

# Cooperative Education in Kanada

Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Deißinger



<b>1</b>	<b>Vorbemerkungen</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Das Bildungssystem im Überblick</b>	<b>3</b>
2.1	Allgemeinbildung	3
2.2	Berufliche Bildung und Hochschulbildung	4
<b>3</b>	<b>Cooperative Education</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Zusammenfassung und Fazit</b>	<b>11</b>
<b>5</b>	<b>Steckbrief zum Bildungs- und Berufsbildungssystem</b>	<b>12</b>
	<b>Literatur</b>	<b>14</b>
	<b>Quellenverzeichnis des Steckbriefs</b>	<b>16</b>

Die vorliegende Fallstudie ist Teil einer international vergleichenden Untersuchung von Prof. Dr. Dietmar Frommberger zum Thema *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Die weiteren Fallstudien finden Sie hier [www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-ueberblick](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-ueberblick)

Den zusammenfassenden Abschlussbericht der Untersuchung finden Sie hier [www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-international](http://www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-international)

## 1 Vorbemerkungen

Aktuell sind zwei gegenläufige Trends sowohl in der hochschulischen als auch in der beruflichen Bildung offenkundig: Zum einen eine „Verallgemeinerung des Beruflichen“ und zum anderen eine „Verberuflichung des Allgemeinen“ (Deißinger 2015). Beide gehen mit Grenzüberschreitungen einher, die spezifische Formen der Durchlässigkeit von allgemeiner bzw. akademischer und beruflicher Bildung voraussetzen und damit als theoretische Basis für diese Fallstudie hier zunächst eingeführt werden.

Die „Verallgemeinerung des Beruflichen“ lässt sich an zwei Strukturformen innerhalb des Berufsbildungssystems nachweisen. Hierzu zählen einerseits Hybridqualifikationen (bspw. die Berufsmaturität in der Schweiz oder das *BacPro* in Frankreich) und andererseits schulische Formen der Berufsbildung, die dezidiert auf akademische Bildungswege ausgerichtet sind (wie bspw. die Wirtschaftsgymnasien in Deutschland). Diese sind gleichzeitig auch Ausdruck einer „Verberuflichung des Allgemeinen“, da sie durch Ausdifferenzierung und Funktionsteilung innerhalb des Berufsbildungssystems Prinzipien und Zielaspekte klassischer (vorberuflicher) Allgemeinbildung in den beruflichen Sektor integrieren. Zu einer „Verberuflichung des Allgemeinen“ können vor allem Strukturentwicklungen im Hochschulbereich gezählt werden. Diese sind aber auch stets als Ausdrucksformen einer „Verallgemeinerung des Beruflichen“ zu deuten, weil sie der anwendungsorientierten Bildung im (dem „Allgemeinen“ historisch vorbehaltenen) tertiären Sektor einen Platz zuweisen, wie die dualen Hochschulen in Deutschland, besonders jene in Baden-Württemberg (Deißinger 2005; Deißinger und Ott 2016: 275 f.).

In Kanada zählen auch die Überschneidungsstrukturen zwischen Universitäten einerseits und Colleges bzw. *Polytechnics* andererseits zu dieser Strukturentwicklung. Eine Sonderentwicklung kann im Konzept der sogenannten *Cooperative Education* lokalisiert werden, wobei zwei Ebenen zu unterscheiden sind:

1. Zum einen ist die Verknüpfung von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Sekundarschulerziehung zu nennen, einschließlich der Option, Leistungspunkte für nachfolgende berufliche oder akademische Bildungsgänge bereits vorberuflich zu erwerben, oder sogar der Erwerb spezifisch zertifizierter Hybridqualifikationen.
2. Zum anderen ist die Verbindung der beiden Kulturformen des Lernens auf der tertiären (in Kanada als *Post-Secondary Education* bezeichneten) Ebene in mehr oder weniger integrierender Weise festzustellen, zumeist mit der Zielvorstellung, akademische Bildungswege anwendungsorientierter zu gestalten.

Die zweite Ebene will den Anwendungsbezug des Lernens in einschlägig auf Wirtschaft und Technik ausgerichteten Berufsfeldern vor allem in den Colleges insofern stärken, als die Studienphasen durch Praxisphasen systematisch durchsetzt werden. Die Begriffe „*Tertiary Vocational Education*“, „*Professional Higher Education*“ oder auch „*Post-Secondary Vocational Education and Training*“ (OECD 2012; Hippach-Schneider 2014; Delplace 2014) verweisen auf den prinzipiellen Doppel- bzw. Hybridcharakter und vor allem die verstärkte berufspraktische Ausdifferenzierung tertiärer Bildungsprogramme.

Eine zentrale Motivation der Berufsbildungspolitik liegt darin, mit einer neuartigen Positionierung und Ausrichtung akademischer Ausbildung und/oder schulischer Allgemeinbildung die Wertigkeit der beruflichen Bildung insgesamt zu stärken. Hierbei müssen wir von einem internationalen Problem ausgehen, bei dem die angelsächsischen Länder (England, Australien und Kanada mit seinen englischsprachigen Provinzen) ähnlich gelagert sind (Wheelahan und Moodie 2017). Die Minderbewertung der beruflichen Bildung scheint in Kanada besonders ausgeprägt zu sein und spiegelt sich im Bildungswahlverhalten vieler Jugendlicher und dem Drang zur Hochschulbildung in ihrer klassischen Form, was auch mit dem Begriff „*Academic Drift*“ bezeichnet wird. Jedoch ist es auch das Fehlen einer soliden beruflichen Infrastruktur, die imstande sein müsste, Bildungssystem und Arbeitsmarkt auf neue Weise miteinander zu verzahnen. Diesbezüglich weisen bspw. das deutsche und das schweizerische Modell dualer Ausbildung jene Merkmale auf, die eine solche Infrastruktur konstituieren – allen voran die Beruflichkeit von Ausbildung, das Interesse vieler Betriebe an berufsfachlichen Qualifikationen per se und ihre Bereitschaft, zu deren Erzeugung in der betrieblichen Praxis wesentlich beizutragen (Deißinger 1998).

In dieser Studie sollen folgende Leitfragen vor dem Hintergrund einer allgemeinen Einführung in das kanadische Bildungs- und Berufsbildungssystem und in die Problematik des allgemeinen Stellenwerts beruflicher, nichtakademischer Bildung in Kanada beantwortet werden:

1. Inwiefern ist die aktuell stärkere Betonung der Berufsbildung, wie sie im Konzept der *Cooperative Education* zum Ausdruck kommt, als eine Entwicklung zu sehen, die sich auf die Erhöhung der Wertigkeit und Akzeptanz der Berufsbildung allgemein ausrichtet?
2. Welche Besonderheiten und Strukturmerkmale kennzeichnen die *Cooperative Education*?
3. Welche spezifischen Probleme sind hierbei auszumachen und wie sind die Entwicklungschancen derartiger Ansätze zu werten?

## 2 Das Bildungssystem im Überblick

### 2.1 Allgemeinbildung

Kanada besteht aus zehn Provinzen und drei Territorien. Das Land besitzt kein einheitliches Bildungssystem. Vielmehr hat jede Provinz bzw. jedes Territorium eine eigene Bildungszuständigkeit, auch für den tertiären Bildungsbereich und die Berufsbildung (Bohlinger 2011: 37; Council of Ministers of Education 2016; Lehmann 2012: 26; Miller 2013: 57). Obwohl die regionalen Bildungssysteme innerhalb Kanadas viele Gemeinsamkeiten aufweisen, gibt es Aspekte wie bspw. die Schulpflicht, das Bewertungssystem oder Lehrpläne, in denen sich die einzelnen Systemstrukturen unterscheiden. Diese Unterschiede sind der lokalen Geschichte, der Geografie, vor allem aber auch der Sprache und Kultur geschuldet (CICIC 2016; Council of Ministers of Education 2016; Lehmann 2012: 26). Im Falle eines Wechsels in eine andere Provinz ist die Anerkennung von Qualifikationen notwendig (Bohlinger 2011: 37; Council of Ministers of Education 2016).

