Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία: εισαγωγή, φοίτηση, προοπτικές*

Walburga Katharina Freitag

1. Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί κανείς να προσεγγίσει το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η οπτική του παρόντος κεφαλαίου θέλει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση να συνδέεται στενά με τα ζητήματα εκείνα που διαμορφώνουν τη διαρθρωτική (structural) και την κοινωνική (social) κινητικότητα[1]. Οι κοινωνιολόγοι κάνουν συνήθως διάκριση ανάμεσα στην διαρθρωτική κινητικότητα, τις περιπτώσεις δηλαδή που οι πιο πολλές ομάδες του πληθυσμού τα καταφέρνουν σήμερα καλύτερα από ό,τι χτες ή από ό,τι οι γονείς τους μια γενιά πριν, και στην κοινωνική κινητικότητα στις περιπτώσεις δηλαδή που η κοινωνική θέση ορισμένων ομάδων αλλάζει σε σχέση με άλλες.

Κατά τα τελευταία πενήντα χρόνια, η διαρθρωτική κινητικότητα και η σχετική με αυτήν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία έχει αυξηθεί σημαντικά, αλλά σχεδόν καμιά διαφορά δεν παρατηρείται όσον αφορά την κοινωνική κινητικότητα. Μεταξύ των ετών 1993 και 2004 η πρόσβαση φοιτητών, των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι οποίοι στην πλειονότητά τους προέρχονταν από την εργατική τάξη, μειώθηκε από 19% σε 8% στα παραδοσιακά Πανεπιστήμια και από 25% σε 12% στα Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών (UAS). Το 2004 το 45% των φοιτητών στα Πανεπιστήμια και το 30% των φοιτητών στις UAS προέρχονταν από οικογένειες με γονείς πτυχιούχους ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά της περιόδου 1993-94 ήταν 38% και 26% (Heine/Krawietz et al., 2008, για ανάλογα ευρήματα βλ Bargel, 2007). Θα έλεγε λοιπόν κανείς ότι παρατηρείται μια αναβίωση της έννοιας της «κοινωνικής κληρονομιάς» (Bargel, 2007), όπως αυτή

* Μετάφραση από την Αγγλική γλώσσα: Αντωνία Σαμαρά, MEd, Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών.

επιβεβαιώνεται από τα εν λόγω ερευνητικά δεδομένα, που δείχνουν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό όσων προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα βρίσκουν τελικά το δρόμο προς την ανώτατη εκπαίδευση.

Η εστίαση στο ζήτημα της διαρθρωτικής κινητικότητας, που ο Beck (1986) αποκάλεσε «φαινόμενο του ανελκυστήρα», συμβαδίζει με τη μετατόπιση που σημειώθηκε στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα στη Γερμανία από τις ταξικές θεωρήσεις σε εκείνες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και τη διαφορετικότητα, καθώς και με τη μετάβαση από την ποσοτική στην ποιοτική έρευνα[2]. Τα χαμηλά, σε σύγκριση με άλλες χώρες, ποσοστά φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία και οι αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική κινητικότητα είχαν υπογραμμιστεί και κατά το παρελθόν και επαναφέρονται σήμερα στην ατζέντα εν μέρει μέσω των διεθνών συγκριτικών σπουδών (π.χ. OECD, 2003-2008). Τα χαμηλά αυτά ποσοστά, σε συνδυασμό με την εισαγωγή της διαδικασίας της Bologna οδήγησαν σε περαιτέρω αύξηση της πολιτικής πίεσης και ανέδειξαν το ζήτημα της διεύρυνσης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση σε μείζον πολιτικό διακύβευμα.

Η εισαγωγή (getting in) στην τριτοβάθμια, η φοίτηση σε αυτήν (getting through) και η περαιτέρω πορεία μετά την αποφοίτηση (getting on) έγιναν τα τρία βασικά σημεία αναφοράς στο λόγο για την ανώτατη εκπαίδευση (Osborne/Gallacher et al., 2007: 11). Το κεφάλαιο αυτό θα εστιάσει πρωταρχικά στην περίοδο πριν από την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, στη διαδικασία εισαγωγής και στο ρόλο που μπορεί να παίξουν στην αύξηση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Διαδικασίας της Bologna που αφορούν τη δια βίου μάθηση και την «αναγνώριση της προηγηθείσας μάθησης». Αυτή η τελευταία βρίσκεται ψηλά στην πολιτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αντιμετωπίζεται ως λύση όχι μόνο για την αύξηση των χαμηλών ποσοστών συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και για την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης. Οι δύο αυτές προτεραιότητες συνδέονται επίσης με το στόχο του Γερμανικού Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας (BMBF) να αυξήσει το ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση στο 40%, να ενισχύσει τη συμμετοχή των μη παραδοσιακών φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση, να βελτιώσει την προσβασιμότητα όλων των κοινωνικών ομάδων σε αυτή, και να ενθαρρύνει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη[3] .

Σε κάθε περίπτωση, είναι ίσως απαραίτητο να παρουσιαστούν εδώ ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες και τα αποτελέσματα των σπουδών, καθώς η πρόσβαση μπορεί να συνδέεται και με το είδος των σπουδών που προσφέρονται. Για παράδειγμα, υψηλότερα ποσοστά πρόσβασης σε μια υποχρηματοδοτούμενη ανώτατη εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσουν τους φοιτητές σε χαμηλές επιδόσεις, αλλά και σε οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα.

1.1 Διαφορετικοί δρόμοι προς την ανώτατη εκπαίδευση. Το τέλος των «αδιεξόδων»;

Η κύρια οδός πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα το αποκαλούμενο «σύστημα τίτλων σπουδών». Παρ' ό,τι από το 2004, μετά την 7η τροποποίηση του νόμου για την Ανώτατη Εκπαίδευση του 2004, ισχύει μια νέα πολιτική πρόσβασης, σύμφωνα με την οποία τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τους φοιτητές τους, οι βασικοί κανονισμοί πρόσβασης περιγράφονται στο Νόμο Πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση του 2007. Σύμφωνα με το νόμο αυτό η «επιτυχής ολοκλήρωση μιας σειράς μαθημάτων της σχολικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών για την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση» τους παρέχει το «δικαίωμα να ακολουθήσουν τον κύκλο ανώτερων σπουδών που επιθυμούν» (2007:11).

Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αναμφίβολα, ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ο εξαιρετικά επιλεκτικός τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Γερμανία. Από τους υπάρχοντες πέντε διαφορετικούς τύπους σχολείων, ήτοι το σχολείο ειδικής αγωγής (Sonderschule), το επονομαζόμενο βασικό σχολείο (Hauptschule), το μέσο σχολείο (Realschule), το ενιαίο σχολείο (Gesamtschule) και το Γυμνάσιο (Gymnasium), οι τέσσερις παρέχουν απολυτήρια που είναι όμως διαφορετικά μεταξύ τους. Το 2004 οι συνολικά 1.256.381 απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανέμονταν ως εξής: χωρίς απολυτήριο ήταν το 6,54% ή 82.212 μαθητές, με απολυτήριο του βασικού σχολείου 22,93% ή 288.124 μαθητές, με απολυτήριο του μέσου σχολείου 39,73% ή 499.140 μαθητές, με Απολυτήριο Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης το 9,82% ή 123.396 μαθητές και με Abitur, τον τίτλο που αποτελεί το διαβατήριο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, το 20,97% ή 263.509 μαθητές, (σε σύνολο 1.256.381 μαθητών) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν μόνο οι απόφοιτοι του Γυμνασίου και του Ενιαίου σχολείου. Το Απολυτήριο Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποκτάται κυρίως στα επαγγελματικά σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να χορηγείται και από το γυμνάσιο ή το ενιαίο σχολείο, αν ο μαθητής αποφασίσει να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του ένα χρόνο νωρίτερα από το κανονικό. Με βάση τους παραπάνω αριθμούς, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι μόνο το 30% του συνόλου των μαθητών έχει τελικά τη δυνατότητα πρόσβασης σε κάποιο από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Επαγγελματική δευτεροβάθμια και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παράλληλα με αυτό το πενταπλό σύστημα σχολείων υπάρχουν μερικής φοίτησης επαγγελματικά σχολεία καθώς και επαγγελματικά σχολεία που ανήκουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές που διαθέτουν ένα «μέσο επίπεδο εκπαίδευσης» (μετά από δέκα χρόνια σχολικής φοίτησης), και οι οποίοι έχουν πιστοποίηση στην επαγγελματική εκπαίδευση (στο δίκτυο φοίτησης-μαθητείας ή πλήρους φοίτησης), αν προσθέσουν ακόμη έναν χρόνο σπουδών (τον επονομαζόμενο δωδέκατο χρόνο) αποκτούν επίσης το Πιστοποιητικό Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο αριθμός των μαθητών που αποφοιτούν με αυτό τον τύπο πιστοποίησης αυξήθηκε σύμφωνα με την Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία από 5,3% το 1980 σε 13,5% το 2007 (Statistisches Bundesamt, 2007: 109).

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τους Allmendinger και Aisenbrey (2005) χαρακτηρίζεται για τον υψηλό βαθμό διαστρωμάτωσης και τυποποίησής του. Διαστρωμάτωσης γιατί κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια μόνο το ένα πέμπτο έως το ένα τρίτο περίπου των μαθητών είχε απευθείας πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Και τυποποίησης γιατί τα εξεταστικά στάνταρντς, οι σχολικοί πόροι και η ποιότητα παραδοσιακά θεωρούνται ότι είναι ομοιόμορφα για όλα τα σχολεία του ίδιου τύπου[4].

Το τέλος των αδιεξόδων;

Ο συνδυασμός «μέσου επιπέδου εκπαίδευσης» και μαθητείας, που αποτελεί το δυνατό σημείο των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, δε δίνει το δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Στα περισσότερα όμως κρατίδια από τη δεκαετία του 1990 και μετά, σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού (Kultusministerkonfer enz, KMK) το Μάρτιο του 2009, ο κάτοχος πιστοποιητικού επαγγελματικής εκπαίδευσης που έχει τρία χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, μπορεί να δώσει εξετάσεις για την εισαγωγή του στην ανώτατη εκπαίδευση. (Eignungsfestste llungsverfahren).

Ακόμη περισσότερο επαναστατικό είναι το γεγονός ότι η εν λόγω απόφαση δίνει στον κάτοχο του πιστοποιητικού υψηλής περαιτέρω εκπαίδευσης το δικαίωμα πρόσβασης σε όλους τους τύπους των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και σε όλα τα κρατίδια (allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) (KMK, 2009). Από τη στιγμή όμως που το δικαίωμα αυτό καθορίζεται από τα κρατίδια[5], η νέα αυτή πολιτική πρέπει να ενσωματωθεί στους ομοσπονδιακούς νόμους για την ανώτατη εκπαίδευση. Η Κάτω Σαξονία και η Έσση είχαν εφαρμόσει μια παρόμοια πολιτική ήδη από το 2006, η οποία όμως οδήγησε σε έντονες διαμαρτυρίες, όπως από το Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης για

παράδειγμα. Στη Γερμανία ο προαναφερθείς τρόπος πρόσβασης αποτελεί τον «τρίτο δρόμο της εκπαίδευσης» (Wolter, 2000:49). Κατά τα τελευταία δέκα χρόνια, λιγότερο από 1% όλων των μαθητών εισήχθησαν σε κάποιο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης με αυτόν τον τρόπο.

Αν εξετάσουμε διαχρονικά το γενικό ποσοστό των μαθητών οι οποίοι αποκτούν το πιστοποιητικό που τους επιτρέπει πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, θα παρατηρήσουμε ότι αυτό[6] έχει αυξηθεί από 22,2% το 1980 σε 37,2% το 2000 και σε 44,5% το 2007 (Statistisches Bundesamt, 2007: 109).

1.2 Ποια είναι η ταυτότητα της ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία; Ποιοι είναι οι φοιτητές;

Το 89% των φοιτητών στα γερμανικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν γερμανικό διαβατήριο και το 11% διαβατήριο κάποιας άλλης χώρας του κόσμου. Όπως επισημάνθηκε και στην αρχή, ο φοιτητικός πληθυσμός φαίνεται ακόμη περισσότερο ομοιογενής σήμερα από ό,τι δέκα χρόνια πριν. Το Εθνικό Προφίλ της Γερμανίας (HIS, 2008) φανερώνει με εντυπωσιακό τρόπο ότι η εκπαίδευση των γονιών παίζει βασικό ρόλο στη σχολική επίδοση των παιδιών γενικά και στην πρόσβασή τους στην ανώτατη εκπαίδευση ειδικότερα. Το 2005, ένα παιδί του οποίου ο πατέρας ήταν ο ίδιος απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης είχε διπλάσιες πιθανότητες εισαγωγής σε ένα τύπο σχολείου που παρέχει στους αποφοίτους του το δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, από ό,τι ένα παιδί του οποίου ο πατέρας δεν ήταν πτυχιούχος ανώτατης εκπαίδευσης. Στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, η αρχική αυτή κοινωνική ανισορροπία επιδεινώνεται περαιτέρω. 83 από τα 100 παιδιά με πτυχιούχους γονείς και δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, επιλέγουν τελικά το δρόμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, μόνο 23 από τα 100 παιδιά μη πτυχιούχων γονιών κάνουν την ίδια επιλογή. (HIS, 2008: 47). Η αμφιταλάντευση κατά τη λήψη της σχετικής απόφασης – τα υπέρ και τα κατά της εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση – από τα παιδιά μη πτυχιούχων γονιών και ο επιλεκτικός τρόπος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση επηρεάζουν καθοριστικά την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού και εξηγούν εν μέρει γιατί οι φοιτητές από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο υπερ-εκπροσωπούνται. Εξωγενείς παράγοντες όπως η χρηματοδότηση και οι προοπτικές που διασφαλίζει ένα πρόγραμμα σπουδών επηρεάζουν περισσότερο τους φοιτητές που προέρχονται από την εργατική τάξη παρά τους φοιτητές με πτυχιούχους γονείς. Οι τελευταίοι αποφασίζουν να στραφούν προς την ανώτατη εκπαίδευση πολύ νωρίτερα και εμμένουν στην απόφασή τους αυτή (Bargel, 2007: 5).

