

Arbeitgeber als Curriculumentwickler? Eine kritische Analyse der Einführung von 14-19 Diplomas im reformierten Qualifikationsrahmen in England

„Diplomas need drastic overhaul“ – mit diesem Titel leitete die überregionale Tageszeitung „The Guardian“ einen kritischen Artikel zur Einführung von Diplomas in England ein (GUARDIAN, 2009, S. 2). Diplomas sind neue Qualifikationen für Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren,¹ die in einem gestuften Verfahren seit September 2008 an englischen Schulen und Colleges eingeführt wurden. Die 14-19 Diplomas sollten nach den Vorstellungen der ehemaligen Labour Regierung eine echte Alternative zu den etablierten akademisch-orientierten GCSEs (General Certificate of Secondary Education, eine i. d. R. an 16-Jährige gerichtete Qualifikation) und A Levels (Advanced Levels, i. d. R. an 18-Jährige gerichtet und allgemein als Hauptroute zur Hochschulbildung akzeptiert) darstellen (BALLS, 2007). Inwieweit die neue Koalitionsregierung aus Konservativen und Liberalen diese Vorstellungen weiter verfolgen wird, ist nach heutigem Stand (Mai 2010) noch nicht abzusehen.

Die im „Guardian“ konstatierten Schwächen der neuen Qualifikation umfassen „over-assessment“ (zu viele Prüfungen) und ein unfaires Benotungssystem, unausgereiftes Qualifikationsdesign aufgrund der überhasteten Entwicklung von Diplomas, mangelnde Akzeptanz der Qualifikation auf Seiten der Universitäten und unzureichender Einfluss von Arbeitgebern in der Entwicklungsphase von Diplomas (GUARDIAN, 2009, S. 2). Die Zeitung beruft sich in dieser Analyse auf die Ergebnisse von zwei Untersuchungen zur Entwicklung und ersten Einführungsphase von Diplomas. Dieser Beitrag basiert auf einer dieser Untersuchungen, der vom Autor dieses Beitrags geleiteten Studie „Reviewing Diploma Development: An Evaluation of the Design of the Diploma Qualifications“ (ERTL ET AL., 2009). In diesem Beitrag werden vor allem die Untersuchungsbefunde hinsichtlich des letzten im „Guardian“ aufgelisteten Problembereiches, des mangelnden Einflusses von Arbeitgebern, aufgegriffen und in eine umfassendere Diskussion der Beteiligung von Arbeitgebern an Qualifikationsdesign-Prozessen eingebunden. Des Weiteren stellt der Beitrag die Prinzipien der Diplomas dar und diskutiert die bildungspolitische Eingliederung von Diplomas in den reformierten Qualifikationsrahmen in England.

Hintergründe

Die Einführung von Diplomas geht auf einen Gesetzentwurf der britischen Regierung aus dem Jahre 2005 zurück, in dem Diplomas für 14 Fachrichtungen vorgesehen sind. Jedes Diploma ist in 3 verschiedene Schwierigkeitsstufen unterteilt, resultierend in insgesamt 42 neuen Qualifikationen (DfES, 2005). Der Gesetzentwurf ist wiederum als Reaktion der Regierung auf den „Tomlinson Report“ von 2004 zu sehen, in dem eine Expertengruppe unter der Führung des anerkannten Bildungsexperten Mike Tomlinson die Entwicklung von Diplomas als neuen, übergreifenden und systemweiten Qualifikationsrahmen vorgeschlagen hatte (WORKING GROUP, 2004). Die Tomlinson-Vorschläge beinhalteten die Abschaffung von GCSEs und A Levels als eigenständige Qualifikationen, um damit die seit Jahrzehnten von

1 Aufgrund einer Vielzahl von strukturellen Gründen wird im englischen Bildungssystem nicht mehr von Sekundarbildung gesprochen, sondern von „14-19 education and training“. Demgegenüber wird jedoch „primary education“ i. S. der Primarstufe im deutschen Kontext durchaus verwendet.

Bildungsexperten kritisierte Aufspaltung des englischen Bildungssystems in akademische und berufliche Bildungswege zu beseitigen (BAKER, 2009).²

Während der Gesetzentwurf der Labour-Regierung die Tomlinson-Idee von übergreifenden Diplomas beinhaltet, schließt er jedoch die Abschaffung von GCSEs und A Levels aus.³ Stattdessen sollten Diplomas lediglich den Qualifikationsbereich außerhalb der etablierten akademischen Qualifikationen neu regeln. Diplomas sind als Doppelqualifikationen konzipiert, indem sie einerseits auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, andererseits eine Zugangsqualifikation zur Hochschulbildung darstellen sollen.

Mit Diplomas wird das Ziel verfolgt, neue Bildungswege für 14- bis 19-Jährige anzubieten, die parallel zu den weiterhin bestehen bleibenden akademischen Qualifikationen (GCSE und A Levels) verlaufen. Die erhoffte Attraktivität von Diplomas wird von offizieller Seite wie folgt beschrieben:

“They will appeal to young people who wish to stay in full-time participation, but undertake a blend of high quality general and applied learning, enabling them to optimise their achievement prior to entering work or higher education.” (QCA ET AL, 2005, S. 8)

Diplomas führen somit die Tradition von Schul- und College-orientierten Qualifikationen in der englischen Sekundarbildung fort, die eine Doppelqualifizierung hinsichtlich Arbeitsmarkt- und Hochschulzugang verfolgen. Das Prinzip der Doppelqualifikation war z. B. auch entscheidend für die Einführung von GNVQs (General National Vocational Qualifications) in den 1990er Jahren. Die neuen Diplomas konkurrieren in diesem Segment der Doppelqualifikationen für 14- bis 19-Jährige mit einer Reihe von bereits etablierten, schulisch-organisierten Qualifikationen.

Des Weiteren stellen die neuen Qualifikationen einen zentralen Bestandteil im Vorhaben der Regierung dar, das Pflichtschulalter von Jugendlichen von 16 auf 18 zu erhöhen. Aufgrund dieser Zielsetzungen wird die Entwicklung und Einführung von Diplomas vom ehemaligen Vorsitzenden der Qualification and Curriculum Authority (QCA)⁴ als wichtigste bildungspolitische Reform in England in den letzten 40 Jahren bezeichnet,⁵ obwohl die beiden wichtigsten Qualifikationen für 16- bis 18-Jährige in England von der Reform unberührt bleiben.

Diplomas werden von so genannten Diploma Development Partnerships (DDPs) entwickelt, in denen Arbeitgeberverbände und -gruppen, Vertreter von Firmen, Hochschulvertreter, Vertreter von Bildungsanbietern und andere relevante Akteure mitwirken. Die Hauptaufgabe der DDPs ist die Entwicklung von Line of Learning Statements, welche die übergeordneten Ziele des jeweiligen Diplomas zum Ausdruck bringen und die Hauptelemente der inhaltlichen Ausgestaltung des Diplomas darlegen.