Nach Abschluss der Grundschule (Klassenstufen 1 bis 6 bzw. 1 bis 7) besuchen kanadische Schülerinnen und Schüler die *High School* (sekundäre Bildung). In allen kanadischen Provinzen und Gebieten sind die *High Schools* als Gesamtschulen organisiert und kostenlos (Lehmann 2012: 25). *High Schools* bestehen aus der *Junior High School* bzw. *Middle High School* und der *Senior High School* und decken – je nach Provinz – einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren ab. Wenn die Schülerinnen und Schüler von der *Senior High School* im Alter von 17 bis 18 Jahren abgehen, bekommen sie ein *High School Diploma* verliehen, das zum Eintritt in die Universität berechtigt (ebd.).

Das sekundäre Bildungssystem bereitet Schülerinnen und Schüler sowohl für den Eintritt auf den Arbeitsmarkt als auch für den tertiären Bildungsbereich vor. Kanadas tertiärer Bildungsbereich besteht, neben der Berufsausbildung in den Betrieben, aus 163 staatlichen und privaten Universitäten, 183 anerkannten staatlichen Colleges sowie 68 weiteren Bildungsinstitutionen auf Universitätslevel und 51 auf dem Level von Colleges (Council of Ministers of Education 2016). Diese Institutionen bieten wissenschaftliche und berufliche Abschlüsse, vor allem Diplome und Zertifikate an – je nach Art der Institution und Dauer des Programms (CICIC 2016; Council of Ministers of Education 2016). Hierbei sind die Grenzen zwischen höherer Bildung (im Sinne wissenschaftlicher Studiengänge) und den Colleges im tertiären Bereich oft nicht eindeutig zu identifizieren.

## 2.2 Berufliche Bildung und Hochschulbildung

In Kanada wird Berufsbildung als arbeitsplatzbasierte Ausbildung oder als schulische Berufsbildung in den Colleges angeboten (vgl. hierzu auch Deißinger und Gremm 2017). Berufsausbildungen in Form der Lehre (*Apprenticeship*) umfassen oft einen relativ großen Anteil an theoretisch-systematischem Lernen und weisen zudem keine hoch-institutionalisierte Strukturierung auf, wie sie für „echte“ duale Systeme typisch ist. Deshalb verkörpert die Lehre, auch im Vergleich zu anderen Ländern, nach wie vor nicht das wichtigste Segment des kanadischen Berufsbildungssystems (Lehmann 2012), obwohl z. B. Zahlen aus Alberta eine (wenn auch nicht stetige) Zunahme der Neueintritte und Bestandszahlen bei den registrierten Lehrverträgen bzw. Ausbildungsprogrammen (*Registered Apprenticeship Programs*, siehe weiter unten) seit den frühen 1990er-Jahren belegen (Alberta Government 2015: 21).

Das *Canadian Apprenticeship Forum* definiert diese Berufsausbildung als „arbeitsplatzbasiertes Trainingsprogramm“, das auf Kompetenzen zielt, um Aufgaben nach den Standards der jeweiligen Branchen gewachsen zu sein (Canadian Apprenticeship Forum 2016). Jede Provinz hat ihre eigene staatliche Behörde für die Berufsausbildung, weshalb sich das Angebot bestimmter Berufe wie auch Bildungspläne, Bewertungsmodi und die Zertifizierung innerhalb Kanadas unterscheiden (Bohlinger 2011: 39; Canadian Apprenticeship Forum 2016; Miller 2013: 52 ff.). Es gibt jedoch nationale Standards: Das sogenannte „*Red Seal Program*“ fungiert als der „kanadische Standard der Exzellenz für Handwerksberufe“ (Red Seal Program 2016; vgl. auch die Website der kanadischen Regierung zu den Lehrlingsausbildungsprogrammen, Government of Canada 2015), da es derzeit einheitliche Bewertungsstandards in 56 Berufen festlegt. Indem Auszubildende die provinzübergreifende *Red-Seal*-Prüfung bestehen, erhalten sie ein Ergänzungszertifikat (*Red Seal Endorsement*) zusätzlich zu ihrem Ausbildungszertifikat der Provinz. Das *Red Seal Endorsement* erlaubt es ihnen, einen qualifizierten Beruf auszuüben, ohne weitere zusätzliche Prüfungen in anderen Provinzen oder Gebieten absolvieren zu müssen, und gewährleistet dadurch die professionelle und soziale Mobilität innerhalb des Landes (Miller 2013: 53–59; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 80; Red Seal Program 2016).

Schülerinnen und Schüler, die in Kanada eine Berufsausbildung als Lehre beginnen wollen, müssen einen Arbeitgeber finden, der als „Sponsor“ agiert und ihnen eine Stelle anbietet (Miller 2013: 52; Sharpe und Gibson 2005: 14). Berufsausbildungen können im ersten Jahr in einem College absolviert werden. Die Lehrlingsausbildung dauert, je nach Ausbildungsplan und Gesetzgebung, zwischen zwei und fünf Jahren. Sie besteht aus zwei Teilen, zum einen arbeitsplatzbasiert (*Work-in-the-job*) und zum anderen als beruflicher Unterricht (*In-class* bzw. *Academic Release*) (Miller 2013: 52). Etwa vier Fünftel der Ausbildung entfällt auf die Arbeit im Betrieb, die restliche Zeit (vier bis zehn Wochen im Jahr) befinden sich die Auszubildenden in der schulischen Ausbildung (*Off-the-job*) in Colleges, gewerkschaftlichen Trainingszentren, online oder bei einem privaten Ausbildungsanbieter (Canadian Apprenticeship Forum 2016). Praxisphasen werden oftmals auch in den Colleges organisiert und damit nicht strikt „dual“ vom theoretischen Lernkontext getrennt (so bspw. in der Provinz Ontario, vgl. Ontario 2018). Weitere Besonderheiten des kanadischen Lehrausbildungssystems sind darin zu sehen, dass in vielen Fällen vollzeitschulische Einstiegsjahre am College erst den Weg in eine Lehre ebnen oder bereits in Arbeit und Brot stehende Mitarbeiter als Lehrlinge rekrutiert werden (vgl. zu diesen Aspekten auch Canadian Apprenticeship Forum 2014).

Die Mehrheit der Berufsausbildungsgänge in Kanada – jenseits der Lehre – wird allerdings rein schulisch in Colleges oder in grundständigen Studiengängen angeboten (Lehmann 2012: 26 f.). Kanadas College-System spielt eine wichtige Funktion im Bereich der professionellen und fachlichen Ausbildung unterhalb des Universitätsniveaus (zur Bezeichnung vgl. Burtch 2005: 48) und umfasst unterschiedliche institutionelle Typenbezeichnungen, die sich jedoch strukturell stark ähneln wie *Community Colleges*, *Technical Institutions*, *Polytechnics*, *Regional Colleges*, *Junior Colleges*, *Public Colleges* sowie die rund 50 *Collèges d'enseignement général et professionnel* in Quebec (Burtch 2005: 48 f.; Bohlinger 2011: 38; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 53 f.). Aufgrund ihrer Vielfältigkeit, Praxisorientierung und der leichteren Zugänglichkeit im Vergleich zu den Universitäten sowie ihres Bezugs zur jeweiligen Region sind die Colleges für Jugendliche durchaus attraktiv (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 64–74;

Burtch 2005: 53), aber auch deshalb, weil mit einer College-Ausbildung keineswegs das Ende einer Sackgasse erreicht ist. Vielmehr lassen sich die Leistungspunkte auf ein Hochschulstudium anrechnen. Außerdem gelingt der Übergang zu den Universitäten oftmals über ein College besser als direkt nach der *High School* (Burtch 2005: 56).