Ας ρίξουμε μια ματιά και σε μερικούς ακόμα σχετικούς δείκτες. Τη δεκαετία του 1960 την περιορισμένη γυναικεία συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση περιέγραφε με τρόπο συμβολικό το στερεότυπο των «καθολικών κοριτσιών από την επαρχία». Η κατάσταση αυτή έχει πλέον αλλάξει εντελώς. Τα κορίτσια που αποκτούν το δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σήμερα περισσότερα (53% κορίτσια, 47% αγόρια, Heine/Spangenberg et al., 2008). Το 49% του φοιτητικού πληθυσμού είναι γυναίκες. Ειδικότερα το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-07, η πλειονότητα των πρωτοετών φοιτητών στα πανεπιστήμια ήταν γυναίκες (σε ποσοστό 54%). Αντίθετα, οι πρωτοετείς στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών ήταν στην πλειονότητά τους άνδρες (σε ποσοστό 63%). Παρόλα αυτά, το ζήτημα της σχέσης φύλου και πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση παραμένει ανοιχτό. Αν εξετάσουμε τα σημερινά ποσοστά πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση από αποφοίτους με πιστοποιητικό ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί παρά να αναγνωρίσουμε ότι δύο είναι οι θεμελιώδεις παράγοντες που διαμορφώνουν την απόφαση για συνέχιση ή μη σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση: ο τύπος ιδρύματος όπου αποκτήθηκε το πιστοποιητικό-διαβατήριο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και το φύλο. Και οι δύο παράγοντες συναρτώνται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα κορίτσια και τα αγόρια που έχουν αποκτήσει τον τίτλο εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση από το γενικό σχολείο είναι πιο πιθανό να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση από ό,τι οι μαθητές που σπούδασαν σε επαγγελματικά σχολεία πλήρους φοίτησης. Από τους αποφοίτους δε των πλήρους φοίτησης επαγγελματικών σχολείων, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν στην ανώτατη εκπαίδευση από ό,τι τα κορίτσια (62% και 42% αντίστοιχα) (Heine/Spangenberg etal., 2008). Από την άλλη, οι απόφοιτοι των πλήρους φοίτησης επαγγελματικών σχολείων με δικαίωμα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν το χαμηλότερο ποσοστό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση (ό.π.). Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι αυτοί στοχεύουν κυρίως στο να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα τους επιτρέψει να μπουν στην αγορά εργασίας, κι όχι να αποκτήσουν δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Γερμανοί φοιτητές με επαγγελματική κατάρτιση[7] που αποκτήθηκε πριν από την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση

Το δίκτυο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία έχει γίνει πλέον δαιδαλώδες. Ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών, που είναι συγκριτικά μεγαλύτερος από ό,τι σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προέρχεται από την επαγγελματική εκπαίδευση. Το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού

έτους 2005-06 περίπου 70.000 από τους νεοεισαχθέντες στην ανώτατη εκπαίδευση φοιτητές(σχεδόν το 25% δηλαδή όλων των Γερμανών πρωτοετών φοιτητών) ήταν κάτοχοι αναγνωρισμένων από το κράτος επαγγελματικών τίτλων σπουδών, που είχαν αποκτήσει ύστερα από φοίτηση είτε στο διμερές σχολικό σύστημα είτε στις επαγγελματικές σχολές υγείας. Αν μάλιστα εξετάσουμε τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ Πανεπιστημίων και Σχολών Εφαρμοσμένων Επιστημών σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εμπειρία των φοιτητών τους, θα διαπιστώσουμε ότι το 12% των πανεπιστημιακών φοιτητών και το 51% όσων φοιτούν στις σχολές εφαρμοσμένων επιστημών έχουν ολοκληρώσει τέτοιους κύκλους επαγγελματικής κατάρτισης. Από τη στιγμή βέβαια που γνωρίζουμε ότι η απόκτηση του πιστοποιητικού ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί τη συνήθη οδό πρόσβασης στις UAS, οι σχετικοί αριθμοί δεν μας ξαφνιάζουν. Μάλιστα, η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι περίπου 30.000 από τις 70.000 των φοιτητών αυτών ξεκίνησαν και ολοκλήρωσαν την επαγγελματική τους κατάρτιση αφού είχαν αποκτήσει προηγουμένως το απολυτήριο που τους δίνει το δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι 40.000 κάτοχοι πιστοποιητικού επαγγελματικής κατάρτισης το απέκτησαν πριν ή την ίδια περίπου περίοδο που απέκτησαν και το Abitur. Πολλοί φοιτητές ακόμη και στις UAS έχουν το απολυτήριο που τους επιτρέπει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και επιπλέον έχουν ολοκληρώσει τη μαθητεία τους στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Ποσοστό πρωτοετών φοιτητών που απέκτησαν πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο

Ακαδημαϊκό έτος	**Σύνολο %**	**Φύλο**		**Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης**	
		Γυναίκες	**Ανδρες**	**Πανεπιστήμιο**	**Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών**
1985/86	25	20	28	16	48
1990/01	35	33	37	26	66
1993/04	38	31	42	24	70
1996/97	30	25	35	18	62
2003/04	28	25	30	16	54

Ο πίνακας δείχνει ότι ο αριθμός των φοιτητών με πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης ήταν ο υψηλότερος των τελευταίων χρόνων κατά το ακαδημαϊκό έτος 1993-94. Εξαιτίας μεταβολών στη στρατηγική προσλήψεων στις τράπεζες και τις χρηματοπιστωτικές επιχειρήσεις, ο αριθμός των φοιτητών που ακολουθούν σήμερα αυτό το δρόμο έχει μειωθεί σημαντικά. Υψηλό ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει η μείωση του αριθμού των πρωτοετών φοιτητών στα πανεπιστήμια που διαθέτουν πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης. Η τελευταία μείωση, της τάξης του 4%, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι υπό τη νέα διάρθρωση των προπτυχιακών-μεταπτυχιακών σπουδών (BA-MA), η παραδοσιακή οδός Abitur-πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης-πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης δεν είναι πλέον τόσο ελκυστική. Από τη στιγμή πάντως που η αναδιοργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, είναι πολύ νωρίς για μια αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η ηλικία ως δείκτης υλοποίησης της δια βίου μάθησης