Die gestufte Einführung von Diplomas sieht vor, dass die ersten fünf Diplomas im Schuljahr 2008/09 angeboten wurden (Konstruktion und Bau; Kreativität und Medien; Ingenieurwissenschaften; Informationstechnologie; Gesellschaft, Gesundheit und Entwicklung). In einer zweiten Welle wurden die nächsten fünf Diplomas in den Bereichen ‚Wirtschaft, Verwaltung

2 Einen historischen Überblick zum so genannten „academic-vocational divide“ und eine Diskussion der daraus resultierenden negativen Auswirkungen auf die als weitgehend zweitklassig angesehene berufliche Bildung in England findet sich in ERTL (2000).

3 Kommentatoren kritisierten dieses Vorgehen der Regierung als „cherry-picking“ und hielten dem damaligen Premierminister Tony Blair mangelnden Reformwillen vor. Für eine Zusammenfassung der Kritik an der Regierung s. HOUSE OF COMMONS (2007).

4 QCA wurde 2008 aufgelöst und ihre Aufgaben an zwei neue Agenturen gegeben: Ofqual (Office of the Qualifications and Examinations Regulator) übernahm die Akkreditierung und QCDA (Qualifications and Curriculum Development Agency) die Entwicklung von neuen Qualifikationen. Die neue Regierung hat angekündigt, QCDA bis Herbst 2011 vollständig aufzulösen.

5 “[The] Diploma [...] is the most important reform [...] in 40 years in education” (Ken Boston, zit. in HOUSE OF COMMONS, 2007, S. 7).

und Finanzen', 'Haar- und Beautystudien', 'Gastgewerbe', 'Umwelt- und Landschaftsstudien' sowie 'Herstellung und Produktionsdesign' im Schuljahr 2009/10 eingeführt. Ein Jahr später wurden dann vier weitere Diplomas zum ersten Mal an Schulen und Colleges unterrichtet: 'Öffentlicher Dienst', 'Einzelhandel', 'Sport und aktive Freizeitgestaltung' sowie 'Reise und Tourismus' (QCA, 2008). Im Oktober 2007 hat das zuständige Ministerium (Department for Children, Schools and Families – DCSF)⁶ die Entwicklung von drei weiteren Diploma-Linien angekündigt: 'Naturwissenschaften', 'Sprachen' und 'Geisteswissenschaften'. Diese drei nicht an Beschäftigungssektoren orientierten Diplomas sollen 2011/12 erstmalig angeboten werden.

Prinzipien

Anwendungsorientierung

Die mit den Diplomas verbundenen Zielsetzungen sollen für Lerner die Aneignung einer breiten Palette von anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen, die für einen ganzen Beschäftigungssektor relevant sind. Dies soll durch Lernen in einem anwendungsorientierten Kontext erfolgen. Das Prinzip des anwendungsorientierten Lernens (applied learning) ist zentral für den mit Diplomas verbundenen Entwicklungsansatz. Dem Gesetzentwurf folgend bedeutet dieses Prinzip, dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Aufgaben und Kontexte erworben werden sollen, die in direkter Verbindung zur Arbeitswelt stehen (QCA, 2008).⁷

Das von QCA festgelegte Verständnis von Diplomas als anwendungsorientierte Qualifikation muss in der weitergehenden Diskussion um den grundlegenden Charakter der Diplomas gesehen werden. Aus der Analyse der relevanten bildungspolitischen und regulativen Dokumente wird klar, dass das Diploma-Projekt als das Bemühen um eine hochwertige, beruflich orientierte Alternative zu A Levels begann, um dann in eine immer stärkere Konzeptionalisierung der Diplomas als allgemeinbildende Qualifikation mit anwendungsorientierten Bezugspunkten zu münden. Dies lässt sich schon aus der Veränderung der Bezeichnung von „vocational Diplomas“ über „specialised Diplomas“ bis hin zur aktuell gängigen Bezeichnung „14-19 Diplomas“ ablesen. Diese wiederholten Neubenennungen haben dazu geführt, dass verschiedene Akteure deutlich unterschiedliche Verständnisse davon haben, welche Art von Qualifikation Diplomas darstellen und welchen Zweck sie erfüllen sollen.⁸ In der Frage der konzeptionellen und bildungssystematischen Ausrichtung scheint es durchaus Ähnlichkeiten zwischen der Diskussion um Diplomas und um andere schulisch organisierte Bildungsgänge mit berufsvorbereitendem Charakter zu geben. Die Diskussion um das berufliche Übergangssystem in Deutschland weist z. B. deutliche Parallelen zum Diskurs um Diplomas in England auf (s. BUSEMEYER, 2009; EULER, 2009; BAETHGE ET AL., 2007).

6 Das für die Diplomas zuständige Ministerium wurde von der neuen Regierung umstrukturiert und im Mai 2010 in DfE (Department for Education) umbenannt.

7 QCA hat 'applied learning' wie folgt umschrieben: „Acquiring and applying knowledge, skills and understanding through tasks set in sector contexts that have many of the characteristics of real work, or are set within the workplace. Most importantly, the purpose of the task in which learners apply their knowledge, skills and understanding must be relevant to real work in the sector“ (QCA, 2007, zit. nach EDEXCEL, 2009, S. 11).

8 Zu einer Diskussion der „konzeptionellen Evolution“ von Diplomas zwischen 2005 und 2007 und deren negative Auswirkungen siehe HOUSE OF COMMONS (2007, S. 9-16).

Modularisierung

In der frühen Diskussion um 14-19 Diplomas gab es eine Reihe von grundlegenden Diskussionen hinsichtlich der leitenden Prinzipien der neuen Qualifikation; dass es sich bei Diplomas jedoch um eine aus Units bestehende Qualifikation handeln würde, stand nie zur Debatte.

Alle Diplomas folgen einer gemeinsamen Grundstruktur, die in den Leitlinien der Diploma-Entwicklung festgelegt ist (z. B. QCA ET AL., 2005, 2006, 2007). Nach diesen Leitlinien setzen sich Diplomas aus drei Hauptbestandteilen zusammen: Principal Learning, Generic Learning und Additional and Specialist Learning. In den Leitlinien ist auch festgelegt, dass Diplomas in Units und/oder Teilqualifikationen gegliedert sind: „The Diploma qualification must be structured from units and qualifications [...]“ (QCA, 2006, S. 6).

