

6.5 Zertifizierung informellen Lernens: Strukturen und Erfahrungen in England und Wales

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Konstanz

Beim englischen Berufsbildungssystem handelt es sich um ein vom deutschen dualen System grundverschiedenes Konzept der Qualifizierung. Diese Andersartigkeit betrifft sowohl seine historische Herkunft als auch die Prozesse der politischen Willensbildung, die für die Strukturentwicklung der letzten drei Jahrzehnte verantwortlich zeichnen (Deißinger 1992; Deißinger/Greuling 1994). Vor allem fehlen klar abgegrenzte Zuständigkeiten, eine rechtliche Grundlage für die betriebliche Ausbildung und Lernortstrukturen oder gar Formen der Lernortkooperation, die mit den Attributen „Ganzheitlichkeit“, „Gleichwertigkeit“ oder „Partnerschaft“ ausgestattet wären. In den damit verbundenen ordnungspolitischen und didaktischen Überzeugungen dürften nach wie vor die Hauptunterschiede zwischen dem deutschen und dem angelsächsischen Verständnis von der gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung der beruflichen Bildung liegen (Canning/Deißinger/Loots 2000; Raggatt 1988; Ryan 2001; Boreham 2002). Hierbei weist gerade das Berufsbildungswesen in England und Wales eine Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit auf, die das, was aus deutscher Perspektive unter beruflicher Erstausbildung in einem strukturierten Sinne verstanden wird, nur als eine unter mehreren Varianten ausweist. Im Wesentlichen sind es vier Pfade, die Jugendlichen im Rahmen der nicht-akademischen Berufsbildung und als Integrationswege in das Beschäftigungssystem zur Verfügung stehen.

An der Grafik (Seite 74) wird deutlich, dass Kern des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses die Idee eines nationalen Zertifizierungsrahmens ist, der jedoch nicht nur die Erstausbildung, sondern vor allem auch die Weiterbildung und die Erwachsenenbildung einschließt. Berufliche Qualifikationen (NVQs und GNVQs) sind hierbei grundsätzlich modular strukturiert. Dies gilt auch – wenn auch mit Einschränkungen – für die Lehrausbildung (Modern Apprenticeship), die sich gegenwärtig als die strukturierteste Ausbildungsvariante im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung heraus kristallisiert (Deißinger 1999; Ryan 2001; Ertl 1998).

Hauptpfade des Berufsbildungssystems:

Betriebliche Ausbildung/ Anlernung, Abschluss: NVQs, alle Stufen
Foundation (Modern) Apprenticeships, Abschluss: NVQs, Level 2 oder 3
Advanced (Modern) Apprenticeships, Abschluss: NVQs, Levels 3 oder 4
Berufsbildung in Colleges und Schulen, Abschluss: GNVQs