Η ηλικιακή σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού στη Γερμανία δείχνει ότι η δια βίου μάθηση κινείται σε κατεύθυνση αντίθετη από τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα αυτό. Το σώμα των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι εξαιρετικά ομοιογενές και οι πρωτοετείς φοιτητές είναι σήμερα νεότεροι παρά ποτέ. Το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-2007 το 89,4% των πρωτοετών φοιτητών είχε ηλικία μικρότερη των 24 ετών, πράγμα που σημαίνει ότι μόνο 10,6% είχε ηλικία μεγαλύτερη των 25 ετών όταν άρχιζαν τις σπουδές τους. Αντίθετα, το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 1994-1995 το 16,5% των πρωτοετών φοιτητών ήταν άνω των 25 ετών. Η μείωση αυτή συνδέεται σε κάποιο βαθμό με τον μικρότερο αριθμό φοιτητών που τελειώνουν σήμερα τη μαθητεία τους πριν ξεκινήσουν ανώτερες σπουδές. Οι αριθμοί αυτοί μπορούν να εκληφθούν και ως δείκτες για το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της Γερμανίας.

Η εν λόγω μείωση εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντική στα παραδοσιακά πανεπιστήμια. Τα σχετικά στοιχεία για τους πρωτοετείς φοιτητές έχουν ως εξής:

— το ποσοστό των φοιτητών ηλικίας άνω των 24 ετών μειώθηκε από 12% το 1994-95 σε 6% το 2006-07
— το ποσοστό των φοιτητών ηλικίας από 25 έως 29 ετών μειώθηκε από 8,5% το 1994-95 σε 4,3% το 2006-07, και
— το ποσοστό των φοιτητών ηλικίας από 30 έως 38 ετών μειώθηκε από 3,3% το 1998-99 σε 1,4% το 2006-07

(Statistisches Bundesamt 1994 – 2008)

Με δεδομένο ότι η μείωση αυτή ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1990, το φαινόμενο δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στην εισαγωγή του διμερούς συστήματος BA / MA. Φαίνεται ότι οι ανώτερες σπουδές στη Γερμανία δεν είναι αρκούντως ελκυστικές για τους «δια βίου μανθάνοντες».

Πώς είναι διαρθρωμένο το σύστημα προσόντων στην γερμανική ανώτατη εκπαίδευση;

Στη Γερμανία μόνο τα προσόντα επιπέδου 5A και 6, σύμφωνα με το International Standard Classification of Education (ISCED), έχουν ενταχθεί σε αυτό που ονομάζεται τριτοβάθμια ή ανώτατη εκπαίδευση, ενώ τα προσόντα επιπέδου (ISCED) 5B (λ.χ. τεχνικοί κρατικής πιστοποίησης, επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης κρατικής πιστοποίησης, επαγγέλματα υγείας και διαιτολόγοι, κλπ) ανήκουν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχουν εδώ αυστηρές νόρμες διαχωρισμού για το τι συνιστά και τι όχι προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης, πράγμα που εξηγεί εν μέρει την πενιχρή συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το 2005 καθιερώθηκε το «πλαίσιο προσόντων για τη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση» (HPK, 2005), παρά το γεγονός ότι το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων είναι ακόμη υπό διαβούλευση. Το πλαίσιο αυτό καθορίζει ότι το βασικό πτυχίο εντάσσεται στο επίπεδο 6, το μάστερ στο επίπεδο 7 και το διδακτορικό στο επίπεδο 8. Τα παραδοσιακά πανεπιστήμια προσφέρουν προσόντα από το 6ο έως και το 8ο επίπεδο, ενώ τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών μόνο στα επίπεδα 6 και 7.

Η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης εκπαίδευσης, εμπίπτει στις αρμοδιότητες των 16 ομόσπονδων κρατιδίων. Μελετώντας προσεκτικά το (ISCED) επίπεδο 5A, διαπιστώνει κανείς ότι έχει αναπτυχθεί εδώ ένα διπλό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης. Από τη μια, συναντούμε περίπου 110 ή και περισσότερα παραδοσιακά πανεπιστήμια και άλλα συγγενή ιδρύματα όπως τα κολλέγια κατάρτισης εκπαιδευτικών, τις μουσικές ακαδημίες και τις σχολές καλών τεχνών, τις θεολογικές σχολές, που όλα προσφέρουν βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα και έχουν δικαίωμα να απονέμουν διδακτορικούς τίτλους. Από την άλλη, συναντάμε περίπου 190 Fachhochschulen (πανεπιστήμια δηλαδή εφαρμοσμένων επιστημών), τα οποία προσφέρουν σπουδές περισσότερο επαγγελματικού τύπου, πάλι σε επίπεδο βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών ιδρύθηκαν στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η πράξη αυτή πρέπει να ερμηνευθεί ως μια πρώτη απάντηση στις προκλήσεις που έθετε η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι εντούτοις αξιοσημείωτο ότι ακόμη και σήμερα περισσότε-

ρο από τα 2/3 των 1,95 εκατομμυρίων φοιτητών εγγράφονται στα παραδοσιακά πανεπιστήμια και λιγότερο από 1/3 στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών. (Heine/Kerst et al., 2007). Επισήμως, περίπου το 96% όλων των προγραμμάτων σπουδών προσφέρονται σε φοιτητές «πλήρους φοίτησης» και μόνο το 4% σε «μερικής φοίτησης». Περί το 3% όλων των προγραμμάτων είναι διαρθρωμένα ως διπλά προγράμματα σπουδών, υπό την έννοια ότι συνδυάζουν την επαγγελματική κατάρτιση με την ακαδημαϊκή γνώση.

Τα παραδοσιακά πανεπιστήμια είναι ιδρύματα με διπλή αποστολή, την έρευνα και τη διδασκαλία, ενώ τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών, ιδιαίτερα κατά το παρελθόν, επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία, καθώς και στην ενθάρρυνση συνεργασιών με εταιρείες. Η εισαγωγή του μοντέλου Bachelor – Master οδήγησε σε μικρές αλλαγές, αφού σε ορισμένα κρατίδια τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών χρηματοδοτούνται πλέον για έρευνα, για την ανάπτυξη ερευνητικών κέντρων και για την προώθηση θεσμικών συνεργασιών με πανεπιστήμια που θα επιτρέπουν στους αποφοίτους των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα διδακτορικού επιπέδου. (βλ. για παράδειγμα τα Fachhochschulen στο NRW 2008).