Eine eingehende strukturelle Analyse von Diplomas (ERTL, 2009) weist eindeutige Anknüpfungspunkte von Diplomas zum NVQ (National Vocational Qualifications)-System auf.⁹ NVQs wurden ab Mitte der 1980er Jahre als Qualifikationen im berufsbildenden Bereich eingeführt und sind jeweils durch eine festgelegte Anzahl von in sich abgeschlossenen Units strukturiert, die gleichzeitig Lern- und Prüfungseinheiten darstellen. Wie NVQs sind auch Diplomas in Units unterteilt, die relativ unabhängig voneinander unterrichtet, geprüft und zertifiziert werden können. Zudem lässt die „Unitisierung“ die Einbindung von Units oder Teilen aus anderen Qualifikationen zu. Wie auch für NVQs kann davon ausgegangen werden, dass ein wichtiger Teil der für die Diplomas veranschlagten Lernzeit für das Abhalten von Prüfungen verwendet wird. Damit lassen sich für Diplomas eine Reihe von Kritikpunkten ableiten, die bereits für NVQs aufgezeigt wurden (vgl. Diskussion in ERTL, 2005 und 2003).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich Anknüpfungspunkte hinsichtlich der Struktur von Diplomas in England zu anderen modularisierten Qualifikationen in Europa.¹⁰ Besonders für die Entwicklung von in Deutschland diskutierten beruflichen Ausbildungsbausteinen (s. z. B. EULER, 2009) können die Erfahrungen mit Units in Diplomas wichtige Hinweise auf Strukturierung, Sequenzierung und inhaltliche Kohärenz von und zwischen Teilen einer übergeordneten Gesamtqualifikation geben (vgl. ERTL, 2009).

„Employer-led“ (von Arbeitgebern geführte Entwicklung)

Als weiteres Grundprinzip für die Entwicklung und Umsetzung von Diplomas ist die Arbeitgeberführung hervorzuheben. Dies bedeutet, dass Arbeitgebervertreter von Anfang an eine führende Rolle in der Konzeptionalisierung und im Design der neuen Qualifikationen einnehmen. Im traditionellen Modell der Qualifikationsentwicklung in England ist eine geringe Anzahl von Arbeitgebern erst in der letzten Entwicklungsphase beteiligt. In diesem Modell übernehmen Zertifizierungsstellen (Awarding Bodies) die zentrale Rolle in der Erstellung von Qualifikationen; Arbeitgeber waren i. d. R. lediglich in die abschließende Relevanzprüfung der neuen Qualifikation eingebunden.

Der Entwicklungsprozess für Diplomas kehrte dieses Zusammenwirken verschiedener Akteure zu einem gewissen Grad um: Arbeitgeber (direkt oder durch ihre Verbände und Vertreter) wurden mit der Suche nach relevanten und passenden Inhalten, mit der Konzeptionalisierung von übergeordneten Zielen und der Auskleidung der didaktischen Merkmale der neuen Qualifikation betraut. Diese Vorgaben wurden in so genannten „Line of Learning

9 Diese Analyse betrachtete curricular Diploma-Materialien im IT Bereich, die von führenden Bildungsanbietern wie Edexcel (Educational Excellence) und AQA (Assessment and Qualifications Alliance) auf den Markt gebracht wurden (vgl. ERTL, 2009).

10 Der Herausgeberband von PILZ (2009) bietet eine aktuelle Aufarbeitung von konzeptionellen Modularisierungsansätzen in vier europäischen Ländern aus bildungspraktischer und -politischer Perspektive.

Statements“ niedergelegt. Erst auf der Grundlage dieser Vorgaben erstellte QCA Kriterien („Line of Learning Criteria“) für die Entwicklung von curricularen Komponenten der Qualifikation („Component Development“) durch die Awarding Bodies. Damit ergab sich ein drei-stufiger Entwicklungsprozess von Diplomas, der in der nachfolgenden Abbildung veranschaulicht wird.

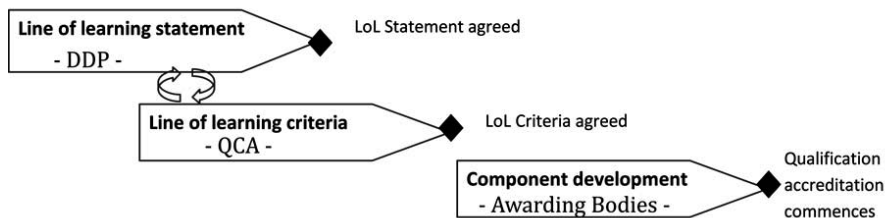


Abbildung 1: Diploma-Entwicklungsprozess – Überblick
(adaptiert von: QCA ET AL., 2007, S. 12)

Das Prinzip der Arbeitgeberführung greift eine bekannte bildungspolitische Zielsetzung bei der Qualifikationsentwicklung in England auf, nach der die Beteiligung von Arbeitgebern im Entwicklungsprozess eine höhere Akzeptanz von Qualifikationen am Arbeitsmarkt verspricht. Auch das weitergehende Ziel, durch relevantere berufliche Qualifikationen eine erhöhte Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu erreichen, spielt eine Rolle. Diese Zielsetzungen lassen sich mindestens bis in die 1980er Jahre zurück verfolgen, als Arbeitgebern die Rolle der Setzung von Mindeststandards in NVQs gegeben wurde (RAGGATT & WILLIAMS, 1999).

Der Erfolg dieser und ähnlicher Maßnahmen zur Ausweitung des Arbeitgebereinflusses auf Qualifikationsentwicklung scheint in der Vergangenheit begrenzt gewesen zu sein (HUDDLESTON ET AL., 2005). Ihre standardsetzende Rolle in NVQs wurde beispielsweise von vielen Arbeitgebern als zu zeitaufwändig und bürokratisch empfunden und deshalb bald an die Awarding Bodies übergeben (YOUNG, 2009).

Häufig wird in diesem Zusammenhang in England auf den Erfolg des deutschen dualen Systems hinsichtlich der systematischen und dauerhaften Einbindung von Arbeitgebern und Arbeitnehmerverbänden verwiesen.¹¹ Alle Versuche, vergleichbare korporative Strukturen in England zu installieren, sind jedoch bisher gescheitert (vgl. z. B. HAYWARD ET AL., 2008a, 2008b), und das Prinzip der Arbeitgeberführung im Entwicklungsprozess von Diplomas kann als erneuter Versuch interpretiert werden, einen breiteren und wichtiger beteiligten Gruppen einschließenden Konsens in der Qualifikationsentwicklung zu etablieren. Anknüpfungspunkte an die deutsche Diskussion ergeben sich hinsichtlich der Frage, wie die Anforderungen von Arbeitgebern am besten in die Entwicklung von Curricula in der schulischen Berufsausbildung und Berufsvorbereitung einfließen können (vgl. BUSEMEYER, 2009 und HAHN, 1997).

11 Eine zusammenfassende Darstellung der unterschiedlichen ordnungspolitischen Strukturen in der Berufsbildung in England und Deutschland findet sich in ERTL (2000) und eine Diskussion der gegenseitigen Rezeption von institutionellen und curricularen Strukturen in den beiden Ländern in ERTL (2006).

