil in den letzten Jahren immer wieder als starr und unflexibel kritisiert und ein grosser Reformbedarf konstatiert worden (vgl. Rauner 1998 oder Euler 1997). Andere Länder erzielen mit anderen Bildungssystemen ähnlich gute Ergebnisse, sind aber möglicherweise besser auf die veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen vorbereitet. In Deutschland hat gerade in Bezug auf die USA ein gegenseitiger Lernprozess eingesetzt. Beide Länder versuchen das je Beste aus ihren Systemen herauszuholen. Der transatlantische Wissensaustausch in der beruflichen Bildung wurde durch eine Kooperationsvereinbarung und bilaterale Konferenzen in Gang gesetzt.³⁹

9.2 Mögliche Antworten und Reformanstösse aus den USA

Die erwähnten Schwierigkeiten der schweizerischen Berufsbildung und generell des dualen Systems sind durch die Bildungspolitik erkannt worden. Substantielle Reformen sind auf nationaler Ebene mit den Lehrstellenbeschlüssen 1 und 2 und mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes eingeleitet worden.⁴⁰ Dabei sollten die im letzten Kapitel erwähnten „Schlüsselfaktoren für wirksame Übergangssysteme“ unbedingt beibehalten werden. Dazu zählen insbesondere die Kombination von Schule mit Erfahrungen in der Arbeitswelt und die gut organisierten Wege von der Erstausbildung zur Erwerbsarbeit und zu weiteren Ausbildungen.

Zur Weiterentwicklung der schweizerischen Berufsbildung kann aber der Blick über die Grenzen sinnvoll sein. In letzter Zeit ist denn auch eine grössere Offenheit gegenüber dem Ausland, resp. internationalen Entwicklungen festzustellen. Damit verbunden ist eine Selbstkritik und die Bereitschaft zu einem Lernprozess.

Wie der deutsch-amerikanische Dialog zeigt (vgl. oben), könnte auch das eine oder andere von den USA gelernt werden. Die OECD-Studie weist zwar auf einige Schwächen des amerikanischen Bildungssystems hin. Allerdings ist es möglicherweise bezüglich Anpassungsfähigkeit an neue wirtschaftliche Erfordernisse - sowohl von Seiten der Individuen wie von Seiten der Ausbildungsinstitutionen - sogar deutlich flexibler als unser, relativ starres duales System. Insbesondere folgende Punkte scheinen mir bedenkenswert:

- **Ergänzung des korporatistischen durch das wettbewerbliche System**

Das in der Schweiz dominante korporatistische Modell mit dem Einbezug der verschiedenen Partner (vgl. Weber 2002 und Kapitel 8) hat sich für viele gewerbliche und auch industrielle Berufe bewährt. Es basiert auf dem Berufskonzept und könnte in seinen Grundzügen beibe-

³⁹ Vgl. dazu Foster (2000) oder den Konferenzbericht von Laur-Ernst & King (2000) mit dem bezeichnenden Untertitel „A US-German Dialogue on Skill Standards in two Emerging Fields: Information Technology and Environmental and Processing Technology“. Auch die Bertelsmann Stiftung setzte 1999 einen Preis im Bereich „Berufliche Bildung der Zukunft“ aus, um aus ausländischen Berufsbildungssystemen zu lernen. Neben dem schliesslich prämierten Dänemark kamen auch die USA mit einem innovativen Berufsbildungsmodell in Portland (Oregon) in die engere Wahl.

⁴⁰ Vgl. „Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 6. September 2000“, weitere Verweise unter www.bbt.admin.ch und www.lehrstellenbeschluss2.ch

halten werden. Es sollte aber dringend durch andere Elemente ergänzt werden, die auf neue Dienstleistungsberufe (im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien etc.) vorbereiten. Hier könnte das in den USA extensiv praktizierte wettbewerbliche System tauglich sein. „Community Colleges“ (vgl. Kapitel 5) mit ihren schulisch orientierten Ausbildungen, einem erhöhten allgemein bildenden Teil und gut vorbereiteten ergänzenden Betriebspraktika könnten anregend sein und die schweizerische Diskussion um Berufsfachschulen bereichern.