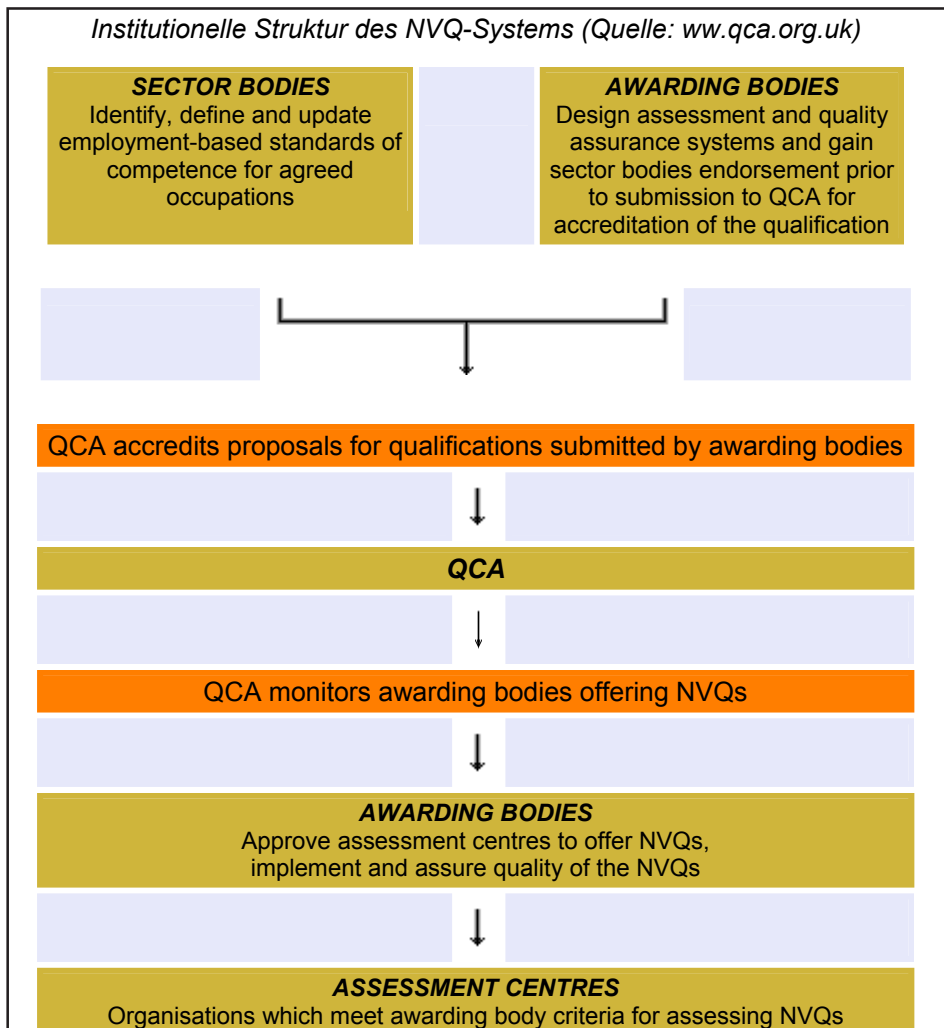
Definiert man als „Module“ Elemente eines Gesamtsystems, dann lässt sich „Modularisierung“ als die Vorstellung über die Relationen dieser Teile zueinander sowie zu einem wie auch immer gearteten übergeordneten Ganzen fassen. Jedoch unterscheiden sich Modulkonzepte im Bildungsbereich hinsichtlich ihrer Dimensionierung sowie der mit ihnen assoziierten Zielvorstellungen. Dies kann am Beispiel der englischen Berufsbildung aufgezeigt werden, bei der es sich um einen Modularisierungsansatz mit einem sehr weit reichenden Innovationsanspruch handelt. Da es sich um ein sowohl „kompetenzorientiertes“ wie auch „outputorientiertes“ Konzept handelt, dominiert hier nicht etwa die Überzeugung curricularer Normierung der Berufsausbildung unter reliablen Strukturbedingungen, sondern vielmehr die „Strategie, den Nachweis von Kompetenzen statt den Prozess der Ausbildung bzw. die Inhalte der Ausbildungsmodule zu regulieren“ (Hillmert 1999, S. 269). Gleichzeitig steht der Portfolio-Gedanke unverkennbar im Zentrum: „The NVQ framework offers a means of obtaining credit for work-based activities. It provides a structure for the work placement which culminates in a portfolio of evidence“ (Morgan 1997, S. 186).

Bei den 1986 eingeführten National Vocational Qualifications (NVQs) handelt es sich um Aggregationen einzelner Module, deren Umfang und Wertigkeit innerhalb eines fünfstufigen Ordnungsschemas variieren. Jedes Modul setzt sich aus sog. elements of competence sowie sog. performance criteria zusammen, die die für das Vorliegen eines „Kompetenzelements“ zu erfüllenden Arbeitsaufgaben qualitativ beschreiben. Als entscheidend wird erachtet, dass diese „Kompetenzeinheiten“ partikulare, diskrete Arbeitsprozesse abbilden und dass sie einem assessment am Arbeitsplatz – d.h. unter „realistischen“ Bedingungen – zugeführt werden können. Der Arbeitsweltrelevanz einer NVQ wird dadurch Rechnung getragen, dass die Kompetenzprofile von Gremien der Wirtschaft, den sog. Standards Setting Bodies bzw. Sector Bodies, ausgearbeitet und festgelegt werden. Zuständig für die Akkreditierung der Abschlüsse ist

die national operierende Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in Kooperation mit den unterschiedlichen Prüfungsinstitutionen (Awarding Bodies).

Eine der Leitideen im englischen Zertifizierungsansatz ist die Idee der accreditation of prior learning: Nach dieser „Philosophie“ können erworbene Kompetenzen ex post formalisiert und auf eine bestimmte NVQ angerechnet werden (Deißinger 1994; Hodgson/Spours 1997; Williams/Raggatt 1998). Das „System“ entspricht somit unverkennbar der im Weißbuch der EU (Kommission der EG 1996) skizzierten offenen, auf Teilkompetenzen basierenden Berufsbildungskonzeption und besteht mittlerweile aus 976 NVQ titles.