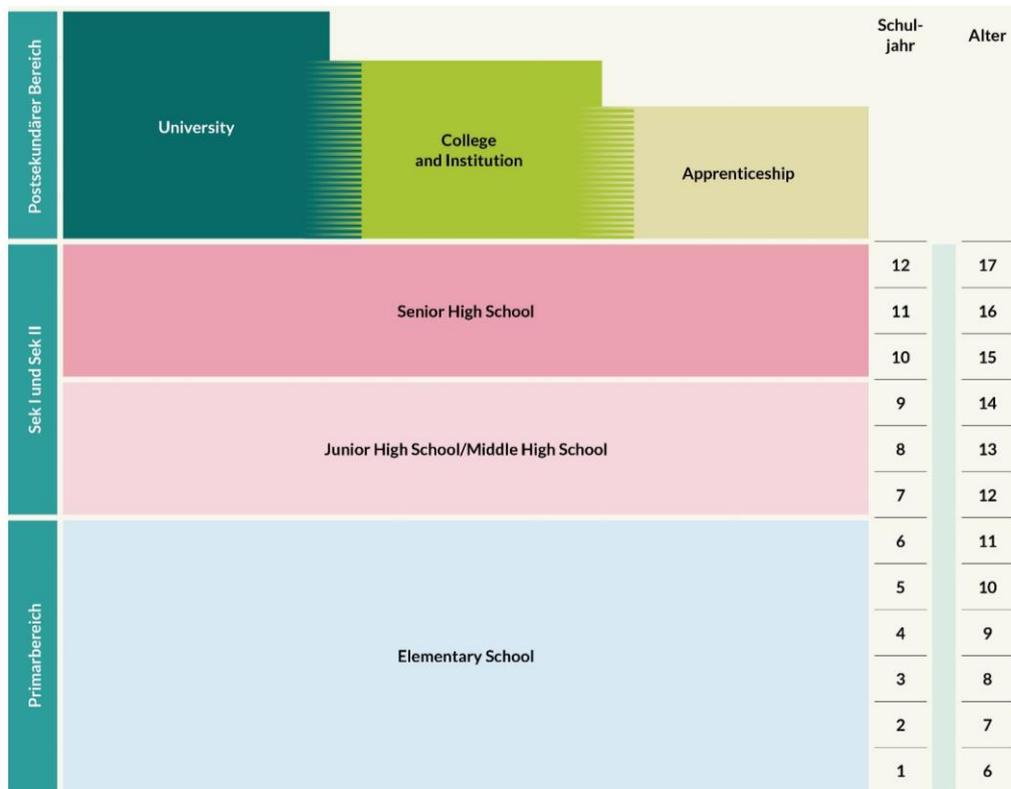
Ursprünglich waren die Colleges seit den 1960er-Jahren ein komplementäres Systemelement zu den Universitäten, vor allem in Ontario, der größten kanadischen Provinz (Burtch 2005: 47–52). Interessant ist, dass sich Kanadas College-System heute jedoch in vielfältiger Weise mit den Universitäten überschneidet, da in den Colleges neben beruflichen Qualifikationen „im mittleren Segment“ ebenfalls akademische Abschlüsse (vom *Associate Degree* bis hin zum Bachelor) erworben werden können, auch wenn die typischen College-Qualifikationen „*Diplomas*“ und „*Certificates*“ sind (Meier 2013; Wheelahan 2016b). So gab es 2014 mehr als 200 Bachelorstudiengänge in 34 kanadischen Colleges und Instituten, mit einer deutlichen Fokussierung auf den technisch-handwerklichen Bereich (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 57 f.). Kanadas College-Sektor ist deshalb auch gut mit der Wirtschaft verknüpft und verfügt über sogenannte *Advisory Committees*, in denen Vertreter kommunaler und regionaler Arbeitgeber sitzen, die gewährleisten sollen, dass Bildungs- und Ausbildungsgänge in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der jeweiligen Region bzw. Branchenstruktur entwickelt und ggf. modernisiert werden. Die Colleges sind deshalb auch hybride Institutionen (Lehmann 2012: 27), in denen junge Menschen nicht nur akademische Fähigkeiten wie mathematische und sprachliche Kompetenzen erwerben, sondern auch grundlegende Fähigkeiten für Berufe, und die auch vollständige Ausbildungsgänge, wie bspw. die Lehre, anbieten (Lehmann 2012: 27; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 54). Jedoch liegt hier ein spezifisches Verständnis von Hybridität vor (Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 165 ff.), da es nicht ausschließlich um die Verknüpfung formaler vorberuflich-allgemeiner und beruflicher Zertifikate geht (Deißinger et al. 2013), sondern (zumeist) um Verknüpfungen auf der didaktisch-curricularen Ebene und Formen der Praxisanreicherung von Studien- bzw. Ausbildungsgängen.

Kanada hat nach Korea die höchste Beteiligungsquote an der tertiären Bildung in den OECD-Ländern (Burtch 2005: 47; OECD 2017: 2). 20 % der Erwachsenen (16 % im OECD-Durchschnitt) verfügen über einen Bachelorabschluss ungeachtet dessen, dass College-Diplome und -Zertifikate im Sinne von Berufsausbildungsqualifikationen auch tertiär oder weiterbildend sind (OECD 2016). Hierbei ist jedoch einzuschränken, dass lediglich 10 % der 25- bis 64-jährigen Kanadier auf Master-Niveau qualifiziert werden bzw. wurden (was dann wiederum unter dem OECD-Durchschnitt liegt). Das hohe Akademisierungsniveau hat daher auch nicht nur mit dem traditionell starken Zustrom auf die Universitäten zu tun, sondern auch mit der Tatsache, dass rund 50 % der Bachelorstudiengänge in Kanada in Polytechnischen Instituten (*Polytechnics*) angeboten werden (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 57 f.). Diese kombinieren den praktischen Teil der College-Bildung mit vertiefender Theorie und fokussieren stark auf die höhere technische bzw. technologische Bildung. Jedoch werden an den 13 Institutionen mit dieser Namensgebung auch Lehrlingsausbildungen (schulischer Teil) angeboten, neben den Bachelorprogrammen und anderen schulischen Berufsbildungsabschlüssen (Polytechnics Canada 2018). Auch die *Cooperative Education* hat hier ihr Domizil. Nach eigenen Angaben wird die kanadische Wirtschaft von den Polytechnischen Instituten mit hochqualifizierten fachlich ausgebildeten Talenten versorgt – ein Beispiel für eine solche Einrichtung ist das *George Brown College* in Toronto (siehe unten). Insgesamt besuchten 2015/16 mehr als 212.000 Vollzeitstudierende, 95.000 Teilzeitstudierende und 280.000 Weiterbildungsteilnehmer und 46.000 Lehrlinge diese Untergruppe der tertiären Bildungseinrichtungen (Polytechnics Canada 2017: 5).

Die Bildungsprogramme der Colleges und Polytechnischen Institute sind auch eine interessante Option für Studienabsolventen oder Studienabbrecher, die sich neu orientieren bzw. eine „weitere, karriereorientierte Lehre“ erhalten wollen (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 65). Der „Umkehr-Transfer“ von Studierenden und Studienabsolventen in den College-Sektor hat über die letzten Jahre zugenommen (Birchard 2010), was die Durchlässigkeit des Gesamtsystems sowie den Tatbestand der vielerorts gegebenen „Nicht-Trennschärfe“ zwischen Bildungsbereichen unterstreicht.

Traditionell sind Colleges in Kanada eher berufsorientierte und Universitäten eher forschungsorientierte Einrichtungen. Experten zufolge ist es heute jedoch zunehmend schwieriger, eine Grenze zwischen Kanadas Universitäten und Colleges zu ziehen, da viele *Colleges* nunmehr auch Studienabschlüsse anbieten und sich mit angewandter Forschung befassen, während Universitäten ihren akademischen Fokus durch experimentelle und praktische Lernmöglichkeiten ergänzen (Council of Ministers of Education 2016; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 54 f.). Burtch unterscheidet deshalb am Beispiel von British Columbia konsequenterweise vier Typen von Colleges: *Academic* (mit Kreditierung für ein nachfolgendes Universitätsstudium), *Career and Technical* (mit deutlichem Arbeitsweltbezug auf ein Berufsfeld bzw. eine Branche), *Vocational* (meist kürzere Programme oder lehrausbildungsbasiert) und die sogenannte *Adult Basic Education* (siehe dazu auch British Columbia o. J.) als Nachqualifizierung mit dem Ziel, einen *High-School*-Abschluss zu erwerben (Burtch 2005: 48). Die *Degree-Granting University Colleges* mit eigenen Bachelorstudiengängen stellen hierbei in dieser Provinz eine Entwicklung seit rund zehn Jahren dar, mit der die traditionellen Funktionen von Colleges und Universitäten gleichsam „überspannt“ werden (ebd.: 59). Dennoch gehört ebenso zur kanadischen Bildungsrealität, dass es in den meisten Provinzen und Territorien in Kanada immer noch eine große Herausforderung ist, von einem College zur Universität zu wechseln. Man könnte auch anfügen: Die Durchlässigkeit auf dem Papier ist gegeben, in der Wirklichkeit jedoch eher schwach (Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 174). Hierauf bezieht sich bspw. Burtch, wenn er auf die tendenziell schwächer ausgeprägte Zufriedenheit von Absolventen von stark anwendungsorientierten, beruflich-spezifischen Ausbildungsgängen mit Blick auf die Anrechnung von Leistungspunkten in Richtung der Universitäten verweist (Burtch 2005: 52).