Einbindung von Diplomas in einen neuen Qualifikationsrahmen

Ordnungspolitisch gesehen versucht die Regierung mit der Einführung von Diplomas den Qualifikationsbereich zwischen akademischen und beruflichen Qualifikationen neu zu strukturieren. Dieser „middle track“ ist bisher dadurch gekennzeichnet, dass eine ungeheure Vielzahl verschiedener Qualifikationen von verschiedensten schulisch organisierten Bildungsträgern angeboten wird. Gemeinsam ist diesen Qualifikationen, dass sie ein gewisses Maß an Berufsorientierung bieten, ohne direkt auf Berufsrollen vorzubereiten. Stattdessen versuchen sie, einen Spagat zwischen beruflichem Wissen und Können und Allgemeinbildung bzw. funktionalen Kompetenzen (functional skills) herzustellen. Daraus ergibt sich eine Verortung dieser Qualifikationen zwischen akademischen A Levels und anderen allgemeinbildenden Abschlüssen auf der einen und Qualifikationen, die am Arbeitsplatz oder in Arbeitszusammenhängen erworben werden, wie z. B. NVQs und dem kleinen Bereich der Lehre,¹² auf der anderen Seite (s. Abb. 2). Die Schul- oder College-gebundenen Qualifikationen des Zwischenbereiches werden häufig als „schwach beruflich“ (weakly vocational) charakterisiert (STANTON & BAILEY, 2005).

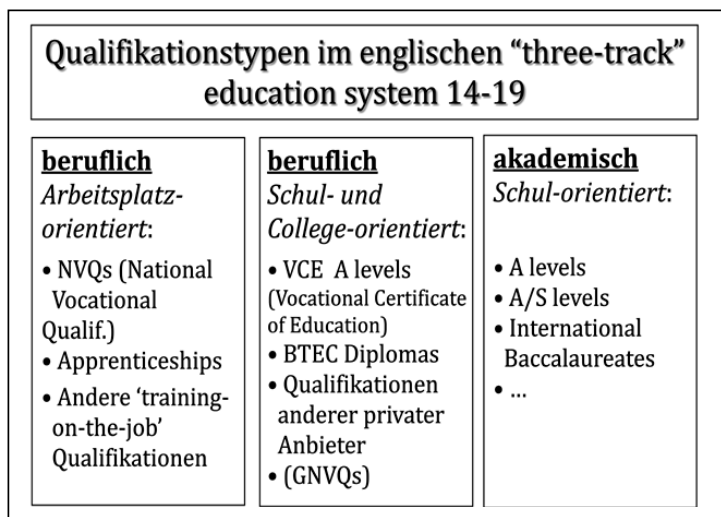


Abbildung 2: „Three track“ System

Ziel der Diplomas ist es nun, diesen middle tack, in dem früher auch GNVQs (General National Vocational Qualifications) angesiedelt waren,¹³ zu systematisieren. Gemeinsam mit anderen middle track-Qualifikationen haben Diplomas die duale Ausrichtung, gleichzeitig auf das Berufsleben vorzubereiten und auch die Grundlage für weiterbildende Maßnahmen zu

¹² In 2006 waren lediglich 1,7 % der Kohorte von 16- bis 19-Jährigen in Advanced Apprenticeships (Level 3). Dazu kommt ein Anteil von ca. 4 % von Jugendlichen in Level 2 Apprenticeships. Anzu-merken ist dabei, dass lediglich Advanced Apprenticeships vom Umfang und Schwierigkeitsgrad her mit einer Ausbildung im deutschen dualen System zu vergleichen sind. Des Weiteren werden in der Diskussion um Apprenticeships häufig deutliche Qualitätsunterschiede (z. B. hinsichtlich des Engagements von Betrieben) und hohe Abbrecherquoten (in weiten Bereichen über 50 %) bemängelt (vgl. STANTON, 2008 und HAYWARD ET AL., 2008).

¹³ GNVQs wurden zwischen 2005 und 2007 in einem gestuften Verfahren abgeschafft (s. QCA, 2005).

legen und u. a. auf ein Hochschulstudium vorzubereiten. Es bleibt abzuwarten, ob Diplomas dieser doppelten Ausrichtung gerecht werden können. Dies wäre eine deutliche Verbesserung gegenüber vielen bisherigen middle track-Qualifikationen,¹⁴ die in den Augen von Kritikern wegen ihres Mischcharakters keines ihrer beiden Hauptziele erreichen und im Schatten von A Levels ein eher kümmerliches Dasein fristen (HODGSON ET AL., 2007).¹⁵

Die folgende Abbildung ist der Ministeriums-Webseite entnommen und zeigt, dass die bisherigen drei Qualifizierungswege für 16- bis 18-Jährige bis 2015 in fünf Qualifizierungsstränge überführt werden sollen. Unverändert bleibt der bisherige akademische Qualifizierungsweg mit GCSEs und A Levels. Apprenticeships und andere arbeitsplatznahe Lernmöglichkeiten bilden zwei getrennte, Arbeitsplatz-basierte Qualifizierungswege, was im Vergleich zum früheren three-track-System den politisch gewachsenen Fokus auf betriebliche Lehre in Apprenticeships verdeutlichen soll. Dazu soll die noch zu entwickelnde so genannte „Foundation Learning Tier“ (Grundbildungsstufe) sicherstellen, dass schwächere Lerner die für sie passenden Bildungsangebote vorfinden (DfES, 2007). Der komplette frühere middle track ist im neuen System mit Diplomas abgedeckt, in die andere schulbasierte Qualifikationen im Zwischenbereich von allgemeinbildender und arbeitsplatzbasierter Bildung für 14- bis 19-Jährige einfließen sollen (vgl. HOUSE OF COMMONS, 2007, S. 26).

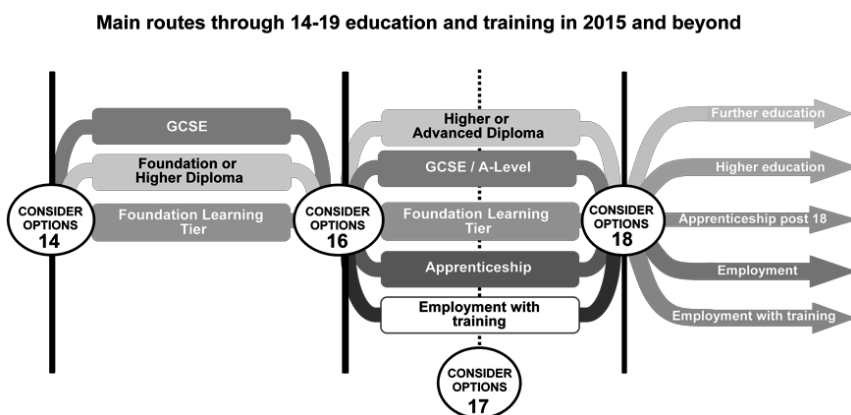


Abbildung 3: Qualifizierungswege im englischen 14-19 Bildungssystem ab 2015 (Quelle: DCSF, 2009)

Damit verbunden ist die politisch hochbrisante Diskussion, die sich aus der von der Regierung mehr oder weniger direkt vorangetriebene Verdrängung von anderen Qualifikationen des middle track durch die neuen Diplomas ergibt. Eine relativ geringe Zahl dieser Qualifikationen ist gut im Markt etabliert und seit langer Zeit erfolgreich. Beobachter befürchten, dass die Regierungsstrategie dazu beitragen könnte, dass Diplomas praxisorientierte berufliche

14 Dabei ist zu bedenken, dass es durchaus einige erfolgreiche Qualifikationen in diesem Segment gibt, wie z.B. BTEC National und First Diplomas sowie OCR Nationals. Die Anbieter dieser Qualifikationen verweisen auf die deutlich gestiegenen Absolventenzahlen in den letzten Jahren, auf hohe Akzeptanz bei Arbeitgebern und Lernern, und auf Unterstützung von Bildungsanbietern, die mit diesen Qualifikationen gute Erfahrungen gemacht haben (siehe <http://www.edexcel.com/quals/nat/Pages/default.aspx> und <http://www.ocr.org.uk/qualifications/ocrnationals/index.html>).