- **Breitere und verzögerte Einstiegsphase**

Ein Berufswahlentscheid mit 14-15 Jahren ist für viele Jugendliche zu früh und zementiert traditionelle Geschlechtsrollen. Der Entscheid wird dann mit 10. und 11. Schuljahren und anderen Zwischenlösungen hinausgezögert. Hier könnte der Reformansatz der „Career Academies“ (vgl. Kapitel 6) anregend sein. Statt unter 300-400 Berufen zu wählen, müssen sich die SchülerInnen für eines von 6-15 Berufsfeldern entscheiden. In einer kleinen Lerngemeinschaft erwerben sie fachliche Fertigkeiten und Fachwissen ergänzt mit Praktika und Allgemeinbildung.⁴¹ Erst anschliessend treten sie in eine spezifische Berufsausbildung ein.

- **Modularisierung und Kredit-System**

Im OECD-Länderbericht zur Schweiz (1999b) wird zwar vor einem allzu grossen Optimismus bei der Modularisierungsumsetzung in der beruflichen Grundbildung gewarnt. Trotzdem gibt es in der Zwischenzeit starke Tendenzen der teilweisen oder vollständigen Umsetzung in einzelnen Berufen (z.B. neue Informatik-Lehre). Dadurch sollen Durchlässigkeit im Bildungssystem, Flexibilität der Ausbildungsinhalte, aber auch Mobilität der ArbeitnehmerInnen (durch angepasste Qualifikationen) erhöht werden. Die in Bezug auf Modularisierung noch relativ unerfahrene Schweiz könnte hier von angelsächsischen Ländern profitieren, welche das Kredit-System seit Jahrzehnten praktizieren. Für viele Fragen - Bildungsberatung, organisatorische Aspekte, Lernzielüberprüfung, Anrechenbarkeit anderer Aktivitäten etc. - gibt es entsprechende Antworten oder mindestens Praktiken.

- **Annäherung?**

Wie der vorliegende Bericht gezeigt hat, sind die beiden Berufsbildungssysteme der Schweiz und der USA sehr unterschiedlich und in vielen Punkten kaum zu vergleichen. Beide Systeme sehen sich aber angesichts globaler wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen vor ähnliche Herausforderungen gestellt. Vielleicht wird sich in einigen Jahren eine gewisse Annäherung der beiden Systeme feststellen lassen: das schweizerische hätte wettbewerbliche und schulische Aspekte, das amerikanische korporatistische und berufspraktische Aspekte aufgenommen.

⁴¹ Wegweisend ist hier auch das dänische Modell mit einer Grundausbildung von 40 bis 120 Wochen in 7 Berufsfeldern (vgl. Minder 2001).