**Abbildung 1: Das kanadische Bildungssystem**



Quelle: In Anlehnung an Deißinger/Gremm 2017: 295; Lehmann 2012: 26-28

Die Wertschätzung beruflicher nichtakademischer Bildung in Kanada wird allgemein als schwach ausgeprägt beschrieben (ausführlich dazu Deißinger und Gremm 2017). Dabei ist die Lehre (*Apprenticeship*) traditionell eine der etabliertesten Strukturformen in der Berufsausbildung (Lehmann 2012: 25). Im Vergleich zur vollzeitschulischen Berufsausbildung in Colleges und Instituten hat die Lehre, die gerade einmal rund 50 Berufe vor allem im Bereich des Handwerks und im technischen Bereich umfasst, jedoch eine geringere Bedeutung für Kanadas Schulabgänger (Bohlinger 2011: 38; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 77; Sharpe und Gibson 2005: 14). Untersuchungen verweisen darauf, dass lediglich rund 1 % der *High School*-Absolventen unmittelbar in eine solche Berufsausbildung einsteigen (Lehmann 2012: 25). Kanadas Lehrlingsausbildung scheint eher ein Weg für „sich fortbildende“ Erwachsene zu sein, die bereits einige Jahre als nicht ausgebildete Arbeitskräfte gearbeitet haben, als für *High School*-Absolventen (Lehmann 2012: 29; Sharpe und Gibson 2005: 6 ff.). Im Jahr 2011 waren weniger als 7 % der kanadischen Lehrlinge 20 Jahre alt oder jünger, was der geringste Anteil unter den G20-Staaten ist, während 40 % der neu eingeschriebenen Personen 30 Jahre oder älter waren (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 105; Sharpe und Gibson 2005: 6 ff.). 2015 wurden in Kanada 453.500 Lehrlinge (in Colleges und Betrieben) gezählt, das waren 13 % mehr als 2005 (Statistics Canada 2017). Insgesamt waren im Jahr 2015 rund 2,06 Millionen Studierende im tertiären Sektor (Universitäten und Colleges) eingeschrieben (Statista 2018). Dennoch gibt es Fluktuationen über die Jahre in Abhängigkeit von der Konjunktur und zudem sind die Abschlussraten gering (Lehmann, Taylor und Wright 2014: 572 f.). Einer nationalen Lehrlingsausbildungsstudie aus dem Jahr 2011 zufolge verfügten gerade einmal 12 % der kanadischen Arbeitnehmerschaft über ein Ausbildungszertifikat (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 17).

Kanadas *Apprenticeship*-System hat den Ruf, ein Weg für Leute zu sein, die „dumm“, „nicht schlau“ oder „wenig ambitioniert oder talentiert“ sind (Lehmann 2012: 34; Lehmann, Taylor und Wright 2014: 572 f.; Taylor 2016: 25 f.). Viele Kanadier verbinden mit der Lehrlingsausbildung „schmutzige Arbeit“ sowie schlechte Arbeitsbedingungen und geringe Bezahlung (Lehmann 2012: 34) und sehen daher handwerkliche Berufe als eine „Arbeit der Unterschicht“ an (ebd.). Diese Einstellung wird dadurch noch verstärkt, dass Kanadas Bevölkerung insgesamt ein vergleichsweise hohes formales Bildungsniveau hat, das zweithöchste unter den OECD-Ländern, und dadurch, dass Kanadier mit Hochschulabschluss weniger von Arbeitslosigkeit betroffen sind als jene ohne Hochschulbildung (Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 13 f.; Sharpe und Gibson 2005: 44). Da Bildung als Statussymbol angesehen wird, ist die Nachfrage nach höherer Bildung im Land über die letzten Jahre hinweg angestiegen (CICIC 2016). Universitäre Bildung wird immer noch als „Königsweg“ in die Beschäftigung wahrgenommen, während Handwerker immer noch dem Ruf „nichts aus [...] dem [ihrem] Leben zu machen“ (Lehmann 2012: 34) unterliegen.

Aufgrund dieser Stigmatisierung, die der Lehrlingsausbildung anhaftet, sind berufsbildende Programme in die tertiären Colleges gewandert (Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 171). Es ist unbestritten, dass die „meritokratische Denkweise“ (Goldthorpe 1996) in der kanadischen Gesellschaft vorrangig ist. Nach diesem Prinzip, das die sozialen Eigenschaften von Bildung und Bildungsentscheidungen regelt, liegt die Hauptaufgabe von Zertifikaten, Qualifizierungen und den untergeordneten Bildungswegen nicht im Nutzen, der aus dem Inhalt der jeweiligen Qualifizierung gewonnen wird, sondern vielmehr aus ihrem formalisierten Ergebnis. So verweisen Experten darauf, dass die relevanten Qualifikationen und die tatsächlichen Berufstätigkeiten, mit Ausnahme reglementierter Berufe wie bspw. *Nursing* oder *Engineering*, nur schwach miteinander verknüpft und *skill mismatches* weit verbreitet sind. Erstaunlicherweise scheint die „Verwertbarkeit“ beruflicher Abschlüsse nicht grundlegend anders gelagert zu sein als bei jenen der Universitätsabsolventen: Auswertungen des *National Graduates Survey* aus dem Jahre 2013 ergeben dieses unzweideutige Bild und fördern die Erkenntnis, dass Absolventen beider Bildungsformen zu rund einem Drittel angaben, sich „überqualifiziert“ zu fühlen, wobei dies bei den College-Absolventen noch ausgeprägter zu sein scheint (Wheelahan und Moodie 2017: 10 ff.).

Zu diesem Bild passt auch, dass das Interesse an der und die Unterstützung für die Lehrlingsausbildung seitens der kanadischen Arbeitgeber eher unterentwickelt sind (Lehmann 2012: 29; Munro, MacLaine und Stuckey 2014: 102; Sharpe und Gibson 2005: 7). Eine strikter regulierte Rahmung erscheint notwendig, um akademische und stärker „angewandte“ Lernformen effektiver miteinander zu verbinden und damit sowohl den Status als auch die Vorzüge einer Lehrlingsausbildung ins öffentliche Bewusstsein zu rücken (Lehmann 2012: 35 ff.). Nach Lehmann (ebd.: 29) kann die geringe Beteiligung seitens der Unternehmen auch mit deren Angst vor Abwerbung von Arbeitskräften in Zusammenhang gebracht werden, dem sogenannten *Poaching*. Deshalb besteht unter Unternehmen häufig und „typisch angelsächsisch“ ein geringer Anreiz, substanziell in die berufliche Bildung der eigenen Arbeitnehmer zu investieren. „Employers in liberal market economies are less involved in the production of qualifications“ (Wheelahan und Moodie 2017: 16). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die folgende Aussage von Sorensen (2014): „While Canada talks a lot about the importance of advanced manufacturing and value-added work, many of our most important industries are still focused on digging resources out of the ground and shipping them to other countries. And for all their complaining about the challenge of finding enough skilled workers, many Canadian employers do a poor job of fixing the problem. One recent study by the Conference Board of Canada suggested that investment in employee training among Canadian companies has actually fallen nearly 40 per cent since 1993.“

Eine weitere Tatsache der kanadischen Bildungsrealität ist die traditionelle Einkommensdifferenz zwischen Absolventen von Universitäten und Colleges (Ferguson und Wang 2014). Um die Attraktivität der klassischen, nicht-akademischen Berufsausbildung zu erhöhen und Karrierewege im Handwerk aufzuzeigen, haben einige Provinzen angefangen, *High School*-basierte Ausbildungsprogramme für Jugendliche einzuführen (Lehmann, Taylor und Wright 2014: 572; Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 171).

Somit hat die mangelnde Attraktivität beruflicher Bildung im Vergleich mit der universitären mit der doch recht deutlich perzipierten Differenz von (nur) anwendungsorientierter und (rein) akademischer Bildung in den Köpfen der Menschen zu tun. Gerade deshalb jedoch versuchen die nichtuniversitären Einrichtungen der Berufsbildung, die Nähe zur universitären Bildung herzustellen bzw. sie streben danach, wie Universitäten auftreten zu können. Dies steht in einer offenkundigen Wechselwirkung mit dem Phänomen, dass Bildungsgangentscheidungen nach dem Verlassen der *High School* traditionell auf den tertiären Bildungssektor ausgerichtet werden, und hierbei vor allem auf die höchste Ebene der Hierarchie, d. h. die Universitäten (Kopatz und Pilz 2015: 310).