15 "All Diplomas will suffer in the shadow of A Levels" (HODGSON ET AL., 2007, S. 8). Zu einer weiter gehenden Analyse der Schwächen von bisherigen middle track Qualifikationen siehe STANTON & BAILEY (2005), HODGSON ET AL. (2007) und STANTON (2008).

Qualifikationen verdrängen könnten, obwohl Diplomas als stärker allgemeinbildende Qualifikationen keine echte Alternative für Jugendliche darstellen, die eine praktisch-orientierte Ausbildung suchen (vgl. z. B. STANTON, 2008, S. 32).

Untersuchung der Diploma-Entwicklung

Untersuchungsansatz

Die Untersuchung der Diplomas in ihrer Entwicklungsphase wurde von DCSF und QCA in Auftrag gegeben und von Forschern der Universitäten Oxford und Warwick von Oktober 2007 bis November 2008 durchgeführt. Sie konzentrierte sich auf die Entwicklung der ersten 14 Diplomas und hatte zwei übergeordnete Ziele:

1. Ein Verständnis für die Entwicklungsmechanismen von Diplomas im Allgemeinen und für den Zusammenhang zwischen Entwicklungsprozess und -ergebnissen im Speziellen zu entwickeln.
2. Hinweise für mögliche Verbesserungen des Entwicklungsprozesses zu gewinnen.

Diese Ziele sollten durch die Untersuchung der ersten Entwicklungsphase von Diplomas erreicht werden. Darauf aufbauend sollten Empfehlungen für spätere Entwicklungsphasen und für die Formulierung ordnungspolitischer Vorgaben abgeleitet werden.

Abgeleitet von diesen Zielen ergab sich eine Reihe von Untersuchungsbereichen, wie z. B.:

- Planung und Struktur von Entwicklungsprozessen und deren Veränderung im Laufe der Zeit
- Transparenz von Entwicklungsprozessen und deren Akzeptanz bei relevanten Akteuren
- Einfluss von existierenden Qualifikationen auf Diplomas
- Einschätzungen der beteiligten Gruppen von Akteuren hinsichtlich der Steuerung und der Ergebnisse von Entwicklungsprozessen
- Bewertung der Prinzipien der Diploma-Entwicklung (vor allem des Prinzips der Arbeitgeberführung) als Basis für die zukünftige Entwicklung hochwertiger Qualifikationen im Sekundarbereich.

Der methodische Ansatz der Untersuchung umfasste drei Hauptelemente. Zum einen wurde eine systematische Analyse relevanter Dokumente durchgeführt, die sich mit den Entwicklungsprozessen von Diplomas beschäftigen und die Diploma-Einführung in den weiteren ordnungspolitischen Rahmen der 14-19 Education Reform einbetten. Zum anderen wurden Fallstudien der Arbeit der vierzehn Diploma Development Partnerships (DDPs) der ersten drei Entwicklungswellen durchgeführt. In diesem Teil der Studie fanden Gespräche mit allen DDP-Leitern und mindestens zwei weiteren Vertretern der Arbeitgeber und der Hochschulen statt. Insgesamt wurden in den DDP-Fallstudien 51 Interviews geführt. Schließlich wurden Interviews mit den nicht direkt in DDPs vertretenen Hauptakteuren des Diploma-Entwicklungsprozesses durchgeführt. Diese umfassten Gespräche mit Vertretern von QCA, der größten Awarding Bodies und der für Ausbildungsfragen zuständigen sektoralen Wirtschaftsagenturen. In diesem Teil der Studie wurden insgesamt 32 Interviews geführt. Die Methodik und Ergebnisse der Studie sind in einem umfassenden Bericht niedergelegt (ERTL ET AL., 2009).¹⁶ Im Folgenden werden Ergebnisse vorgestellt, welche die Beteiligung von Arbeitgebern am Entwicklungsprozess beleuchten.

16 Festzuhalten ist, dass die Untersuchung durch Vorgaben der Auftraggeber (DCSF und QCA) in vielen Bereichen festgelegt war. Aufgrund des kurzen Zeitraums, der für die Studie zur Verfügung stand (September 2007 bis Oktober 2008), konnte z. B. die Implementierung von Diplomas in Schulen und Colleges nicht betrachtet werden. Zu einer eingehenderen Diskussion der Untersuchungsmethoden und deren Grenzen siehe ERTL & HAYWARD (2010).

Untersuchungsergebnisse (1): Institutionelle und konsultative Arbeitgeberbeteiligung

Die Feststellung von bestehenden Qualifikationslücken, wie Arbeitgeber sie sehen, ist in den von QCA erstellten Leitlinien zur Diploma-Entwicklung in Phase 1, 2 und 3 explizit als Meilenstein fixiert worden (QCA ET AL., 2005, S. 18; 2006, S. 14; 2007, S. 22). Um diese Vorgabe zu erfüllen, waren DDPs verpflichtet, Arbeitgebervertreter in ihre Arbeit einzubeziehen (i. d. R. mittels Arbeitgebergruppen). Darüber hinaus sollten sie mit weitergehenden Konsultationsstrategien die Vorstellungen von breiteren Schichten von Arbeitgebern zu den neuen Diplomas auffangen. Diese sollte dazu beitragen, "[...] dass Arbeitgeber und deren Verbände Diplomas als ihr Projekt ansehen und als hochwertige Qualifikationen entwickeln und anerkennen" (QCA ET AL., 2005, S. 34).

Die Vorgaben verpflichteten DDPs, Arbeitgeberinteressen durch zwei Vorgehensweisen zu erfassen und einzubeziehen. Zum einen sollten Arbeitgeber direkt und aktiv in DDPs vertreten sein. So waren an allen DDPs Arbeitgebervertreter in Gremien wie Beratergruppen, Arbeitgeberzirkeln oder Projekt- und Unternehmergruppen beteiligt. In vielen Fällen hatten Arbeitgeber den Vorsitz in diesen Gremien. In der Untersuchung wurde deutlich, dass durch diese institutionalisierte Beteiligung Arbeitgeberinteressen kontinuierlich in die Entwicklungsarbeit von DDPs einfließen konnten. Weniger klar wurde, welche Auswahlkriterien und -mechanismen dieser Beteiligung zugrunde lagen.