10. Literatur

- Achtenhagen, Frank & Grubb, W. Norton (forthcoming). Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C.: AERA.
- Berset, Jean-Etienne (2001). Formation et croissance économique. *Panorama*, 4/2001, 26-27.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1999). *Berufliche Bildung der Zukunft*. Band 1. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berryman, Sue E. (1992): Apprenticeship as a Paradigm for Learning. In William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship: *Youth Apprenticeship in America: Guidelines for Building an Effective System* (p. 25-39). Washington, D.C.
- Bierhoff, Helvia & Prais, S.J. (1997). *From School to Productivity. Britain and Switzerland compared*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bragg, Debra D. (1995). Linking High Schools to Postsecondary Institutions: The role of Tech Prep. In: W. N. Grubb (Ed.), *Education through Occupations in American High Schools. Volume II: The Challenges of Implementing Curriculum Integration* (p. 191-211). New York: Teachers College Press.
- Collins, A., Brown, J. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (p. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Egloff, Robert (1996). Schlüsselqualifikationen oder berufliches Können: Was ist wichtiger? *Panorama*, 39, 33-35.
- Egloff, Robert (1997). High School statt Berufsbildung. *Panorama*, 40 (3) 36-38.
- Ehrenreich, Barbara (2001). *Arbeit poor. Unterwegs in der Dienstleistungsgesellschaft*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Euler, Dieter (1997). *Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien*. Nürnberg: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gordon, Howard R.D. (1999). *The History and Growth of Vocational Education in America*. Boston: Allyn & Bacon.
- Foster, Helga (2000). Wissenstransfer und transatlantische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5/2000, 40-44.
- Grubb, W. Norton (Ed.) (1995a). *Education through Occupations in American High Schools. Volume I: Approaches to Integrating Academic and Vocational Education*. New York: Teachers College Press.
- Grubb, W. Norton (Ed.) (1995b). *Education through Occupations in American High Schools. Volume II: The Challenges of Implementing Curriculum Integration*. New York: Teachers College Press.
- Grubb, W. Norton (1996). *Working in the Middle. Strengthening education and training for the mid-skilled labor force*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grubb, W. Norton & Associates (1999). *Honored but Invisible. An Inside Look at Teaching in Community Colleges*. New York & London: Routledge.
- Grubb, W. Norton (2000a). *Second Chances in Changing Times: The Role of Community Colleges in Advancing Low-Skilled Workers*. Berkeley, CA: University of California.
- Grubb, W. Norton (2000b). *Postsecondary Occupational Education*. Berkeley, CA: University of California.
- Häfeli, Kurt (2001a): Swiss Vocational Education: Facts, Figures and Prospects. „Resources in Education“, January 2001, ERIC (vgl. auch www.nccte.com/events/archivedseries/)
- Häfeli, Kurt (2001b). Spectrum USA: Neue Konzepte in der Laufbahnberatung. *Panorama*, 2/2001, 47-48.
- Häfeli, Kurt (2001c). OECD-Studie. Von der Schule ins Erwerbsleben: Gute Noten für die Schweiz. *Panorama*, 3/2001, 34-35.
- Häfeli, Kurt (2001d). Berufsbildung USA: Mythen und Fakten. *Panorama*, 4/2001, 48-49.

- Häfeli, Kurt (2001e): „Career academies“: high schools et entreprises unissent leurs efforts. *Panorama*, 6/2001, 48-49.
- Häfeli, Kurt (2002): „Tech Prep“: Berufsbildung an amerikanischen Community Colleges. *Panorama*, 2/2002.
- Kemple, J.J. & Snipes, J.C. (2000). *Career Academies: Impacts on Students' Engagement and Performance in High School*. New York: Manpower Research Corporation.
- Laur-Ernst, Ute & King, Jeffrey (Eds.) (2000). *In Search of World Class Standards in Vocational Education and Training*. Bonn: BIBB.
- Levesque, K., Lauen, D., Teitelbaum, P., Alt, M. & Librera, S. (2000). *Vocational Education in the United States: Toward the Year 2000*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Lewis, T., Stone, J. R., III, Shipley, W. & Madzar, S. (1998): The Transition from School to Work. An Examination of the Literature. *Youth & Society*, 29 (3), 259-292.
- Losh, Charles, L. (2000). *Using Skill Standards for Vocational-Technical Education Curriculum Development*. Columbus, Ohio: CETE, The Ohio State University.
- Mathematica Policy Research Inc. (1998). *Expanding Options for Students*. Report to Congress on the National Evaluation of School-to-Work Implementation. Princeton, NJ.
- Metzger, Ch., Fujita, H., Law, S.S., Zemsky, R., Berset, J., Iannozzi, M. (2001). *Different Paths, Similar Pursuits*. The Economic and Personal Potential of Vocational Training and Education in an International Context. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Metzger, Christoph (2001). Schweizerische Berufsbildung auf dem internationalen Prüfstand. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 95, 4/2001, 190-193.
- Minder, Andreas (2001). Berufsbildung in Dänemark. Immer eine Schritt voraus. *Panorama*, 5/2001, 50-51.
- Mortimer, Jeylan T. & Krüger, Helga (2000). Pathways from School to Work in Germany and the United States. In: M.T. Halliman: *Handbook of the Sociology of Education* (p. 475-497). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- National Center on Education and the Economy's Commission on Skills in the American Workforce (1990). *America's Choice: High Skills or Low Wages*. Washington, D.C.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Reform*. Washington, D.C.
- National School-to-Work Office (2000). *National Evaluations of School-to-Work*. Washington, D.C. (www.stw.ed.gov)
- NCES (National Center for Education Statistics) (2001). *Digest of Education Statistics 2000*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. (<http://nces.ed.gov/pubs2001/digest/>)
- Norton, Robert E. (1997). *DACUM Handbook* (2nd Edition). Columbus, Ohio: CETE, The Ohio State University.
- OECD (1998): *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life in the United States. Background Report*. Paris: OECD.
- OECD (1999a). *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life in the United States. Country Note*. Paris: OECD.
- OECD (1999b). *Switzerland. Country Note. Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life*. Paris: OECD. (www.oecd.org/els/education/tiew/docs.htm)
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris: OECD. (www.oecd.org/els/education/tiew/)
- OECD (2001). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001*. Paris: OECD.
- Quinones, Miguel A. & Ehrenstein, Addie (Ed.) (1996). *Training for a Rapidly Changing Workplace*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rauner, Felix (1998). Reformbedarf in der Beruflichen Bildung. In P. Haase, G. Dybowski & M. Fischer (Hrsg.), *Berufliche Bildung auf dem Prüfstand* (S. 211-233). Bremen: Donat.
- SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) (1991). *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sizer, Theodore (1992). *Horace's School: Redesigning the American School*. Boston: Houghton Mifflin.