Δημόσια, Ιδιωτικά και Εκκλησιαστικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης – η διοίκηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Γερμανία

Ιδιωτικά πανεπιστήμια – τα περισσότερα από αυτά πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών – ιδρύθηκαν στη Γερμανία τα τελευταία χρόνια. Μέσα σε διάστημα μόνο δέκα ετών ο αριθμός τους αυξήθηκε από 24 σε 63. Παρά τα συχνά υψηλά δίδακτρα – περίπου 1.800 έως 4.700 ευρώ το εξάμηνο – τα ιδιωτικά πανεπιστήμια αποτελούν πλέον μια εναλλακτική λύση για ολοένα και περισσότερους φοιτητές. Τα ιδιωτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα αποτελούν το 1/3 όλων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία, αλλά επειδή είναι μικρά, εξυπηρετούν μόνο το 5% των φοιτητών (σύμφωνα με υπολογισμούς της συγγραφέως βασισμένους στο HRK, 2004). Ιδιωτικά πανεπιστήμια ιδρύουν συχνά οι – τοπικές κυρίως – επιχειρήσεις (λ.χ. Διεθνής Σχολή Μανατζμεντ στο Ντορτμουντ), οι οποίες ενδιαφέρονται να εκπαιδεύσουν τα μελλοντικά στελέχη τους (πχ. Επιχειρηματική Σχολή της Κολωνίας). Υιοθετούν ένα εν μέρει ακαδημαϊκό προφίλ (π.χ. Ευρωπαϊκή Σχολή Ελευθέριων Τεχνών Βερολίνου) (DAAD, 2009). Τα περισσότερα ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ένα μίγμα διδακτικών προσεγγίσεων και προσφέρουν σπουδές μερικής φοίτησης. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τους μη παραδοσιακούς φοιτητές[8]. Παράλληλα με τα ιδιωτικά πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών, περίπου 41 ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, και αυτά πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών στην πλειονότητά τους, υπάγονται στην Εκκλησία.

Η περιγραφή του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης θα ήταν ελλιπής αν δεν αναφερθούν και τα πανεπιστημιακά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (UCE). Σε αντίθεση με τα συμβατικά προγράμματα σπουδών που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου, τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης παρέχουν κατά κύριο λόγο μόνο πιστοποιητικά σπουδών και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να δοθεί μια συνολική ποιοτική και ποσοτική εικόνα γι' αυτά. Το πεδίο αυτό, είτε προσδιοριστεί ως πεδίο δια βίου μάθησης είτε συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, βρίσκεται στο λεπτό όριο μεταξύ του τι ανήκει και τι όχι στην ανώτατη εκπαίδευση. Υπάρχουν αρκετά μη πανεπιστημιακά ερευνητικά ιδρύματα, όπως για παράδειγμα η τεχνολογική ακαδημία Fraunhofer, τα οποία προσφέρουν πιστοποιημένα προγράμματα σπουδών υψηλού επιπέδου και μερικής απασχόλησης μεταπτυχιακά προγράμματα. Έπειτα από μια εποχή φθίνουσας πορείας για τα εταιρικά πανεπιστήμια (corporate universities), ένα νέο κύμα φαίνεται να αποκτά δυναμική. Πρόκειται για τις πρώην ακαδημίες περαιτέρω επαγγελματικής κατάρτισης, οι οποίες είναι έτοιμες να συστήσουν ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Προς το παρόν, το ζήτημα αυτό φαίνεται να αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ δύο ασυμβίβαστων στρατοπέδων: των υποστηρικτών της επαγγελματικής και εκείνων της ακαδημαϊκής οδού.

Στο βαθμό που η ανώτατη εκπαίδευση ανήκει στην αρμοδιότητα των ομόσπονδων κρατιδίων, αυτά είναι υπεύθυνα και για την χρηματοδότηση των ιδρυμάτων τους. Η σταθερή αύξηση του αριθμού των φοιτητών δε συμβαδίζει όμως και με ανάλογη αύξηση της χρηματοδότησης. Όπως και σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία χρονίως υποχρηματοδοτείται. Από το 2005, εναπόκειται στα κρατίδια να επιλέξουν αν θα επιβάλλουν ή όχι δίδακτρα. Ορισμένα επέβαλαν δίδακτρα έως 500 ευρώ το εξάμηνο για πρώτη φορά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-07. Νέα συστήματα δανείων ειδικά για την αποπληρωμή διδάκτρων έχουν ήδη εισαχθεί για να συμπληρώσουν το υπάρχον σύστημα δανείων για φοιτητές, το οποίο δεν εστιάζεται στα δίδακτρα. Τα αποτελέσματα της νέας αυτής εξέλιξης δεν είναι μέχρι σήμερα ξεκάθαρα.

2. Η διαδικασία της Bologna και οι επιπτώσεις της

Η διαδικασία της Bologna, η οποία εφαρμόζεται στη Γερμανία από το 2001 περίπου, παρά τις διαφωνίες των πανεπιστημιακών, δεν οδήγησε απλώς στην εισαγωγή των πτυχίων bachelor και master[9] στα παραδοσιακά πανεπιστήμια και στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών, ή στην καθιέρωση του συστήματος πιστωτικών μονάδων ECTS και του παραρτήματος διπλώματος

(diploma supplement). Ανέδειξε επιπλέον τη σημασία της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση και την ανάγκη αναγνώρισης της προαποκτηθείσας γνώσης και ανάπτυξης ενός πλαισίου προσόντων για τη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση (KMK 2005).

2.1 Δια βίου Μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση και αναγνώριση της προαποκτηθείσας γνώσης

Οι πολιτικές της δια βίου μάθησης στηρίζονται στη λογική ότι η μάθηση και η εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο ενός τυπικού συστήματος, όπως το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης ή το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και σε μη-τυπικά ή και σε άτυπα περιβάλλοντα, έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ότι στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου θα υπάρχουν πιθανότατα περισσότερες της μιας περίοδοι μάθησης. Και ενώ φαίνεται ότι δεν υπάρχει αμφιβολία για την ανάγκη διεύρυνσης και βελτίωσης της δια βίου μάθησης στο γερμανικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, η εικόνα της προσφοράς των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στον τομέα αυτό εμφανίζεται ασαφής. Επιπλέον, για μια σειρά από λόγους – π.χ. χρηματοδότηση, στόχοι, προοπτικές – δε φαίνεται να υπάρχει επίσης συναντίληψη τόσο εντός όσο και εκτός της ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με το τι είναι δια βίου μάθηση και τι όχι. Ο ιδιαίτερα φιλόδοξος στόχος της βελτίωσης της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση συνοδεύεται από την επιταγή: «είναι απόλυτη ανάγκη να αναπτυχθούν υψηλής ποιότητας συστήματα Αναγνώρισης της Προϋπάρχουσας και της Εμπειρικής Μάθησης (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL), και να προωθηθεί η χρησιμοποίησή τους σε μια ευρεία γκάμα περιπτώσεων». Με το Μνημόνιο για τη Δια Βίου Μάθηση (2000) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέφρασε έντονο ενδιαφέρον για την αποτίμηση της προαποκτηθείσας γνώσης και για το πώς η συμμετοχή σε μαθησιακά περιβάλλοντα και τα εξ αυτής αποτελέσματα θα μπορούσαν να αναγνωριστούν. Στη Γερμανία, το 2002, η Σύνοδος των Υπουργών Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (KMK) εξέδωσε την επονομαζόμενη «απόφαση του 50%», σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες μπορούν να καλύψουν μέχρι το 50% των πιστωτικών μονάδων ενός προγράμματος (Freitag 2007).