Zu den Innovationen der jüngeren Zeit zählt auch die Einführung des Systems der General National Vocational Qualifications (GNVQs) Anfang der neunziger Jahre (Spours 1999). Dieses repräsentiert heute das mittlere Segment des im Dearing Report (Dearing 1996) avisierten britischen National Qualifications Framework. Seit September 2002 unterscheidet das System neben den auf die Hochschulen zuführenden Vocational A-levels nur noch eine „Unterstufe“ für 14 bis 16-jährige mit der Bezeichnung Vocational GCSE. Damit wird unterstrichen, dass es hier zwar um eine „realistische“ Ausrichtung des Sekundarschulcurriculums geht, gleichwohl eine Verknüpfung dieses „allgemeinen“ beruflichen Bildungsweges mit dem traditionellen gymnasialen Pfad im Sinne formaler Gleichwertigkeit und seiner Ausdehnung „nach oben“ angestrebt wird (Ryan 2001, S. 144). Nichtsdestoweniger handelt es sich nach wie vor um einen Ansatz der gezielten Praxisausrichtung des Sekundarschulcurriculums, „which is neither narrowly academic nor occupationalist“ (Yeomans 1998, S. 130). Im Unterschied zu den „akademischen“ A-Levels geht es auch hier um einen Individualisierungsansatz im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsbiografien, wie er typisch ist für das i.e.S. betrieblich-tätigkeitsbezogene NVQ-System (Jessup 1995, S. 42). Deshalb sind auch die GNVQs nicht nur modular strukturiert, sondern Kompetenzbeschreibungen und nicht



illustrieren, da sie auf einer Fundamentalkritik an der bisherigen Ausrichtung des Berufsbildungssystems basierte:

Motive der Einführung der NVQs:

- no clear readily understandable pattern of, and considerable overlap, duplication and gaps in vocational qualifications provision,

- many barriers to access to vocational qualifications and inadequate arrangements for progression and transfer of credit,

- assessment methods based towards testing of knowledge rather than skill or competence,

- insufficient recognition of learning gained outside formal education and training,

curriculare Regelwerke, obschon ihnen eine vergleichsweise größere Verbindlichkeit zukommt als den NVQs. Ihre „Brückenfunktion“ innerhalb des National Qualifications Framework besteht darin, dass ihnen einerseits die Kompetenzstruktur der NVQs zu eigen ist, sie zum anderen aber Wege zur Gleichwertigkeit (parity of esteem) zwischen der allgemeinen/akademischen und der beruflichen Bildung beschreiben (Yeomans 1998, S. 138 ff.).

Die Einführung der NVQs bzw. GNVQs ist Ausdruck eines grundlegenden berufsbildungspolitischen Paradigmenwechsels, der seit den späten siebziger Jahren eingeläutet wurde. Ein angebots- und curriculumorientiertes System sollte durch ein nachfrage- und kompetenzorientiertes Berufsbildungskonzept abgelöst werden. Gleichzeitig ging es um die Ermöglichung „lebenslangen Lernens“ (Deißinger 2002) sowie die Abkehr von etablierten Bildungsgängen und -institutionen. Entscheidend sollte vielmehr sein, dass jegliche Form beruflicher Bildung einen Verwertungscharakter bekam und den Bedürfnissen der Betriebe folgte. An der Motivstruktur der Einführung des NVQ-Systems lässt sich dies sehr anschaulich

- limited take-up of vocational qualifications.

Vor diesem Hintergrund erscheint das deutsche Berufsbildungssystem weitaus strukturierter und transparenter. Vor allem jedoch ist hier die Idee der Erstausbildung leitend. Es ist ein Kennzeichen gerade des dualen Systems, dass die im Konsens der Sozialpartner erarbeiteten Ausbildungsberufe durch den Staat normfähig gemacht werden und ihnen durch den „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (§28 BBiG) ein „exklusiver“ Status zukommt (Deißinger 1996; Deißinger 2001 a). Ihr entscheidendes didaktisches Merkmal ist jedoch ihre Berufsförmigkeit, d.h. die Anwendungsvoraussetzungen qualifizierter Arbeit sind dadurch bestimmt, dass ihnen ein institutionell fixiertes, ganzheitlich strukturiertes, im Rahmen eines geordneten, mit einer Prüfung abschließenden Ausbildungsgangs erworbenes Profil von Kenntnissen und Fertigkeiten zugrunde liegt, welches in multiplen erwerbswirtschaftlichen Anwendungskontexten „verwertet“ werden kann (Deißinger 1998). Vor dem Hintergrund des „Berufsprinzips“ lassen sich die folgenden Unterschiede zwischen den Kompetenzprofilen des NVQ und den staatlich anerkannten Ausbildungs-