- Soskice, David (1994). Reconciling markets and institutions: The German apprenticeship system. In L. Lynch (ed.). *Training and the Private Sector: International Comparisons* (p. 25-56). Chicago: University of Chicago Press.
- State of Minnesota (1996). *Minnesota School-to-Work Initiative*. Implementation Proposal. Saint Paul, MN.
- Stern, David (2001). *The Seventh Sector: Social Enterprise for Learning in the United States*. Berkeley: University of California.
- Stern, David (1992). School-based Work Experience. In William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship: *Youth Apprenticeship in America: Guidelines for Building an Effective System* (p. 7-15). Washington, D.C.
- Stern, David; Dayton, Charles & Raby, Marilyn (1998). *Career Academies and High School Reform*. Berkeley: University of California, Career Academy Support Network.
- Stern, David; Dayton, Charles & Raby, Marilyn (2000). *Career Academies: Building Blocks for Reconstructing American High Schools*. Berkeley: University of California.
- Stern, D., Stone, J. III, Hopkins, C., McMillion, M. & Crain, R. (1994). *School-based Enterprise: Productive Learning in American High Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stern, David, Raby, Marilyn & Dayton, Charles (1992). *Career Academies: Partnerships for Reconstructing American High Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stone, James R. III & Josiam, Bharaath (o.J.). *The Impact of Job Quality on Adolescent Work Attitudes and Job Behaviors*. Minneapolis: The University of Minnesota.
- Stone, James R. III & Mortimer, Jeylan T. (1998). The effect of adolescent employment on vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 184-214.
- Strom, J. Thomas (2000). *Work-Based Learning*. How to Advance Occupational Skill Development and Career Awareness for Learners. Saint Paul, MN: Minnesota Department of Children, Families & Learning (2nd edition).
- Tucker, Marc & Brown Ruzzi, Betsy (2000). A System of National Skill Standards and Certificates for the United States: Early Stages of Implementation. In U. Laur-Ernst & J. King (Eds.), *In Search of World Class Standards in Vocational Education and Training* (p. 45-61). Bonn: BIBB.
- U.S. Department of Labor and Hudson Institute (1987): *Workforce 2000*. Washington, D.C.
- Weber, Karl (2002). Bildung und Beschäftigung - ein Spannungsfeld im Umbruch. *Education Permanente*, 2002/1, 6-10.
- William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship (1988): *The Forgotten Half: Non-College Youth in America*. Washington, D.C.: Youth and America's Future.
- William T. Grant Foundation Commission on Work, Family, and Citizenship (1992): *Youth Apprenticeship in America: Guidelines for Building an Effective System*. Washington, D.C.