Στον απόηχο των προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της απόφασης του 50%, το Γερμανικό Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εκπαίδευσης και Έρευνας (BMBF) ανακοίνωσε την πρωτοβουλία “Anrechnung beruflicher Kopetenzen auf Hochshulstudiengänge” (ANKOM) (Αναγνώριση στα προγράμματα σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης των δεξιοτήτων που αποκτήθη-

καν από την εργασιακή εμπειρία και την επαγγελματική κατάρτιση). Δώδεκα από αυτά, τα επονομαζόμενα «προγράμματα ανάπτυξης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης», και ένα πρόγραμμα επιστημονικού παρατηρητηρίου χρηματοδοτούνται από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο[10]. Το σύστημα περαιτέρω εκπαίδευσης (further education) της Γερμανίας προσφέρει περί τα 80 κρατικά αναγνωρισμένα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης. Αυτά ακριβώς τα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης αποτέλεσαν τη βάση για την αναγνώριση και αποτίμηση της προαποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας.

Δύο προσεγγίσεις σχετικά με την αναγνώριση βρέθηκαν στο επίκεντρο των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν[11], με τη μεγαλύτερη έμφαση να αποδίδεται στην πρώτη:

1. Η αναγνώριση της προαποκτηθείσας γνώσης ως *πιστοποιημένης* (APCL) στηρίζεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός «προγράμματος» επαγγελματικής κατάρτισης ή περαιτέρω εκπαίδευσης. Το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων πιστοποιημένης περαιτέρω εκπαίδευσης είναι ισοδύναμα με τα προβλεπόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις δεξιότητες ή τα στάνταρντς των προσόντων που παρέχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Το κύριο χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι ότι ο κύκλος ή το πρόγραμμα μαθημάτων είναι αυτό που αξιολογείται ως προς την ισοδυναμία του και όχι ο φοιτητής. Η αναγνώριση της προαποκτηθείσας *πιστοποιημένης* γνώσης μπορεί λοιπόν να περιγραφεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας η προαποκτηθείσα και πιστοποιημένη γνώση αναγνωρίζεται για ακαδημαϊκούς σκοπούς.
2. Η αναγνώριση της προηγούμενης *(εμπειρικής)* γνώσης περιλαμβάνει μια αποτίμηση των γνώσεων του ατόμου, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του, οι οποίες μπορεί να έχουν αποκτηθεί μέσα από ένα ευρύ φάσμα μαθησιακής εμπειρίας, στο οποίο περιλαμβάνεται η μάθηση στο χώρο εργασίας, τη ζωή, την οικογένεια, την εθελοντική εργασία ή τη φροντίδα νηπίων και ηλικιωμένων. Το βασικό χαρακτηριστικό της εν λόγω προσέγγισης είναι ότι αποτιμά τις ικανότητες του ατόμου στη βάση λ.χ. ενός πορτφόλιο. Η αναγνώριση της προηγούμενης εμπειρικής γνώσης μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσα και έξω από το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτιμάται και κατά περίπτωση αναγνωρίζεται για ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Κοινός στόχος και των δύο προσεγγίσεων είναι να αποδοθεί στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν εκτός ανώτατης εκπαίδευσης αναγνώριση και ακαδημαϊκή αξία[12].

Η εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τα τελευταία τριάμισι χρόνια είναι εν προκειμένω σημαντική (Freitag 2009). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών που οδηγούν σε πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης και σε εκείνα που οδηγούν σε πτυχία bachelor, σε έκταση που φτάνει κατά μέσο όρο τις 40 πιστωτικές μονάδες, η εφαρμογή του εν λόγω συστήματος στην ανώτατη εκπαίδευση προχωρά με αργούς ρυθμούς, χωρίς οι ενδιαφερόμενοι να σπεύδουν να το αξιοποιήσουν. Ορισμένες πρώτες ερμηνείες του φαινομένου εστιάζουν στον τύπο των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών, ο οποίος μπορεί να μην είναι κατάλληλος για τους σπουδαστές που ακολουθούν προγράμματα δια βίου μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός των προγραμμάτων σπουδών μερικής φοίτησης στα πανεπιστήμια είναι πολύ περιορισμένος και ως επί το πλείστον τα προγράμματα αυτά αφορούν τη νοσηλευτική και την κατάρτιση κοινωνικών λειτουργών. Η εφαρμογή ενός προγράμματος υποτροφιών για τους αποφοίτους της επαγγελματικής κατάρτισης που θέλουν να μετακινηθούν προς την ανώτατη εκπαίδευση έδειξε ότι η πλειονότητα των υποψηφίων σχεδίαζε ή πραγματοποίησε σπουδές σε ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Τα προσφερόμενα από αυτά προγράμματα φαίνεται να ταιριάζουν καλύτερα στην ανάγκη των υποψηφίων να εξισορροπήσουν τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους με τη φοίτηση σε ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης.

Ένα άλλο πρόβλημα έχει τις ρίζες του στον τρόπο που είναι δομημένο το «πλαίσιο προσόντων για την γερμανική ανώτατη εκπαίδευση» (2005). Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει το πτυχίο bachelor (επίπεδο 6), το master (επίπεδο 7) και το διδακτορικό (επίπεδο 8). Παρά το γεγονός ότι οι προϋποθέσεις πρόσβασης περιλαμβάνουν τις διαδικασίες αναγνώρισης της προαποκτηθείσας πιστοποιημένης γνώσης και της προηγούμενης εμπειρικής γνώσης, το πλαίσιο δεν καλύπτει ούτε προγράμματα βραχείας διάρκειας ούτε προπτυχιακά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η πρόσβαση σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών μέσω των διαδικασιών πιστοποίησης της προηγούμενης γνώσης είναι αδύνατη. Από την άποψη αυτή το πλαίσιο προσόντων για την ανώτατη εκπαίδευση είναι ασύμβατο με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων για την ανώτατη εκπαίδευση (Lassnig / Vogtenhuber et al. 2006:12).