Zum anderen waren DDPs verpflichtet, breite Schichten von Arbeitgebern durch Konsultationen am Entwicklungsprozess von Diplomas zu beteiligen. Jede der 14 DDPs versuchte auf verschiedene Arten, Meinungen von Arbeitgebern zu sammeln. So wurden z. B. Konferenzen, Workshops, Fragebogenaktionen und Telefonumfragen durchgeführt. Mit Hilfe des Internets wurden zudem virtuelle Diskussionsforen gestaltet und Feedback-Webseiten erstellt, um eine möglichst breite Beteiligung von Arbeitgebern zu erzielen. Die Studie zeigt deutlich, dass der Erfolg dieser Konsultationsmaßnahmen zwischen den verschiedenen DDPs variierte. Das Verhältnis zwischen Breite (Input von möglichst vielen Arbeitgebern) und Tiefe (detaillierter Input zu Problembereichen in der Entwicklung der neuen Qualifikation) stellte dabei für einige DDPs ein Problem dar, weil sich herausstellte, dass die verfolgte Strategie zu einseitig auf eine der beiden Dimensionen zielte. Aufgrund der beschränkten Zeit, die vor allem für DDPs der ersten Phase für Konsultationen zur Verfügung stand, konnten Schwächen in der Konsultationsstrategie vor allem für die ersten fünf DDPs nicht mehr behoben werden.

Untersuchungsergebnisse (2): Bewertungen aus Arbeitgebersicht

Insgesamt waren Arbeitgeber in ca. der Hälfte der DDPs zufrieden mit dem Umfang und der Art und Weise, in der ihre Interessen in der Entwicklungsphase von Diplomas berücksichtigt wurden. Dagegen hatten Arbeitgebervertreter in den restlichen DDPs Vorbehalte. Die wichtigste Einschränkung betraf dabei das Verhältnis von allgemeinen und fachspezifischen Inhalten in Diplomas, das nach Ansicht der Gruppe von unzufriedenen Arbeitgebern zu sehr in Richtung allgemeine und generische Bestandteile neigte. Zum Beispiel merkte ein DDP-Vertreter aus der zweiten Phase an, dass der Inhaltsmix von Diplomas vor allem ein Problem für kleine und mittelständische Unternehmen darstellen würde, die anders als größere Unternehmen nur über eingeschränkte Kapazitäten für betriebsinterne fach- und arbeitsplatzspezifische Schulung und Ausbildung von neuen Mitarbeitern verfügten. In diesem Kontext scheinen deutliche Spannungen zwischen Arbeitgebervertretern und anderen Mitgliedern von DDPs wie Hochschul- und College-Vertretern aufgetreten zu sein. Letztere Gruppen hoben im Gegensatz zu den Arbeitgebern den Charakter von Diplomas als „allgemeine und nicht betriebs- oder sektorspezifische Qualifikation“ (DDP Manager, Phase 2) hervor.¹⁷

¹⁷ Auch eine Untersuchung des National Audit Office (NAO) thematisiert den Ausgleich zwischen anwendungsorientierten und allgemeinbildenden Anteilen von Diplomas als potenzielles Problem.

Ein weiterer Kritikpunkt der Arbeitgebervertreter betraf die Erwartung, dass Arbeitgeberinteressen zwar in die Arbeit von DDPs und deren Input in den Diploma-Entwicklungsprozess (hauptsächlich in Form der Line of Learning Statements) einfließen konnten, aber im weiteren Verlauf der Entwicklung und Umsetzung verwässert werden könnten. Dies hat mit der ungewissen Rolle von DDPs im weiteren Entwicklungsprozess von Diplomas zu tun. Wie in Abbildung 1 angedeutet, waren Arbeitgebervertreter in direkter Weise lediglich in die Erstellung von Line of Learning Statements eingebunden. In den folgenden beiden Entwicklungsphasen waren dann QCA bzw. die Awarding Bodies federführend. Einige der interviewten Arbeitgebervertreter gaben zu bedenken, dass sie sich vom immer wieder betonten Prinzip der Arbeitgeberführung getäuscht sahen und stattdessen davon überrascht wurden, was QCA und Awarding Bodies aus „ihren Konzepten“ gemacht hätten. Ein Arbeitgebervertreter bezeichnete den wachsenden Unmut darüber als „growing pains“ und führte aus:

„DDPs und Arbeitgeber haben eine Vision für Diplomas entwickelt und diese in Line of Learning Statements dokumentiert. Der ursprüngliche Plan, nach dem Awarding Bodies aus diesen Statements die eigentlichen Qualifikationen entwickeln sollten, erschien nicht mehr akzeptabel, weil DDPs inzwischen die Diplomas als ihr Projekt betrachteten und nicht akzeptieren wollten, einfach aus dem Prozess hinausgeworfen zu werden. DDPs wollen sicherstellen, dass ihre Vorstellungen letztendlich an Schulen und Colleges umgesetzt werden“ (Arbeitgebervertreter, Phase 1 DDP).¹⁸

In dieser und ähnlichen Aussagen der Arbeitgeber zu diesem Punkt war einerseits ein gewisses Misstrauen hinsichtlich der Arbeit der Awarding Bodies zu spüren („Awarding Bodies werden mit den Vorgaben der DDPs machen, was sie wollen“ – Arbeitgebervertreter, Phase 1 DDP). Als Lösung dieses Problems sahen einige der befragten Arbeitgeber ein letztendliches Absegnungsrecht von Qualifikationsspezifikationen durch DDP-Vertreter, das im bestehenden Abstimmungsverfahren nur QCA zusteht. Zum anderen klangen Unsicherheiten in Bezug auf die Umsetzung von Diplomas in Schulen und Colleges an, denen nach Ansicht von Arbeitgebervertretern mehr Vorbereitungszeit bis zur Einführung der Diplomas zugestanden werden sollte.

Darüber hinaus kritisierten Arbeitgeber (aber auch andere Interessenvertreter in DDPs, z. B. von Hochschuleseite), dass dem Konsultationsprozess gerade in der ersten Entwicklungsphase von Diplomas nicht genügend Zeit eingeräumt wurde. So wurde wiederholt angemerkt, dass Konsultationstreffen häufig zu kurzfristig anberaumt wurden, dass diese Treffen deshalb oft nur von wenigen Arbeitgebervertretern besucht wurden, und dass daher nicht davon auszugehen sei, dass die resultierenden Konsultationsberichte die unterschiedlichen Interessen von Arbeitgebern in verschiedenen Geschäftssektoren und von verschiedenen Typen von Unternehmen in ausreichendem Maße abdecken könnten. Häufig beurteilten Arbeitgeber die Konsultationsergebnisse lediglich dann als zufriedenstellend, wenn die suboptimalen Bedingungen, in denen sie entstanden sind, berücksichtigt werden.