Die Spezifität von Berufsbildung, wie sie typisch ist für duale Ausbildungssysteme, und die diesbezüglich typischen Signalwirkungen an den Arbeitsmarkt von Seiten des Qualifikationssystems werden zudem durch den Umstand blockiert, dass wir es bei den anglophonen Ländern allgemein mit einer starken Ausprägung des Dienstleistungssektors (Taylor 2016: 16 ff.) und fluiden Arbeitsmarktstrukturen zu tun haben. In der Folge schätzen viele Arbeitgeber einerseits *Soft Skills* höher als spezifische Fertigkeiten und setzen andererseits die Anforderungen vieler Arbeitsplätze in den weitgehend dienstleistungsorientierten Volkswirtschaften kaum systematisch-formalisierte Qualifizierungswege, geschweige denn Abschlüsse voraus („Jedermann-Arbeitsmärkte“, vgl. hierzu die Forschungsbeiträge zur Arbeitsmarktsegmentation, vor allem Sengenberger 1987). Mit dieser Ambivalenz der Beziehungen von Bildungssystem und Beschäftigungssystem hat auch das kanadische Berufsbildungssystem zu kämpfen. Es wird in seinen Strukturen und Möglichkeiten offensichtlich maßgeblich davon beeinflusst, wie „Selektions-, Anforderungs- und Karrieremuster der Unternehmen“ Erwerbschancen festlegen (Heinz 1995: 29).

### 3 Cooperative Education

Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer (2013) sprechen für Kanada dezidiert von einem „Verwischen der Grenzen“ sowohl zwischen Colleges und Universitäten als auch zwischen Colleges und Schulen (ebd.: 174). Die Regierung in Alberta hat bspw. ein System der tertiären Bildung etabliert, das allgemeine und fachliche Bildung in derselben Institution (*University College*) verbindet und mit dieser Struktur den Transfer und Austausch zwischen verschiedenen Arten der tertiären Bildung eröffnet (ebd.: 172). Kanadas Bildungspolitik wird heutzutage durch ein flexibles und offenes Systemverständnis, was das Verhältnis von beruflich-praktischen und allgemein-akademischen Bildungs- und Ausbildungswegen betrifft, geprägt. So heißt es in einem Papier der Association of Canadian Community Colleges aus dem Jahre 2002: „To meet the requirements of rapid change in post-secondary education and in the labour force, colleges are increasingly entering into agreements with industry of employee training, and with each other for program sharing and the transferability of learning“ (Association of Canadian Community Colleges 2002, zit. in: Burtch 2005: 55). Die beiden hierin enthaltenen Aspekte, nämlich die Arbeitswelt- bzw. Anwendungsorientierung von (tertiärer) Bildung und die Möglichkeit des Transfers von Leistungspunkten, spiegeln sich auch in den beiden Hauptmodellen einer derartigen Zusammenführung der Zielsetzung von hochschulischer und beruflicher Bildung, die dem Konzept der *Cooperative Education* unterlegt ist.

In einer Handreichung der *Canadian Association for Co-operative Education*, kurz CAFCE, wird *Cooperative Education* wie folgt definiert: „Co-operative Education is a program that formally integrates a student’s academic studies with work experience with participating employers. The usual plan is for the student to alternate periods of experience in appropriate fields of business, industry, government, social services and the professions in accordance with the following criteria: (i) each work situation is developed and/or approved by the co-operative educational institution as a suitable learning situation; (ii) the co-operative student is engaged in productive work rather than merely observing; (iii) the co-operative student receives remuneration for the work performed; (iv) the co-operative student’s progress on the job is monitored by the co-operative educational institution; (v) the co-operative student’s performance on the job is supervised and evaluated by the student’s co-operative employer; (vi) time spent in periods of work experience must be at least thirty percent of the time spent in academic study“ (CAFCE 2005: 1).

An diesen Kriterien wird deutlich, dass *Cooperative Education* systemisch gedacht wird und nicht lediglich Praxisorientierung um ihrer selbst willen verkörpern soll. Bemerkenswert ist auch, dass die *Canadian Association for Co-operative Education* sowohl Colleges als auch Universitäten umfasst. Somit kann man durchaus von einem universellen Ansatz im tertiären Sektor sprechen. Am Anfang dieser Studie wurde zudem ausgeführt, dass *Cooperative Education* in zwei prinzipiellen Ausprägungsformen heutzutage die kanadische Bildungsrealität bestimmt: (1) *Cooperative Education* in den *High Schools* (Sekundarschulen) und (2) *Cooperative Education* als Grundprinzip von Studiengängen oder Ausbildungsgängen an Colleges bzw. Universitäten.

Zu (1): Dies bedeutet, dass zumindest Teile einer Ausbildung Bestandteil der höheren Schulbildung sein können. Alberta beispielsweise bietet zusätzlich zu Pflichtkursen in Mathematik, englischer Sprache, Kunst, Naturwissenschaft und Sozialkunde optional „Bildungsprogramme *Off-Campus*“ für Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe an, wie zum Beispiel das (oben erwähnte) *Registered Apprenticeship Program* oder auch das *Green Certificate Program* (mit Bezug zur Landwirtschaft), sowie *Career Internships and Work Experience* für die Klassenstufen 10 bis 12 (Alberta Education 2010: 1, 20, 207; Lehmann 2012: 30 ff.). Albertas Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe der *High School* können praktische Erfahrung sammeln und im Fall eines *Registered Apprenticeship Program* haben sie die Möglichkeit, Schulbildung mit einer Ausbildung, z. B. dem ersten Jahr einer Lehre, zu kombinieren und günstigstenfalls sogar eine Hybridqualifikation zu erwerben (Alberta Education 2010: 21; für genauere Informationen zu dem jeweiligen Programm, siehe Alberta Education 2010: 2 ff.). Die Verbindung aus Schule und Arbeit scheint insbesondere für junge Menschen attraktiv zu sein, deren Ansprüche häufig nicht der „akademisch-abstrakten Prägung des Bildungssystems“ entsprechen (Lehmann 2012: 30; Taylor 2016: 70 ff.) oder die „von der Schule gelangweilt sind“ und „irgendetwas tun wollen“ (Lehmann 2012: 37).

Dennoch sind diese Ausbildungsprogramme innerhalb Kanadas weiterführendem Bildungssystem seit den 1970er-Jahren zurückgegangen. Dieser Rückgang hat mehrere Gründe, wie zum Beispiel die bildungspolitische Besorgnis, man würde Schülerinnen und Schüler mit einer dezidierten Selektionsabsicht „zu früh einordnen“ (Taylor, Watt-Malcolm und Wimmer 2013: 170). Lehmann (2012: 38) verweist darauf, dass viele Schülerinnen und Schüler der *High School* ein *Registered Apprenticeship Program* nur deshalb beginnen, um der „empfundenen Schinderei des akademischen Lernens“ auszuweichen. In Ontario fungiert das *Ontario Youth Apprenticeship Program* ebenfalls als eine solche hybride Maßnahme, mit der den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern entsprochen werden soll, die keine dezidierten akademischen Aspirationen verfolgen. Regierungsamtlich wird es definiert als „school-to-work transition program offered through Ontario secondary schools. Full-time students in Grades 11 and 12 earn cooperative education credits through work placements in skilled trades“ (Government of Ontario 2016). Hierbei geht es also auch um eine Verbindung einer Vorstufe der Lehre mit der Sekundarbildung.