National Qualifications Framework (Quelle: www.qca.org.uk)

Level of qualification	General		Vocationally-related	Occupational
5	Higher-level qualifications BTEC Higher Nationals			Level 5 NVQ
4				Level 4 NVQ
3 advanced level	A level	Free-standing mathematics units level 3	Vocational A level (Advanced GNVQ)	Level 3 NVQ
2 intermediate level	GCSE grade A*-C	Free-standing mathematics units level 2	Intermediate GNVQ	Level 2 NVQ
1 foundation level	GCSE grade D-G	Free-standing mathematics units level 1	Foundation GNVQ	Level 1 NVQ
Entry level	Certificate of (educational) achievement			

berufen anführen. Sie markieren gleichzeitig die potenzielle Entgrenzung, die das jeweilige System im Hinblick auf die Problembereiche des „lebenslangen Lernens“ und der Portfolio-Zertifizierung zulässt:

- Das Modulprinzip mit der Möglichkeit des Erwerbs funktional zugeschnittener Partialqualifikationen sowie der Komposition „personalisierter“ Qualifikationsprofile steht im Gegensatz zum Grundsatz der ganzheitlichen Fixierung von Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsinhalt im dualen System. Anders als die in der Tendenz „job-orientierten“, in jedem Falle „job-orientiert“ angeeigneten NVQ repräsentieren Ausbildungsberufe Bündel von Qualifikationen, die niemals nur zu einer spezifischen Erwerbstätigkeit befähigen sollen.

- Das Reformkonzept der NVQ verkörpert eine „nach einer Seite hin offene Reform“, da es zwar die Benennung gewünschter Ausbildungsergebnisse, nicht jedoch die Fixierung standardisierter Ausbildungsinhalte als Voraussetzung effizienter Qualitätskontrolle vorsieht. In Deutschland verkörpern die Ausbildungsordnungen vor allem die didaktisch-curriculare Dimension des Ausbildungsprozesses, d.h. die Notwendigkeit einer „geordneten und einheitlichen Berufsausbildung“ (§ 25 I BBiG) ohne die Möglichkeit der Teilqualifizierung. Über sie kommt es zu einer „unternehmensübergreifenden Normierung der Berufsausbildung“ (Kutscha 1992, S. 539).

- Neben der Beliebigkeit des Lernortes und der

Möglichkeit, einzelne Module als Qualifikationsnachweise geltend zu machen, behindert das Nebeneinander „alter“ und „neuer“ Abschlüsse sowie unterschiedlicher prüfender und zertifizierender Institutionen nach wie vor die Transparenz, Komparabilität und Marktgängigkeit der NVQs. Die Ausbildungsberufe sind demgegenüber nicht nur eindeutig identifizierbare Bindeglieder zwischen dem vom Gesetzgeber vorgeschriebenen geordneten Ausbildungsgang und den damit korrespondierenden „Erwachsenenberufen“, sondern sie konstituieren auch „soziale und tarifliche Berechtigungen“ im Rahmen der Erwerbstätigkeit (Benner 1981, S. 25 f.).

Ein berufspädagogisch relevanter Problemaspekt dieser gleichsam „fragmentierenden“ bzw. „singularisierenden“ Modularisierungsstrategie (Deißinger 2001 b; Sloane 1997) liegt darin, dass die damit korrespondierenden Qualifizierungsprozesse tendenziell ebenfalls „modularisiert“ werden (Stanton 1991, S. 141). Qualifizierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten werden im Hinblick auf eine in hohem Maße diffuse und fragmentierte Nachfrage von Seiten des Arbeitsmarktes bereit gestellt (Aitken, Lilley & Wardman-Browne 1991, S. 144 ff.). Damit korrespondiert selbstredend der Portfolio-Gedanke. Im deutschen System dürfte es demgegenüber schwerer sein, Strukturen abseits der etablierten Wege formellen Lernens (einschließlich der dualen Berufslehre) zu etablieren, nicht zuletzt, weil hier auch die Weiterbildung und die berufliche Karrierisierung in hohem Maße an formelle Berufsabschlüsse gekoppelt sind. Des wei-

teren sind hier nach wie vor Teilqualifikationen wie auch Kurzausbildungsgänge mit dem Makel der „Unvollkommenheit“ behaftet. An diesen mentalen Gesichtspunkten sollte sich auch jegliche Form der Institutionalisierung von Portfolio-Strukturen orientieren.

