

# Das angelsächsische Modell der Berufsbildung (CBT): Strukturen und Problemlagen

*Abstract:*  
Der Artikel beleuchtet kritisch den in England und Australien der Berufsbildung zugrundeliegenden CBT-Ansatz (Competence/Competency-based Training). Zertifizierungskonzepte sind output-orientiert, eine Person erwirbt Kompetenzen, die sich aus industriellen und wirtschaftlichen Anforderungen ableiten. Zugrunde liegt das Prinzip einer Modularisierung der Berufsbildung.

Die bildungspolitischen Anstrengungen, die in England und Australien seit den späten 1980er Jahren unternommen wurden, um den CBT-Ansatz (Competence/Competency-based Training) auf den Weg zu bringen, verweisen auf eine Doppelgesichtigkeit: Einerseits ging und geht es darum, den beruflichen Bildungsweg im Allgemeinen zu stärken und seine Akzeptanz bei Jugendlichen und Betrieben, vor allem bei den i. e. S. betrieblichen Qualifizierungswegen (*workplace learning, apprenticeship*) zu erhöhen. Andererseits handelt es sich hierbei gerade nicht um einen die Berufs(aus)bildung als solche systemisch „ausgrenzen“ Ansatz (wie er typisch ist für das deutsche duale System), sondern um eine integrative Perspektive: Dies bedeutet, dass Organisationsformen beruflicher Bildung eng verknüpft sind mit dem Zusammenwirken unterschiedlicher Subsysteme des Bildungssystems: Keating verweist auf den Leitgedanken, „strong and accessible qualifications pathways, a transparent qualifications system, and one that facilitates lifelong learning“ zu schaffen (Keating 2008, S. 1). Interessant ist jedoch vor allem aus deutscher Perspektive, auf den Kern des Ansatzes (Deißinger 2013) an sich zu schauen, nämlich die Orientierung an konkreten Arbeitsfunktionen, was im Folgenden skizziert werden soll.

## Das „Ursprungsland“: CBT und Nationale Berufliche Qualifikationen in England

In England verbinden wir mit CBT den Anspruch einer gründlichen „Flurbereinigung“ des Berechtigungswesens, das seinen „Qualifikationenschwungel“

maßgeblich der Expansion im Bereich der *Further Education* nach 1944 verdankte (Aldcroft 1992, S. 69). Der in den 1980er Jahren geschaffene *National Council for Vocational Qualifications* bezog seine Legitimation daraus, dass die vorherrschenden Zertifizierungskonzepte nicht länger curriculumorientiert, sondern ausschließlich „output-orientiert“ zu gestalten seien. In einer Kurzbeschreibung wird diese Charakteristik vom NCVQ selbst wie folgt gekennzeichnet (NCVQ, o.J., S. 2): „National Vocational Qualifications – or NVQs – are about raising the standard of people’s competence. That means training more people to higher levels so they can produce good quality products and services. NVQs are qualifications about work. They are based on standards developed by industry and commerce. They are designed to give people better access to the opportunities offered by training and qualifications“.

Der Grundgedanke bestand und besteht darin, dass eine Person „Kompetenzen“ erwirbt, die sie dazu befähigen, „einen Job gut auszuüben“. Für die Beschreibung und Festlegung der Kompetenzen ist es demnach wesentlich, dass die zu erwerbende NVQ beschäftigungsbezogen – „clearly relevant to work“ (Cross 1991, S. 169) – zu sein hat und somit einen unmittelbaren Bezug zu den Funktionsanforderungen des Arbeitsmarktes aufweist. Ein damit korrespondierender Grundgedanke wurde von Anfang an auf die Flexibilisierung des Qualifikationserwerbs ausgerichtet: Individuen sollte jenseits von festgelegten Ausbildungsstrukturen die Möglichkeit gegeben werden, Partialqualifikationen allmählich zu einer NVQ zu kumulieren, in der sich somit auch und vor allem die Weiterbildungsbiographie einer Erwerbs-

Thomas Deißinger

person spiegeln soll. Unverkennbar handelt es sich um ein Prinzip von „Modularisierung“ der Berufsausbildung, welches sich von traditionellen Vorstellungen einer ganzheitlichen und auch zeitlich festgelegten Berufsausbildung durch seinen „fragmentierenden“ Charakter abgrenzt (DeiBinger 2001).