Anhang: Kurzbeschreibung der besuchten Institutionen

- **Ohio State University-Center on Education for Training and Development (CETE) / National Research Center for Career and Technical Education**

Die führende Institution im Bereich „vocational and technical education“. In den 70er Jahren und seit Anfang 2002 Sitz des Nationalen Berufsbildungsforschungszentrums. Speziell interessant das Informations- und Dokumentationszentrum „ERIC“ und das DACUM-System zur Identifizierung zentraler Arbeitstätigkeiten und der nachfolgenden Curriculumentwicklung.

<http://www.cete.org/>

<http://www.nccte.com/>

CETE (Center on Education for Training & Employment)

Staff: 32 persons; international collaboration

Projects: Authentic/contextual teaching (Susan Sears)

ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education

DACUM: job/occupational analyses and task verification (SCID workshops etc.), Prof. Norton

- **University of Minnesota, Minneapolis/St. Paul: College of Education & Human Development / National Research Center for Career and Technical Education**

Eine der führenden Schulen in Erziehungswissenschaften (speziell auch in Schulentwicklung und Qualitätsfragen). Seit 1. 1. 2000 Führung des Kompetenzzentrums NRCVE (National Center for Research in Vocational Education) mit einem Kredit von 11 Mio. Dollars (zusammen mit Ohio State)

<http://www.coled.umn.edu/>

<http://www.nccte.com/>

Director: Charles R. Hopkins & James R. Stone III

Consortium with Ohio State, Penn State, UICU, Oregon State

WCFE (Dept of Work, Community, and Family Education)

- **University of California, Berkeley: Graduate School of Education / ex NCRVE**

Von 1978 bis Ende 1999 Sitz des Kompetenzzentrums „National Center for Research in Vocational Education“ (NCRVE), zudem eine der führenden Schulen in Erziehungswissenschaften.

<http://www-gse.berkeley.edu/>

GSE (Graduate School of Education)

POME (Policy, Organization, Measurement, and Evaluation)

Program Evaluation and Assessment

Staff: David Stern (former NRCVE-Director), W. Norton Grubb, Judith Warren Little

SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISFPF / Quaderni ISFPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996 (vergriffen)
Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidg. Berufsbildungskommission, Zollikofen 1996 (vergriffen)
No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 - 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen, Zollikofen 1997 (vergriffen)
Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 - 1996), Zollikofen 1997
Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
Nr. 11 Berufspraktische Bildung - Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000
Nr. 12 Integration oder Re-Integration - Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000, Zollikofen 2001
Nr. 13d Virtuelle Welten, Zollikofen 2001
Nr. 13f Mondes Virtuels, Zollikofen 2001
Nr. 14 Vereinbarkeit von Beruf und Familie - Dokumentation zu einem etwas andern SIBP-Kurs, Zollikofen 2001
Nr. 15 Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen, Zollikofen 2002
Nr. 16 Evaluation des DELV-Programmes bei Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Ausbildung, Zollikofen 2002
Nr. 17 Berufsbildung USA, Zollikofen 2002
wird fortgesetzt / à suivre / seguirà

In Zusammenarbeit mit WBZ-CPS

(Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen)

- Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung, Zollikofen/Luzern, 2000 (überarbeitete Auflage)
- Auch als Online-Version zum Herunterladen auf: www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/folgeseiten/publikat.html

oder Kopieren ..
X
X
X
X
X
X
X
X
X
X

Bestellungen nehmen wir gerne SCHRIFTLICH (per Post oder Fax) oder online über unsere Homepage www.sibp.ch/index1.htm (F+E → Publikationen) bzw. e-mail: mediothek.sibp@bbt.admin.ch entgegen. Besten Dank!

X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----X-----X
BESTELLTALON

Bitte senden Sie uns (gratis) an folgende Adresse:

Institution
Name/Vorname
Strasse
PLZ/Ort
Telefon und E-mail: (für allfällige Rückfragen, danke)

..... Ex. WBZ/SIBP **Kriterienkatalog** Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer
..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

Talon bitte einsenden an oder faxen an:

Mediothek SIBP, Postfach 637, 3052 Zollikofen Fax: 031 323 77 77