Damit verbunden gab ein beträchtlicher Anteil der interviewten DDP-Vertreter an, dass die Interessen von kleinen und mittelständischen Unternehmen in den meisten Fällen nur eingeschränkt Eingang in die Line of Learning Statements fanden. Dieser Befund war wenig überraschend, weil bereits der Bericht des Unterhausausschusses für Bildungsfragen Probleme in diesem Bereich konstatierte (HOUSE OF COMMONS, 2007, S. 22). Interviewte DDP-Vertreter in der vorliegenden Studie beschrieben kleine und mittelständische Unternehmen als „schwierig zu kontaktieren“, was dazu führte, dass sie, wenn überhaupt, lediglich „im späteren Verlauf der Konsultationen“ berücksichtigt werden konnten – eine Einschätzung, die in ähnlicher Weise von etwa der Hälfte der DDPs abgegeben wurde. Darüber hinaus berichtete vor allem die DDP für die ingenieurwissenschaftliche Sparte, Probleme damit zu

Als Lösung wird die Einbindung von allgemeinen Inhalten der neuen Qualifikation (wie z. B. Englisch und Mathematik) in die anwendungsbezogenen Inhalte vorgeschlagen (NAO, 2007, S. 6).

18 Diese und alle anderen Übersetzungen von direkten Zitaten stammen vom Autor dieses Beitrages.

haben, Kontakt mit kleineren Betrieben über einen längeren Zeitraum aufrecht zu halten. Die Rückmeldungen von diesen Betrieben sind daher eher als Momentaufnahmen zu bewerten.

Arbeitgebervertreter in DDPs erfüllten ihre Aufgabe ehrenamtlich, mussten also von ihren Unternehmen freigestellt werden. Dies ist einer der Hauptgründe, warum DDPs Probleme hatten, genügend Vertreter von kleinen und mittelständischen Unternehmen zu rekrutieren. Wie im folgenden Zitat angedeutet, versuchten DDPs deshalb, die Interessen dieser Betriebe indirekt durch Vertreter von Unternehmerverbänden abzudecken:

„Die Kommunikationswege zu kleinen und mittelständischen Unternehmen gestalten sich äußerst schwierig. Wenn man Kontakt zu ihnen bekommt, haben sie nur sehr wenige Human Resource-Spezialisten oder andere Leute für Ausbildungsfragen. Eine Hauptstrategie ist der indirekte Weg über Unternehmerverbände, anstatt direkt zu diesen Unternehmen zu gehen“ (DDP Leiter, Phase 1).

Neben dieser indirekten Strategie versuchten einige DDPs mit einem gewissen Grad an Erfolg, bestehende Netzwerke von kleinen und mittelgroßen Unternehmen für ihre Zwecke zu nutzen (z. B. IT-DDP). In Bereichen, in denen solche Netzwerke nicht existieren, versuchten DDPs soweit wie möglich auf das eingeschränkte Zeitbudget von Betriebsvertretern zu reagieren, z. B. durch die Anberaumung von Treffen am frühen Morgen („breakfast meetings“) oder am Abend („after-work meetings“).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die meisten DDPs mit erheblichem Aufwand versucht haben, ein realistisches Bild von Arbeitgeberinteressen zu gewinnen. Nach Ansicht der meisten interviewten Arbeitgebervertreter ist dies in der Mehrzahl von DDPs in zufriedenstellendem Maße gelungen. Die Vorgabe, Arbeitgeberinteressen gleichmäßig über sehr heterogene Wirtschaftssektoren abzubilden, stellte eine Herausforderung dar, der nicht alle DDPs in gleicher Weise gerecht werden konnten. Bei diesen Einschätzungen ist zu bedenken, dass sie von Arbeitgebervertretern getroffen wurden, die mehr oder weniger direkt in den Diploma-Entwicklungsprozess eingebunden waren und deshalb wohl ein eher zu positives Bild repräsentieren.

Das bekannte Problem, kleine und mittelständische Unternehmen in Qualifikationsentwicklungsprozesse systematisch und nachhaltig einzubinden, konnte von den meisten DDPs nicht zufriedenstellend gelöst werden. Zweifel daran, inwieweit Unternehmerverbände und andere „hauptamtliche Interessensvertreter“ tatsächlich die Vorstellungen und Bedürfnisse dieser Betriebe kommunizieren können, sind in den hier ausgewerteten Interviews nicht geäußert worden, scheinen aber dennoch relevant zu sein.¹⁹

Die Studie hat jedoch auch gezeigt, dass die Arbeitgeber, die in DDPs beteiligt waren, ihre Aufgabe ernst nahmen und einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Diplomas hatten. Einige dieser Arbeitgeber waren allerdings mit dem Umfang ihrer Einflussnahme, die von den ministeriellen Vorgaben auf die erste Entwicklungsphase beschränkt war, nicht zufrieden. Darin zu ersehende Widersprüchlichkeiten des für Diplomas entwickelten Konzepts der Einbeziehung von Arbeitgebern sollen im abschließenden Teil dieses Beitrags beleuchtet werden.

Weitergehende und abschließende Einschätzungen

Selbst wenn man die Konsultation von Arbeitgebern im Entwicklungsprozess von Diplomas als zufriedenstellend einschätzt, bleibt zu fragen, ob dies zu erfolgreichen Qualifikationen

19 Dies kommt z. B. in einer Stellungnahme des einflussreichen Institute of Directors (IoD) zum Ausdruck, in der vor allem Zweifel an der Fähigkeit von SSCs (Sector Skills Councils) angemeldet wird, für die Unternehmen des von ihnen vertretenen Wirtschaftssektors zu sprechen: „A general concern does remain about any tendency to portray SSCs as the ‘voice of business’, particularly for small employers“ (IoD, zit. in HOUSE OF COMMONS, 2007, S. 22).

führen wird. HODGSON ET AL. (2007) melden Zweifel an der in manchen DDPs vertretenen Expertise zur Curriculumentwicklung an. Sie bemängeln, dass Awarding Bodies, die umfangreiche Erfahrung in der Entwicklung neuer Qualifikationen besitzen, in der ersten Entwicklungsphase von Diplomas weitgehend unbeteiligt blieben. In der hier präsentierten Untersuchung wurde klar, dass Awarding Bodies in den meisten DDPs erst nach der Erstellung der Line of Learning Statements und der von QCA erlassenen Kriterien verstärkt in Erscheinung traten. Die Kritik von HODGSON ET AL. (2007, S. 5), wonach Diplomas in einem fragmentierten, sequentiellen statt in holistischen Verfahren entwickelt wurden, scheint daher berechtigt zu sein.