Πέρα από όλα τα παραπάνω, παρατηρείται μια έντονη ανασφάλεια όσον αφορά την αξία και τους σκοπούς των νέων προσόντων στη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση. Οι κάτοχοι πιστοποιητικών περαιτέρω εκπαίδευσης δε γνωρίζουν αν η απόκτηση ενός πτυχίου bachelor θα ήταν καλή επιλογή για αυτούς και αν θα πρόσθετε κάτι ουσιαστικό στα προσόντα τους. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από την πλευρά τους επιδεικνύουν ένα έντονο ενδια-

φέρον να αποτιμήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που κωδικοποιούν τα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης τα οποία επιτρέπουν τη μετάβαση σε προγράμματα bachelor.

3. Συμπεράσματα

3.1. Ανταγωνισμός μεταξύ των διαφορετικών τύπων ανώτατης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης

Οι διακριτοί δρόμοι που διέσχιζαν κατά το παρελθόν τη μεταδευτεροβάθμια και την ανώτατη εκπαίδευση έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Ο συνδυασμός διαφορετικών εκπαιδευτικών διαδρομών είναι σήμερα συχνός. Στη Γερμανία οι μαθητές που διαθέτουν όλα τα τυπικά προσόντα για να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση – ο αριθμός των οποίων αγγίζει το 70% του συνόλου των κατόχων απολυτηρίων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – έχουν τέσσερις εναλλακτικές επιλογές: μπορούν να σπουδάσουν σε ένα παραδοσιακό πανεπιστήμιο, να σπουδάσουν σε ένα πανεπιστήμιο εφαρμοσμένων επιστημών, να ξεκινήσουν μαθητεία στο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης ή να μην κάνουν τίποτα από τα παραπάνω (Reimer και Pollack 2005). Περί το 25 % των μαθητών που αποφοίτησαν από το σχολείο το 2006 με τη δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, ανέφεραν έξι μήνες μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο ότι ξεκίνησαν μαθητεία στο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης (με βάση υπολογισμούς της συγγραφέως, βασισμένους στους Heine/Spangenberg et al. 2008:1).

Παρά το γεγονός ότι κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-06 λιγότεροι απόφοιτοι με δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση μετακινήθηκαν προς το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης σε σύγκριση με το 1995-06, η επαγγελματική κατάρτιση φαίνεται ότι εξακολουθεί να προσελκύει τους κατόχους διπλωμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το ποσοστό των αποφοίτων περαιτέρω εκπαίδευσης με πιστοποιητικό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση ανέβηκε από 13% το 1992-93 στο 23% το 2003-07. Μια μελέτη σχετικά με τους πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης κατέληξε ότι τα νέα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης είναι τόσο ελκυστικά ώστε μπορούν να ανταγωνιστούν το πιστοποιητικό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση (Jacob 2004). Από την άλλη πλευρά, οι συγγραφείς της ίδιας μελέτης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «έπειτα από την ολοκλήρωση ενός κύκλου επαγγελματικής κατάρτισης, τα παιδιά γονιών που είναι οι ίδιοι απόφοιτοι πανεπιστημίου είναι πιο πιθανό να φοιτήσουν και αυτά στο πανεπιστήμιο από ό,τι

τα παιδιά γονιών χωρίς σπουδές ή με σπουδές επαγγελματικής κατάρτισης» (Jacob/Hillmert 2003: 12).

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών αλλά και άλλων συναφών διαδικασιών, η κοινωνική ανισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται ότι αυξάνεται προϊόντος του χρόνου. Οι πολλαπλές οδοί πρόσβασης δεν μειώνουν την ανισότητα. Γιατί, μπορεί η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης να είναι ανοιχτή για όλους τους κατόχους πιστοποιητικών επαγγελματικής κατάρτισης, θα αποτελούσε εντούτοις έκπληξη επί του παρόντος αν οι διαδικασίες αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης ήταν σε θέση να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Είναι μάλλον πιθανότερο ότι η γενίκευση της εφαρμογής του συστήματος αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης θα λειτουργήσει ως εργαλείο αύξησης της κοινωνικής ανισότητας.

Η ελκυστικότητα των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών αυξάνεται για τους κατόχους πιστοποιητικού πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και είναι ενδιαφέρον ότι ένα τμήμα από αυτούς προέρχεται από οικογένειες με ακαδημαϊκό υπόβαθρο (Heine / Kerst et al. 2007). Στη δεκαετία του 1980 όταν τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών ξεκινούσαν, το 80% των αποφοίτων διέθεταν μόνο το πιστοποιητικό περιορισμένης πρόσβασης και είχαν ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα μαθητείας. Το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-08 η πλειονότητα – 51% – των πρωτοετών φοιτητών των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών ήταν κάτοχοι του πιστοποιητικού πλήρους πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, και ορισμένοι από αυτούς είχαν επιπλέον ολοκληρώσει σπουδές μαθητείας, ενώ μόνο το 49% είχαν πιστοποιητικό περιορισμένης πρόσβασης (Heine / Kerst et al. 2007). Τα ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης φαίνεται τα προσελκύουν μη παραδοσιακούς φοιτητές, καθώς προσφέρουν προγράμματα σπουδών μερικής φοίτησης και μικτής μάθησης σχολικά προγράμματα.

Η νέα μορφή των προγραμμάτων πλήρους φοίτησης με 30 πιστωτικές μονάδες ανά εξάμηνο και 40 ώρες φόρτο εργασίας την εβδομάδα δε φαίνεται να ταιριάζει ούτε στους παραδοσιακούς ούτε στους μη παραδοσιακούς φοιτητές. Φαίνεται αντίθετα ότι υπάρχει περιορισμένο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μορφή πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και για τις παραδοσιακές μορφές πλήρους φοίτησης. Ακόμα και οι νέοι σε ηλικία φοιτητές ενδιαφέρονται για προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης που επιτρέπουν την ύπαρξη μιας ισόρροπης σχέσης ανάμεσα στις σπουδές, την εργασία και την οικογένεια. Ένας δείκτης για αυτή την υπόθεση είναι ο αυξανόμενος αριθμός φοιτητών – προς το παρόν περισσότεροι από το 20% όλων των εγγεγραμμένων φοιτητών – οι οποίοι χωρίς πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης επιλέγουν να σπουδάσουν στο μοναδικό στη Γερμανία Πανεπιστήμιο εξ Αποστάσεως (Fernuniversität Hagen)[13].