Zu (2): Am Beispiel des *George Brown College* in Toronto, Ontario, soll das Konzept der *Cooperative Education* in Kanadas Hochschulen näher beleuchtet werden. Schaut man sich die dortigen Ausbildungsangebote bzw. Studiengänge an, dann findet man insgesamt elf Kursangebote mit einer *Cooperative Education*-Option – sechs *Diploma*-Programme, ein Bachelor-Programm sowie vier *Postgraduate*-Programme (vgl. *George Brown College* 2018). Im einzigen Bachelor-Studiengang am *George Brown College* mit dieser Möglichkeit (*Bachelor of Applied Business* mit Schwerpunkt Finanzwirtschaft) werden drei Praxisphasen in ein vierjähriges *Undergraduate*-Programm integriert (siehe Tabelle 1):

**Tabelle 1: Merkmale des *Bachelor of Applied Business in Financial Services* mit COOP-Option am *George Brown College*, Toronto**

<b>Bachelor of Applied Business – Financial Services (Degree program)</b>	
When they are available for Work Terms:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ From May – August (Spring Semester)</li> <li>▪ They need to do 1 Work Term but can do up to 3</li> <li>▪ They only do their work terms during the Spring Semester</li> </ul>
Program Overview:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The only Bachelor's degree in Financial Services in Ontario that includes majors in Personal Financial Planning, Financial Services Management and Administration, and Accounting</li> <li>▪ In a new, state-of-the-art facility that includes network ready wireless classrooms and study areas. Curriculum that is absolutely current and has been developed in association with the major banks, financial planning firms, the Certified General Accountants Association of Ontario, the Financial Planners Standards Council and the Canadian Securities Institute</li> </ul>
Length of Program:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 years (8 academic semesters and 1 – 3 work terms)</li> <li>▪ Start in September or January</li> </ul>
Relevant Courses include:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accounting, banking management, administration and financial planning theory, as well as the practice of applying concepts in the real world through the use of today's current, industry-leading software applications</li> </ul>
Sample Co-op Positions that students are eligible for:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accounting Assistant / Clerk</li> <li>▪ Assistant to Controller</li> <li>▪ Bookkeeper</li> <li>▪ Business Planning Assistant</li> <li>▪ Financial (Services) Assistant</li> <li>▪ Fund Accountant Assistant</li> <li>▪ Junior Financial Analyst</li> <li>▪ Marketing and Financial Planning Assistant</li> </ul>
Co-op Employers have included:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Banks / Financial Services, Government, Hotels, Accounting and Consulting firms</li> </ul>

Quelle: In Anlehnung an *George Brown College* 2018

Eine Studie von Ferguson und Wang (2014) wartet mit interessanten Zahlen zur bisherigen Breitenwirkung der *Cooperative Education* im kanadischen Hochschulsektor auf: Mehr als ein Fünftel der College-Absolventen und mehr als ein Zehntel der Bachelor-Absolventen durchliefen 2009/10 ein solches Programm. Allerdings erweist sich die Quote bei den Bachelor-Studierenden als praktisch unverändert gegenüber dem Jahre 2005 und bei der erstgenannten Gruppe gab es sogar einen leichten Rückgang. Dieser eher ernüchternden Erkenntnis steht jene

gegenüber, die darauf verweist, dass die subjektiven Erfahrungen der Studierenden durchaus positiv ausfallen: Mehr als 80 % der Befragten im *National Graduates Survey* erklärten, dass sie über die *Cooperative Education* eine Passung zwischen ihrer Qualifikation und ihrer aktuellen Beschäftigung wahrnahmen – auch wenn die Differenz zu jenen ohne *Cooperative Education* kaum ins Gewicht fiel. Der stärkste Effekt konnte jedoch bei den Bachelorabsolventen identifiziert werden (87 % gegenüber 82 %). Ähnliche Vorteile wurden bezüglich der Einkommenseffekte berichtet, das heißt Graduierte mit *Cooperative-Education*-Sozialisation verdienten im Durchschnitt mehr (ebd.: 23 f.). Insofern kann man – in Ermangelung neuerer Studien – bislang lediglich von ambivalenten Auswirkungen von *Cooperative Education* sprechen, auch wenn positiv herausgestellt werden sollte, dass – dies zeigt auch die Sichtbarkeit auf den Websites vieler Hochschulen und Colleges – hier neue, wenn auch zaghafte Wege einer „Verberuflichung“ hochschulischer Bildung beschritten werden.

## 4 Zusammenfassung und Fazit

Der Wert des praktischen und angewandten Lernens (*applied learning*) ist im Fokus der aktuellen kanadischen Bildungsdiskussion. Auch wenn nicht von einem einheitlichen Ansatz gesprochen werden kann, geht es doch vor allem mit *Cooperative Education* zentral darum, jungen Menschen Überqualifizierungen und die Frustration des „no-experience-no-job“-Teufelskreises (Ferguson und Wang 2014: 23) zu ersparen. Es scheint, dass diese neuen Strukturentwicklungen ein wichtiger Meilenstein sein könnten, das Berufsbildungssystem innerhalb des bestehenden historisch gewachsenen und von kulturellen Prägungen bestimmten gesellschaftlich-ökonomischen Rahmens zu stärken. Es sind gerade die kanadischen Colleges und *Polytechnics*, denen das Potenzial zugesprochen wird, eine stärkere Verbindung zwischen akademischen und berufsbildenden Traditionen, Lernformen und Denkweisen herbeizuführen. Lehmanns Aussage, dass Berufsausbildung als „ein alternativer Bildungsweg in eine erfüllende und lohnende Beschäftigung für junge Menschen [...] die allgemein mehr am praktischen als am akademischen Lernen interessiert sind“ gesehen werden sollte (Lehmann 2012: 25), unterstreicht aber auch die pädagogische Logik hinter jeder politischen Zielsetzung, das Berufsbildungssystem zu stärken, um Fehl- und Überqualifizierungen zu vermeiden. Aktuelle Studien zu Kanada verweisen darauf, dass die finanzielle Rendite akademischer Bildung nicht mehr zwingend als Argument gegen die klassische Berufsausbildung angeführt werden muss (Kopatz und Pilz 2015). Dieser Aspekt hebt einmal mehr die Relevanz der „Meritokratie“ und soziokultureller Faktoren hervor, wenn es um die Attraktivität beruflicher Laufbahnen geht, denen verschiedene Bildungsoptionen zugrunde liegen. Kritiker merken zu diesem Aspekt an, dass „die womöglich wichtigste Erkenntnis“ (für die potenziellen Bildungsteilnehmer, aber auch für die Politik) sein müsse, „dass eine erfolgreiche Wirtschaft nicht von jedem erwartet, einen Hochschulabschluss an der Wand hängen zu haben“ (Sorensen 2014). Es bedarf jedoch weiterer systematischer Forschung, um die politischen und kulturellen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung in Kanada und deren offensichtliche Abhängigkeit von der meritokratischen Denkweise tiefgreifender zu verstehen – vor allem wenn es um die Wertschätzung und Wichtigkeit unterschiedlicher Bildungswege geht.

Insgesamt sollte man vorsichtig sein, das kanadische Bestreben einer stärkeren „Verberuflichung“ des Hochschulsystems als prinzipiell vorbildlich darzustellen, zielt es doch nach wie vor auf den Hochschulbereich bzw. tertiäre Bildungswege außerhalb der Lehre, also der betrieblichen Berufsausbildung. Es handelt sich letztlich um eine bildungspolitische Korrektur der Versäumnisse der Vergangenheit. Jedoch ist nicht zu übersehen, dass Kanadas Berufsbildungspolitik versucht, neue Wege einzuschlagen. Zu begrüßen ist, dass hierbei nicht nur das direkte Spannungsfeld von Universitäten und Berufsausbildung in den Fokus kommt, sondern im Sinne der oben genannten Hybridformen bzw. Kooperationsstrukturen neue Perspektiven generiert werden, die den historisch-kulturellen Rahmenbedingungen dieses Landes angemessen sind. Ob sie langfristig zu einer Aufwertung beruflicher Bildung allgemein beitragen können, sei dahingestellt. Entscheidend dürfte sein, ob die Systemveränderungen auf der bildungspolitischen Ebene konterkarierenden Beharrungskräften, die stark im gesellschaftlichen und kulturellen „Mindset“ des Landes verwurzelt sind, der „College-for-all“-Mentalität, widerstehen werden (Wheelahan 2016a).