Literatur

Aitken, A./Lilley, D./Wardman-Browne, S. (1991). NVQs: Delivering Quality with a Flexible Modular Approach, in: Müller, D./Funnell, P. (Eds.), *Delivering Quality in Vocational Education*, London, S. 144-152.

Benner, H. (1981). Beziehungen zwischen der Klassifizierung der Berufe und den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen. Probleme und Lösungsansätze, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 10. Jg., H. 3, S. 24-28.

Boreham, N. (2002). Work Process Knowledge, Curriculum Control and the Work-based Route to Vocational Qualifications, in: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, S. 225-237.

Canning, R./Deißinger, Th./Loots, C. (2000). Continuity and Change in Apprenticeship Systems: A Comparative Study between Scotland and Germany, in: *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 6, No. 2, S. 99-117.

Dearing, R. (1996). *Review of Qualifications for 16 to 19 Year Olds*, London.

Deißinger, Th. (1992). Die englische Berufserziehung im Zeitalter der industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, Würzburg.

Deißinger, Th. (1994). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ - Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?, in: *Bildung und Erziehung*, 47. Jg., S. 305-328.

Deißinger, Th. (1996). Germany's Vocational Training Act: Its Function as an Instrument of Quality Control within a Tradition-based Vocational Training System, in: *Oxford Review of Education*, Vol. 22, S. 317-336.

Deißinger, Th. (1998). Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.

Deißinger, Th. (1999). Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England, in: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (40. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, S. 189-207.

Deißinger, Th. (2001 a). Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland, in: Bonz, B. (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung*, Baltmannsweiler, S. 71-87.

Deißinger, Th. (2001 b). 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, S. 195-204.

Deißinger, Th. (2002). Different Approaches to Lifelong Learning in Britain and Germany: A Comparative View with Regard to Qualifications and Certification Frameworks, in: Harney, Klaus et al. (Eds.), *Lifelong Learning: One Focus, Different systems*, Frankfurt a.M., S. 183-194.

Deißinger, Th./Greuling, O. (1994). Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Jg., S. 127-146.

Ertl, H. (1998). Modern Apprenticeship Scheme: Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales?, in: *Kölnische Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 13. Jg., H. 25, S. 171-187.

Hillmert, St. (1999). *Ausbildung und Übergang in den Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland im Kohortenvergleich* (Dissertation, Freie Universität Berlin), Berlin.

Hodgson, A./Spours, K. (1997). Modularization and the 14-19 Qualifications System. In: Hodgson, A./Spours, K. (Eds.), *Dearing and Beyond. Qualifications, Frameworks and Systems*. London, S. 105-120.

Jessup, G. (1995). Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning, in: Burke, J.W. (Ed.), *Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and other Qualifications*, London, S. 33-54.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1996). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.

Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88. Jg., H. 7, S. 535-548.

Morgan, A. (1997). National Vocational Qualifications in a Business Studies Degree, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 49, No. 2, S. 181-195.

Raggatt, P. (1988). Quality Control in the Dual System of West Germany, in: *Oxford Review of Education*, Vol. 14, S. 163-186.

Ryan, P. (2001). Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation, in: Deißinger, Th. (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*, Baden-Baden, S. 133-157.

Sloane, P.F.E. (1997). Modularisierung in der beruflichen Ausbildung - oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, D./Sloane, P.F.E. (Hrsg.), *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*, Pfaffenweiler, S. 223-245.

Spours, K. (1999). GNVQs and the Future of Broad Vocational Qualifications, in: Hodgson, A./Spours, K. (Eds.), *Dearing and Beyond. Qualifications, Frameworks and Systems*, London, S. 57-74.

Stanton, G. (1991). The Contribution of Further Education Colleges to Delivering NVQs, in: Müller, D./Funnell, P. (Eds.), *Delivering Quality in Vocational Education*, London, S. 137-143.

Williams, St./Raggatt, P. (1998). Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training: The Origins of Competence-based Vocational Qualifications Policy in the UK, in: *Journal of Education and Work*, Vol. 11, S. 275-292.

Yeomans, D. (1998). Constructing Vocational Education: From TVEI to GNVQ, in: *Journal of Education and Work*, Vol. 11, S. 127-149.