3.2 Προτεραιότητα στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων ή ανισοτήτων φύλου;

Στα όσα προηγήθηκαν έγινε εκτενής αναφορά στις επιπτώσεις των διαφορετικών οδών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Πώς όμως δεσμεύεται το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων; Πολλές πλευρές της ακολουθούμενης πολιτικής αποβλέπουν πράγματι στη μείωση της ανισότητας, όπως για παράδειγμα η αναγνώριση των εμπειριών και της γνώσης που αποκτήθηκε εκτός ανώτατης εκπαίδευσης, η δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών κτλ.

Οι König / Krechel (2005:243), έχοντας αναλύσει τη σχετικά νέα μορφή συνεργασιών μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατιδίων και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι τα κοινωνικά ζητήματα παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, σε αντίθεση με τα ζητήματα φύλου που φαίνεται να συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τα «κλασικά» σημεία εστίασης της εκπαιδευτικής έρευνας σε ζητήματα ανισοτήτων, όπως η κοινωνική τάξη και η φτώχια. Μόνο μερικά από τα μεταξύ τους συμβόλαια αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα, ενώ τα περισσότερα όχι. Η δική μας ανάλυση του Πλαισίου Δράσης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα του άξονα 3 *Ίσα δικαιώματα για τις γυναίκες και τους άνδρες,* δείχνει ότι τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν σκοπό να προωθήσουν την επίτευξη ίσων δικαιωμάτων για άνδρες και γυναίκες και να εργαστούν προς εξάλειψη των υπαρχόντων μειονεκτημάτων, ενώ ο άξονας 4 καθορίζει και αυτός ότι «η πρόοδος προς την επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων θα αξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα». Η μόνη πρόταση που συνδέεται με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα εντάσσεται στον άξονα 2: «Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης θα έχουν ενεργό ρόλο στη βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης των φοιτητών τους». Η κοινωνική κατάσταση των φοιτητών μπήκε στην ατζέντα της διαδικασίας της Bologna πολύ αργά. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών υποστηρίζει στη μαύρη βίβλο για τη διαδικασία της Bologna (ESIB 2005) ότι ενώ ο γενικός στόχος της πραγματοποίησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει γίνει γενικά αποδεκτός, η έλλειψη συστηματικής αναφοράς σε οικονομικές και κοινωνικές πτυχές της διαδικασίας της Bologna θα πρέπει να επικριθεί.

Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί ο παθητικός ρόλος που διαδραματίζουν πολλά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Πολλά από αυτά δεν «μιλούν» καν για το πώς μπορεί νομικά να αυξήσουν το ποσοστό πρόσβασης. Όμως, δεν αρκεί μόνο ο σχεδιασμός και η *de jure* παροχή διαφορετικών δρόμων προσπέλασης, συστημάτων πρόσβασης και πιστωτικών μονάδων. Θα πρέπει όλα αυτά να προωθούνται στην πράξη, ώστε να είναι ανοιχτά στις κοινωνικές ομάδες που υπο-εκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση. Η συμβουλευτική και

η πληροφόρηση είναι πλήρως υποτιμημένο ζήτημα στη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση. Ένα άλλο ζήτημα που σχετίζεται με την ισότητα είναι τι είδους γνώση μετράει στην ανώτατη εκπαίδευση του μέλλοντος. Η ανάλυση αυτού του καυτού ζητήματος θα παραπεμφθεί στην επόμενη δεκαετία.

Σημειώσεις

[1] Ο όρος κινητικότητα είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο σχετικό με εκπαιδευτικές πολιτικές λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σημαντικοί στόχοι είναι λ.χ. η αύξηση της κινητικότητας φοιτητών και πτυχιούχων, η κινητικότητα πτυχιούχων μεταξύ διαφορετικών κλάδων του εκπαιδευτικού συστήματος (από την επαγγελματική ή περαιτέρω εκπαίδευση (further education) στην ανώτατη εκπαίδευση), και η μεταφορά πιστωτικών μονάδων. Αυτοί οι στόχοι μπορεί να σχετίζονται ή όχι με την κοινωνική κινητικότητα ή την κινητικότητα στις ανταλλαγές, όπως μπορεί να οδηγούν και σε μείωση της κοινωνικής κινητικότητας.

[2] Για τη συγκεκριμένη συζήτηση σχετικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα στη Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας (DDR) βλ. Miehe (2007).

[3] http://www.faz.net/print/Politik/OECD-Deutchland-muss-mehr-Akademiker-ausbilden

[4] Αυτό φαίνεται να αλλάζει κάπως τα τελευταία χρόνια, καθώς τα σχολεία των μεγάλων πόλεων, όπως του Βερολίνου, της Κολωνίας, του Αμβούργου ή της Φρανκφούρτης αντιμετωπίζουν πολύ μεγαλύτερη γλωσσική διαφορετικότητα από τα σχολεία της επαρχίας.

[5] «Τα επαγγελματικά προσόντα όσων υποβάλλουν αίτηση μπορούν επίσης να πιστοποιηθούν και με άλλο τρόπο, ο οποίος υπόκειται στη σχετική νομοθεσία των κρατιδίων» (Framework Act of Higher Education, BMBF 2007:11)

[6] Μέχρι το 1995 το ποσοστό αναφερόταν σε φοιτητές ηλικίας 18 έως 21, ενώ από το 1996 το ηλικιακό φάσμα αναφοράς είναι οι νέοι 18 έως 24 ετών. Η Ανατολική Γερμανία περιλαμβάνεται στα στατιστικά δεδομένα μετά το έτος 1990.

[7] Ο όρος επαγγελματική κατάρτιση νοείται με τη στενή έννοια που δηλώνει τις μαθησιακές διαδικασίες που οδηγούν σε ένα από τα περίπου 350 κρατικά αναγνωρισμένα προσόντα επαγγελματικής κατάρτισης.

[8] Ως μη παραδοσιακοί φοιτητές εννοούνται εδώ όσοι προέρχονται από οικογένειες χωρίς ακαδημαϊκό υπόβαθρο και είναι πάνω από 24 ετών όταν για πρώτη φορά εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση.

[9] Κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-07 το 64,5% των πρωτοετών φοιτητών εγγράφηκαν σε προγράμματα BA/MA. Συνολικά σε όλο τον φοιτητικό πληθυσμό, το 31% είχε εγγραφεί σε προγράμματα BA ή MA. (HRK Kompass 2009)

[10] Η συγγραφέας είναι μέλος του συμβουλίου του παρατηρητηρίου αυτού.

[11] Όλα τα προγράμματα ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ Ανώτατης και Περαιτέρω Εκπαίδευσης, Συνδικάτων, Εμπορικών και Βιομηχανικών Επιμελητηρίων, και άλλων αντίστοιχων φορέων.

[12] Πράγμα που κατ' αρχάς σημαίνει την αναγνώριση της εμπειρίας των φοιτητών και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

[13] http://de.wikipedia.org/wiki/Fernuniversit%C3%A4t_in_Hagen