## 5 Steckbrief zum Bildungs- und Berufsbildungssystem

### Eckdaten

Fläche: 9.984.670 km<sup>2</sup> (OECD.Stat o. J.a)  
 Einwohner: 34,9 Mio. (OECD.Stat o. J.b, Stand 2012)

### PISA-Ergebnisse

Jahr	Lesekompetenz			Mathematik			Naturwissenschaften		
	Gesamt	Ranking	Ø OECD	Gesamt	Ranking	Ø OECD	Gesamt	Ranking	Ø OECD
2000	534	2/31	–	–	–	–	–	–	–
2003	528	3/33	–	532	5/33	–	–	–	–
2006	527	3/37	–	527	5/38	494	534	2/38	498
2009	524	3/37	–	527	5/38	495	529	5/35	501
2012	523	4/39	496	518	8/39	494	525	6/38	501
2015	527	3/44	493	516	9/45	490	528	7/44	493

Die Tabelle zeigt alle bisherigen Ergebnisse der PISA-Studie gesamt sowie im vergleichenden Ranking, ausgehend von einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100. Bei Zellen ohne Werte liegen Daten nicht vor.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018b

### Übergang von der Schule zur Arbeit

2016		15–19 Jahre	20–24 Jahre	25–29 Jahre
In Schule, Studium oder Ausbildung	Duale Ausbildung	–	–	–
	Sonstige Erwerbstätigkeit	26,8	19,6	6,7
	Nicht erwerbstätig	5,6	1,6	0,5
	Auf dem Arbeitsmarkt inaktiv	50,5	20,1	5,1
	<b>Summe</b>	<b>82,9</b>	<b>41,3</b>	<b>12,4</b>
Nicht in Schule, Studium oder Ausbildung		17,1	58,7	87,6

Die Tabelle zeigt den Erwerbsstatus sowie die Teilnahme an formaler Bildung sämtlicher Bildungsstufen 2016; unterteilt in Altersgruppen, Angaben in %.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD.Stat 2017b

### Anteil der NEETs

Jahr	15–19 Jahre		20–24 Jahre		25–29 Jahre	
	NEET	Ø OECD	NEET	Ø OECD	NEET	Ø OECD
2000	8,2	9,0	15,8	18,1	13,7	15,8
2004	8,8	8,1	14,0	17,9	13,0	15,2
2008	7,1	7,2	13,3	14,5	11,8	13,0
2012	7,3	6,8	15,1	17,4	13,4	14,9
2016	6,3	6,0	14,9	16,2	13,2	13,9

NEET steht für Jugendliche, die sich weder in Beschäftigung noch in Schul- oder Berufsausbildung befinden. Als Jugendliche in schulischer bzw. beruflicher Ausbildung gelten alle diejenigen, die in Teil- oder Vollzeit eine Ausbildung absolvieren. Ausgeschlossen sind nicht-formale Bildungsaktivitäten sowie solche von sehr kurzer Dauer. Erwerbstätigkeit bezieht sich auf Personen, die mindestens 1 Stunde pro Woche für Lohn oder Gewinn arbeiten oder einer Arbeit nachgehen, sie aber aufgrund von Krankheit, Urlaub oder Arbeitskampf vorübergehend nicht ausführen können. Die Tabelle zeigt die Aufteilung nach Altersgruppen, Angaben in %.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018e

## Zahl der Studienanfänger

Jahr	Tertiäre Ausbildung insgesamt		Kurzlehrgänge zur Weiterbildung		Bachelor-Niveau		Master-Niveau		Promotion oder äquivalentes Level	
	Eintritts-rate	Ø OECD	Eintritts-rate	Ø OECD	Eintritts-rate	Ø OECD	Eintritts-rate	Ø OECD	Eintritts-rate	Ø OECD
2005	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2010	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2011	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2012	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2013	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2014	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2015	–	66,0	–	16,0	–	57,0	–	23,0	–	2,4

Angaben in %.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD.Stat 2018b

## Abschlussquote

Jahr	Abschluss der Sekundarstufe II*		Post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildung**	Tertiäre Ausbildung**
	Berufsausbildung	Allgemeinbildung		
2010	3,4	81,8	–	–
2011	3,8	84,5	–	–
2012	3,8	82,1	–	–
2013	4,1	84,9	–	–
2014	4,6	84,4	–	–
2015	4,8	84,0	–	–

Personen, die im Laufe ihres Lebens einen bestimmten Bildungsabschluss erreicht haben; Angaben in %.

Quellen: Eigene Darstellung auf der Grundlage von \*OECDStat. 2017a, \*\*OECD 2018d

## Bildungsstand von Erwachsenen

Jahr	Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II		Abschluss der Sekundarstufe II		Tertiärer Abschluss	
	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD
2000	19,3	35,0	40,6	43,9	40,1	21,6
2004	15,7	30,6	39,8	44,7	44,5	25,3
2008	13,0	27,3	38,3	44,5	48,7	28,7
2012	11,0	24,1	36,7	44,0	52,3	32,4
2016	9,4	21,6	34,3	43,2	56,3	35,7

Bildungsstand Erwachsener im Alter von 25 bis 64 Jahren; Angaben in %, gemessen an der Bevölkerung gleichen Alters.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018a

## Beschäftigung nach Bildungsniveau

Jahr	Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II		Abschluss der Sekundarstufe II		Tertiärer Abschluss	
	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD
2016	54,60	56,74	73,60	74,98	81,80	84,29

Die Tabelle bezieht sich auf die Anzahl der Erwerbstätigen als Prozentsatz der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 25 bis 64 Jahren. Es werden diejenigen berücksichtigt, die mindestens 1 Stunde pro Woche für Lohn oder Gewinn arbeiten oder einer Arbeit nachgehen, sie aber aufgrund von Krankheit, Urlaub oder Arbeitskampf vorübergehend nicht ausführen können.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018c

## Literatur

Alberta Education. *Off-campus Education Handbook*. Edmonton 2010.

Alberta Government. „Apprenticeships and Industry Training. Statistical Profiles 2015“. 2015. [https://tradescrats.alberta.ca/sources/pdfs/board\\_publications/statistical\\_profiles/2015\\_STATISTICAL\\_REPORT.PDF](https://tradescrats.alberta.ca/sources/pdfs/board_publications/statistical_profiles/2015_STATISTICAL_REPORT.PDF) (Download 16.05.2018).

Birchard, Karen. „Canadian University Graduates Are Going Back to the Classroom for Vocational Training“. 2010. <http://chronicle.com/article/Canadian-University-Graduates/66078/> (Download 15.05.2018).

Bohlinger, Sandra. „Leistungsfeststellung in Kanadas Berufsbildung“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (40) 5 2011. 37–40.

British Columbia. „Adult Upgrading“. o. J. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/adult-education/adult-upgrading> (Download 15.05.2018).

Burtch, Brian. „Review of Further Education/Higher Education in Canada“. *A Contested Landscape. International perspectives on diversity in mass higher education*. Hrsg. Jim Gallacher und Michael Osborne. Leicester 2005. 47–62.

CAFCE (Canadian Association for Co-operative Education). *A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions*. Toronto 2005.

Canadian Apprenticeship Forum. *Supporting Apprentice Success. Apprenticeship Data, Trends and Observations*. Ottawa 2014.

Canadian Apprenticeship Forum. „Apprenticeship in Canada“. 2016. [caf.fca.org](http://caf.fca.org) (Download 15.04.2018).

CICIC (Canadian Information Centre for International Credentials). „Postsecondary education systems in Canada – postsecondary institutions“. 2016. <http://www.cicic.ca/1243/Postsecondary-institutions/index.canada> (Download 15.05.2018).

Council of Ministers of Education. „Education in Canada. An-Overview“. 2016. <http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html#02> (Download 15.05.2018).

Deißinger, Thomas. *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben 1998.

Deißinger, Thomas. „Links between Vocational Education and Training (VET) and Higher Education: The case of Germany“. *A Contested Landscape. International perspectives on diversity in mass higher education*. Hrsg. Jim Gallacher und Michael Osborne. Leicester 2005. 92–116.

Deißinger, Thomas. „Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung“. *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* Hrsg. Birgit Ziegler. Bielefeld 2015. 57–80.

Deißinger, Thomas, Josef Aff, Alison Fuller und Christian Helms Jorgensen. „Policy Implications and Recommendations: When do hybrid qualifications work and what benefits can be expected from them“. *Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. Hrsg. Thomas Deißinger, Josef Aff, Alison Fuller und Christian Jorgensen. Bern 2013. 243–276.

Deißinger, Thomas, und Daniela Gremm. „The Status of VET in Canada: Evidence from literature and qualitative research“. *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions*. Hrsg. Fernando Marhuenda-Fluixa. Bern 2017. 293–318.

Deißinger, Thomas, und Mariska Ott. „Tertiarisation of Vocational Education and Training and its implications – problems and issues in Germany and France“. *Education Policy: mapping the landscape and scope*. Hrsg. Sandra Bohlinger, Thi Kim Anh Dang und Malgorzata Klatt. Frankfurt a. M. 2016. 267–296.