In der kritischen Literatur wird vor allem in England selbst seit Jahrzehnten mit unterschiedlichen Begründungs- und Argumentationsmustern auf die didaktischen und pädagogischen Defizite des CBT-Systems hingewiesen und die damit zusammenhängende Unstrukturiertheit des Berufsbildungssystems (Keep 2015). In der Tat hat es England bis heute nicht geschafft, Berufsbildungsreformmaßnahmen dahingehend auszurichten, dass sie sowohl für Betriebe als auch für Auszubildende bzw. die Qualifizierungsbedürfnisse von Arbeitnehmer\_innen als wirklich interessant und relevant erachtet werden. Die unterschiedliche Wahrnehmung der Wertigkeit von akademischer und nicht-akademischer Bildung nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems belegt dies. Das Festhalten an der Grundlinie von Kompetenzorientierung hat vor allem eine Konsequenz: Die sie sanktionierende Politik schafft es nicht, marktgängige Qualifikationsprofile als *conditio sine qua non* eines qualifizierten Berufseinstiegs sowie ihre Zertifizierung als logischen Endpunkt einer Berufsausbildung zu definieren und zugleich inhaltlich (didaktisch-curricular) den Weg zum Erwerb der für das jeweilige Qualifikationsprofil konstitutiven beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu beschreiben.

Vor allem mit den Bestimmungen zur inhaltlichen Struktur der Kompetenzstandards und zu den sog. *Guided Learning Hours* ist in den letzten Jahren allerdings zumindest im Bereich der Lehre (*apprenticeship*) in England durchaus eine neue Wegrichtung erkennbar (Steedman 2010, S. 14). Es handelt sich (zudem) um den Versuch, berufliche Bildung (nach 1964) wieder auf wahrnehmbare legislative Fundamente zu stellen, auch wenn die berufspädagogischen Hoffnungen nach wie vor mit Skepsis verknüpft sind. In der Literatur wird u. a. darauf hingewiesen, dass das Gewicht der Kompetenzorientierung die Bedeutung von „Schlüsselqualifikationen“ und des tech-

nisch-beruflichen Wissens nach wie vor überlagert und sich kein wirklicher Paradigmenwechsel im englischen Berufsbildungssystem andeutet (DeiBinger 2013).

### **CBT als Kernstück des australischen Berufsbildungssystems**

Auch Australien kann als Musterbeispiel für die Ausgestaltung individualisierten, flexiblen „kompetenzorientierten Lernens“ bezeichnet werden (Misko 1999) und kontrastiert damit sowohl institutionell als auch didaktisch mit den durch das „organisierende Prinzip“ der Beruflichkeit vergleichsweise „geschlossenen“ Strukturen in Deutschland, wie bspw. der formalisierten Dualität der Lernorganisation oder dem Kammersystem. Tatsächlich wurden hier seit Anfang der 1990er-Jahre im Zuge einer Berufsbildungsreform, der sogenannten *Training Reform Agenda* (Harris 2001), eine Reihe von in diese Richtung weisenden Reformansätzen initiiert und implementiert, welche das Berufsbildungssystem auf dem fünften Kontinent bis heute prägen. Typisch ist hierbei, dass das Resultat dieser Prozesse ein von unterschiedlichen Akteuren getragenes Gebilde war und nach wie vor ist, in welchem die Flexibilität als Zielaspekt eine wichtige Rolle, auch in der komparativen Wahrnehmung, spielt.

Dieser Ansatz schließt verbindliche Vorgaben zum Lernort, zur Lerndauer und zu den Bedingungen des beruflichen Lernens mehr oder weniger aus. Die Ergebnisorientierung richtet sich auch hier auf Kompetenzen (eigentlich auf Performanzen) aus, die sich aus industriellen und wirtschaftlichen Anforderungen ableiten. Der *Outcome*, d. h. die tatsächlichen Kompetenzen, stellt eine reglementierte Normvorgabe in Form von Lernzielen dar. Der Prozess jedoch, in welchem diese Kompetenzen erworben werden, ist demgegenüber kaum reglementiert und kann individuell gestaltet werden (Wheelahan 2015, S. 127). Lernprozesse können sowohl formalisiert in einem Aus- und Weiterbildungsprogramm stattfinden als auch nicht formalisiert am Arbeitsplatz, in einer gemeinnützigen Institution oder auch in Form eines Fernstudiums.

Die sog. *Training Packages* sind die institutionellen Realisierungen von CBT

im australischen Kontext. Hier werden keine Lernwege oder Lernzeiten fixiert, sondern Kompetenzstandards und somit kann auch nicht von Curricula im traditionellen Sinne gesprochen werden (vgl. hierzu ausführlich: Hellwig 2008): „Training packages are not curriculum and do not prescribe the way training is delivered to an individual. Training providers design courses that deliver the skills and knowledge identified in training packages, while tailoring training to individual learner needs and the needs of local or relevant employers and industries“ (Australian Government/Department of Industry 2014, S. 8).