Delplace, Stefan. „A Look for Professional Higher Education in Europe“. *Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem*. Hrsg. Baden-Württemberg-Stiftung. Bielefeld 2014. 33–50.

Ferguson, Sarah Jane, und Shunji Wang. *Graduating in Canada: Profile, Labour Market Outcomes and Student Debt of the Class of 2009-2010*. Ottawa 2014.

George Brown College. „11 Programs with a Co-op Option“. 2018. <https://www.georgebrown.ca/industry/bus/coop/programs> (Download 15.05.2018).

- Goldthorpe, John Harry. „Problems of ‚Meritocracy‘“. *Can Education be Equalized?* Hrsg. Robert Erikson und Jan Jonsson. Boulder 1996. 255–287.
- Government of Canada. „Provincial and Territorial Apprenticeship Programs“. 08.09.2015. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/services/apprentices/provinces-territories.html> (Download 15.05.2018).
- Government of Ontario (Ontario Ministry of Advanced Education And Skills Development). „Prepare for apprenticeship“. 2016. <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/apprentices/oyap.html> (Download 15.05.2018).
- Heinz, Walter. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim 1995.
- Hippach-Schneider, Ute. „Akademisierung oder vocational drift? Internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (43) 4 2014. 27–29.
- Kopatz, Susanne, und Matthias Pilz. „The Academic Takes it All? A Comparison of Returns to Investment in Education between Graduates and Apprentices in Canada“. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* (2) 4 2015. 308–325.
- Lehmann, Wolfgang. „Youth apprenticeships in Canada: context, structures and apprentice’ experiences“. *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Hrsg. Matthias Pilz. Wiesbaden 2012. 25–41.
- Lehmann, Wolfgang, Alison Taylor und Laura Wright. „Youth apprenticeships in Canada: on their inferior status despite skilled labour shortages“. *Journal of Vocational Education & Training* (66) 4 2014. 572–589.
- Meier, Kenneth. „Community College Mission in Historical Perspective“. *Understanding Community Colleges*. Hrsg. John Levin und Susan Kater. New York 2013. 3–18.
- Miller, Linda. „Canada“. *Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems*. Hrsg. Erica Smith und Ros Brennan Kemmis. New Delhi 2013. 52–62.
- Munro, Daniel, Cameron MacLaine und James Stuckey. *Skills – Where are we today? The state of skills and PSE in Canada*. Ottawa 2014.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). *Post-secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships*. Paris 2012.
- OECD. *Education at a Glance*. Paris 2016.
- OECD. „Education at a Glance 2017 – OECD Indicators: Canada“. 2017. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/canada\\_eag-2017-41-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/canada_eag-2017-41-en) (Download 15.05.2018).
- Ontario. „Start an apprenticeship“. 02.03.2018. <https://www.ontario.ca/page/start-apprenticeship#section-2> (Download 15.05.2018).
- Polytechnics Canada. „Apprenticeship“. 2018. <http://www.polytechnicscanada.ca/polytechnic-advantage/apprenticeship> (Download 15.05.2018).
- Polytechnics Canada. „Right-size, Re-balance, Re-tool the Polytechnic Contribution to Productivity and Competitiveness. Submission to the House of Commons Standing Committee on Finance Pre-budget Consultations: August 2017“. 2017. <http://www.polytechnicscanada.ca/sites/default/files/Polytechnics%20Canada%20Pre-budget%20Submission%20FINA.pdf> (Download 15.05.2018).
- Red Seal Program. „Red Seal Program“. 2016. <http://www.red-seal.ca/about/pr.4gr.1m-eng.html> (Download 15.05.2018).
- Sengenberger, Werner. *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt a. M. 1987.
- Sharpe, Andrew, und James Gibson. „The Apprenticeship System in Canada: Trends and Issues, CSLS Research report 2005-04“. 2005. <http://www.csls.ca/reports/csls2005-04.PDF> (Download 15.05.2018).
- Sorensen, Chris. „How the German style of apprenticeships could be a model for Canada. Would the German way really work here?“. 2014. <http://www.macleans.ca/work/how-the-german-style-of-apprenticeships-could-be-a-model-for-canada> (Download 15.05.2018).
- Statista. „Number of students enrolled in postsecondary institutions in Canada from 2000 to 2016“. 2018. <https://www.statista.com/statistics/447739/enrollment-of-postsecondary-students-in-canada/> (Download 15.05.2018).
- Statistics Canada. „Registered apprenticeship training programs, 2015“. 2017. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/170627/dq170627a-eng.htm> (Download 15.05.2018).

Taylor, Alison, Bonnie Watt-Malcolm und Randolph Wimmer. „Hybridität in zwei Canadian provinces: Blurring institutional boundaries“. *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Hrsg. Thomas Deißinger, Josef Aff, Alison Fuller und Christian Helms Jörgensen. Bern 2013. 165–179.

Taylor, Alison. *Vocational Education in Canada. The Past, Present, and Future of Policy*. Oxford 2016.

Wheelahan, Leesa. „College for all in Anglophone Countries – Meritocracy or Social Inequality? An Australian Example“. *Research in Post-Compulsory Education* (21) 1–2 2016a. 33–48.

Wheelahan, Leesa. „The roles and purposes of qualifications, their relationship to the labour market and how this helps to shape educational pathways“. *Education Policy: mapping the landscape and scope*. Hrsg. Sandra Bohlinger, Thi Kim Anh Dang und Malgorzata Klatt. Frankfurt a. M. 2016b. 463–486.

Wheelahan, Leesa, und Gavin Moodie. „Vocational Education Qualifications’ Role in Pathways to Work in Liberal Market Economies“. *Journal of Vocational Education and Training* (69) 1 2017. 10–27.

## Quellenverzeichnis des Steckbriefs

OECD. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris 2016.

OECD. „Adult education level“. 2018a. <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm> (Download 25.04.2018).

OECD. „Education“. 2018b. [https://data.oecd.org/education.htm#profile-International%20student%20assessment%20\(PISA\)](https://data.oecd.org/education.htm#profile-International%20student%20assessment%20(PISA)) (Download 18.04.2018).

OECD. „Employment by education level“. 2018c. <https://data.oecd.org/emp/employment-by-education-level.htm> (Download 14.05.2018).

OECD. „Graduation Rate“. 2018d. <https://data.oecd.org/eduatt/graduation-rate.htm> (Download 25.04.2018).

OECD. „Youth not in employment, education or training (NEET)“. 2018e. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> (Download 25.04.2018).

OECD.Stat. „Graduation rates and entry rates“. 2017a [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG\\_GRAD\\_ENTR\\_RATES#](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_RATES#) (Download 09.05.2018).

OECD.Stat. „Transition from school to work“. 2017b. [http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG\\_TRANS](http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_TRANS) (Download 25.04.2018).

OECD.Stat. „Enrolment by type of institution“. 2018a. [http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU\\_ENRL\\_INST](http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_ENRL_INST) (Download 02.05.2018).

OECD.Stat. „Entry rate“. 2018b. [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG\\_GRAD\\_ENTR\\_RATES](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_RATES) (Download 02.05.2018).

OECD.Stat. „Share of first-time graduates“. 2018c. [http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG\\_GRAD\\_ENTR\\_SHARE](http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_SHARE) (Download 02.05.2018).

OECD.Stat. „Land use“. o. J.a. [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LAND\\_USE](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LAND_USE) (Download 03.07.2018).

OECD.Stat. „Population“. o. J.b. <https://stats.oecd.org/index.aspx?r=126444> (Download 01.10.2018).

**Adresse | Kontakt**

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Str. 256  
33311 Gütersloh

**Clemens Wieland**

Senior Project Manager  
Programm Lernen fürs Leben  
Telefon + 49 52 41 81-81352  
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

**Dr. Marcus Eckelt**

Project Manager  
Programm Lernen fürs Leben  
Telefon + 49 52 41 81-81393  
marcus.eckelt@bertelsmann-stiftung.de

**Autor**

**Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Deißinger**  
Universität Konstanz  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I  
Universitätsstraße 10  
78457 Konstanz  
Telefon +49 7531 88-4273  
thomas.deissinger@uni-konstanz.de

[www.chance-ausbildung.de](http://www.chance-ausbildung.de)

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)