Ein wichtiger ergänzender Reformschritt war seinerzeit auch die Einführung des sog. *Recognition of Prior Learning* (RPL). RPL ist ein standardisierter Prozess, in welchem die bislang erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse detailliert aufgeführt werden müssen und dann überprüft wird, ob und inwieweit diese tatsächlich vorhanden sind. Dazu muss i. d. R. ein *Portfolio Evidence* stattfinden. Es schließt sich eine Überprüfung dieser Kompetenzen entweder anhand von Arbeitsproben oder in Form von Bescheinigungen und Zertifikaten an. Wenn die Dokumente ausreichend sind, können die Kompetenzen direkt akkreditiert und zertifiziert werden, auch wenn fallweise eine Prüfung oder eine Nachqualifizierung erfolgen muss. Dennoch führt RPL in der Regel zu einer Verkürzung von Lernprozessen und unterstützt somit den flexiblen Kompetenzerwerb, da der wiederholte Erwerb desselben Moduls vermieden wird. Mit dieser strukturellen Innovation zählen die angelsächsischen Länder insgesamt zu den Vorreitern, da hier interessanterweise und trotz der unterschiedlichen Wertigkeit von beruflicher und Hochschulbildung die Grenzen zwischen den Teilsystemen der Bildung offener sind als bspw. in Deutschland, wo informelle und non-formale Kompetenzen nach wie vor nicht den gleichen Stellenwert besitzen wie formalisierte Berufsabschlüsse.

Dennoch werden in Australien wie in England die Begrenzungen des Kompetenzansatzes sowie die Vernachlässigung von stärker auf das Individuum bezogenen Zielaspekten beruflicher Bildung aus wissenschaftlicher Sicht verstärkt kritisch diskutiert (Billett 2016), ein-

schließlich der Frage nach der die Mobilität von Arbeitskräften fördernden Marktgängigkeit von Qualifikationen. In diesem Zusammenhang taucht u. a. der Begriff "capabilities approach" auf, der sich vom klassischen CBT-Ansatz abheben soll (Wheelahan & Moodie 2011). Hierbei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass es kulturell und historisch bedingte Unterschiede zwischen Deutschland einerseits und Australien und England andererseits gibt, auch wenn durchaus vergleichbare Zielvorstellungen die politische Debatte um die berufliche Bildung prägen. Dass insbesondere Australien seinen prinzipiellen Politikstil einer die Wirtschaft favorisierenden Berufsbildungsstrategie nach wie vor pflegt, zeigen auch die jüngsten institutionellen Entwicklungen, die unterstreichen, dass es nach wie vor kein übergreifendes „systemisches“ Verständnis von Qualität und deren Steuerung in der beruflichen Bildung gibt.

### Literatur:

- Aldcroft, D.H. (1992). *Education, Training and Economic Performance, 1944 to 1990*, Manchester: University Press.
- Australian Government/Department of Industry (2014). *Review of Training Packages and Accredited Courses – Discussion Paper*, Canberra: Australian Government.
- Billett, St. (2016). Beyond Competence: an essay on a process approach to organising and enacting vocational education. In *International Journal of Training Research*, Vol. 14, No. 3, S. 197-214.
- Cross, M. (1991). The Role of the National Council for Vocational Qualifications. In Chitty, C. (Eds.), *Post-16 Education. Studies in Access and Achievement*, London: Kogan Page Ltd, S. 167-176.
- Deißinger, Th. (2001). Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes. In Reinisch, H.; Bader, R. & Straka, G.A. (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 195-204.
- Deißinger, Th. (2013). Aktuelle Entwicklungen in den Berufsbildungssystemen Englands und Australiens – wohin steuert die Kompetenzorientierung? In Niedermair, G. (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*, Linz: Trauner, S. 457-480.
- Harris, R. (2001). Training Reform in Australia – implications of a shift from a supply to a demand-driven VET system. In Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden: Nomos, S. 231-254.
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keating, J. (2008). *Qualifications Systems and National Qualifications Frameworks*, Melbourne.
- Keep, E. (2015). Governance in English VET: On the functioning of a fractured 'system'. In *Research in Comparative and International Education*, Vol. 10, No. 4, S. 464-475.
- Misko, J. (1999). *Competency-based Training*, Leabrook: NCVET.
- National Council for Vocational Qualifications (o.J.). *NVQ - A Brief Guide*, London: NCVQ.
- Steedman, H. (2010). *The State of Apprenticeship in 2010. International comparisons*. London (London School of Economics and Political Science).
- Wheelahan, L. (2015). The future of Australian vocational education qualifications depends on a new social settlement. In *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 28, No. 2, S. 126-146.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2011). *Rethinking Skills in Vocational Education and Training: From Competencies to Capabilities*, Sydney.

### Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Deißinger

Universität Konstanz  
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften  
<https://cms.uni-konstanz.de/wiwi/wipaed/td/mitarbeiter/prof-dr-dr-hc-thomas-deissinger/>  
thomas.deissinger@uni-konstanz.de