In den Aussagen interviewter Arbeitgebervertreter spiegelt sich eine grundsätzliche Unzufriedenheit darüber wider, wie das Prinzip der Arbeitgeberführung in der Entwicklung von Diplomas umgesetzt wurde. Den beteiligten Arbeitgebern wurde erst im Entwicklungsverfahren klar, dass letztendlich das zuständige Ministerium sich nicht davor scheute, die vom Ministerium selbst erstellten Vorgaben und Leitlinien kurzfristig zu ändern, wenn Konsultations- und Entwicklungsprozesse nicht nach ihrem Sinne verliefen.²⁰ Dies zeigt zum einen, dass die regulative Rolle von DCSF und QCA im neu konzipierten Qualifikationsentwicklungsprozess nicht ausreichend kommuniziert und deshalb nicht von allen Beteiligten akzeptiert wurde. Zum anderen macht das Einschreiten des Ministeriums deutlich, dass das von offizieller Seite immer wieder betonte Prinzip der Arbeitgeberführung irreführend war, weil der komplexe Charakter von Diplomas das Zusammenwirken verschiedener Akteure notwendig machte. Anstatt ihnen eine Führungsrolle zu suggerieren, hätten Arbeitgeber zutreffender als wichtige Partner eines kooperativen Entwicklungsprozesses betrachtet werden sollen.

Während Arbeitgeberführung in der ersten Entwicklungsphase von Diplomas in den entsprechenden Richtlinien festgelegt und beschrieben war, bleibt die Rolle von Arbeitgebern in der Implementation der neuen Qualifikationen weitgehend unklar. Dies wurde von den interviewten Arbeitgebervertretern immer wieder kritisch angemerkt. Dadurch scheint das mit dem Prinzip der Arbeitgeberführung eng verbundene Ziel der Akzeptanz von Diplomas auf Arbeitgeberseite in Gefahr zu sein. Der eigentliche Test dafür, ob Diplomas tatsächlichen Wert auf dem Arbeitsmarkt besitzen, steht daher noch für die Zeit aus, wenn sich die ersten Diploma-Absolventen um Stellen bewerben (vgl. McCrone ET AL., 2010). Darüber hinaus wird aus den Erfahrungen der Diploma-Entwicklungsphase auch klar, wie schwierig es ist, die Beteiligung von Akteuren wie Arbeitgebern zu initiieren, zu steuern und zu verstetigen, wenn eine solche Beteiligung, wie z. B. im deutschen dualen System gegeben, nicht historisch gewachsen und institutionell verankert ist.

Für STANTON hat das Prinzip der Arbeitgeberführung zudem zur Folge, dass die Bedürfnisse der direkten „Nutzer“ von Diplomas, nämlich der Lerner, nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden. Gerade für eine Qualifikation, die sich als Alternative zu A Levels an Jugendliche richtet, die nach einem nicht-traditionellen Lernangebot suchen, müsste sich die Entwicklung der Qualifikation in erster Linie an der eingehenden Analyse der Bedürfnisse dieser Zielgruppe orientieren. STANTON (2008, S. 28-34) schlägt deshalb einen zyklischen, mehrdimensionalen Entwicklungsprozess vor, der die Bedürfnisse verschiedener „Abnehmer“ von Diplomas (Lerner, Arbeitgeber, Hochschulen, 14-19 Bildungsanbieter) abbildet und der in einem iterativen Prozess Qualifikationsdesign und Qualifikations-Implementation kontinuierlich gegeneinander abgleicht. Außerdem hat der gewählte Entwicklungsansatz dazu beigetragen, dass Vertreter von Schulen und Colleges, an denen Diplomas letztendlich unterrichtet werden sollen, nicht in ausreichendem Maße Einfluss auf den Entwicklungsprozess hatten. Die diesem Beitrag zugrunde liegende Untersuchung hat gezeigt, dass Schulen und Colleges in vielen Fällen nur sporadisch in die Arbeit von DDPs eingebunden waren (ERTL

20 Von Arbeitgeberseite wurde dieses Vorgehen, das ein Vertreter als „changing the rules of the game“ (DDP Phase 2) nannte, als nicht legitim bewertet.

ET AL., 2009). Darüber hinaus verdeutlicht der Bericht des Unterhauses zu Diplomas, dass sich unterrichtende Lehrer als passive Empfänger von neuen Qualifikationen sehen (HOUSE OF COMMONS, 2007, S.22 ff.). Probleme in der pädagogischen Umsetzung von Diplomas scheinen daher vorprogrammiert.

Ständige, kurzfristig angelegte Reformen im berufsbildenden Bereich in den letzten 15 Jahren haben Innovationsfähigkeit und -willen von beteiligten Lehrkräften weitgehend erschöpft (ERTL & KREMER, 2006) und die Akzeptanzschwelle von Eltern und Arbeitgebern gegenüber der neuesten Neuerung in die Höhe getrieben (BAKER, 2009). Gleichzeitig sind die allgemeinbildenden Qualifizierungswege vergleichsweise stabil geblieben, eine Kombination, die STANTON (2008, S. 43) mit „Constant revolution for the vocational but steady evolution for the academic“ umschreibt. Der Umfang und die Art und Weise, wie Reformen im berufsbildenden und im allgemeinbildenden Bereich vorangetrieben werden, scheint somit ein Indiz für die anhaltende Wirkung des „academic-vocational divide“ zu sein, der durch die Einführung von Diplomas aufgrund von konzeptionellen Entscheidungen hinsichtlich der Struktur, Einbindung und Reichweite der neuen Qualifikationen nicht grundlegend überwunden werden kann.

Ein Anhaltspunkt für die sich abzeichnende geringe Attraktivität sind die geringen Einschreibebezahlen in Diploma-Kurse: Am Schuljahresbeginn 2008/09 waren lediglich 12.026 Schüler eingeschrieben. Zu bedenken gilt es dabei, dass zu diesem Zeitpunkt lediglich die ersten fünf Diplomas zur Auswahl standen (‚Konstruktion und Bau‘, ‚Kreativität und Medien‘, ‚Ingenieurwissenschaften‘, ‚Informationstechnologie‘ und ‚Gesellschaft, Gesundheit und Entwicklung‘). Die Zahl der tatsächlich eingeschriebenen Schüler stellt jedoch nur ein Viertel der von der Regierung erwarteten Anzahl dar. Sieht man diese Zahl in Zusammenhang zu den beträchtlichen Entwicklungskosten für Diplomas (08/2006: 65 Millionen Pfund, 11/2009: 373 Millionen Pfund), erscheint es wenig verwunderlich, dass die Besorgnis um den Verlauf und das Ergebnis des „Diploma-Projektes“ in den Massenmedien kritisch beobachtet werden; der in der Einleitung zu diesem Betrag besprochene Artikel im Guardian ist nur ein Beispiel dafür. BAKER (2009, S. 85) fasst diese Bedenken wie folgt zusammen:

„If they [Diplomas] continue to be ignored by the majority of schools, and if they fail to appeal to students and parents, they could mean the squandering of millions of pounds of taxpayers' money and a missed opportunity.“

Literaturverzeichnis

- BAETHGE, M., SOLGA, H. & WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- BAKER, M. (2009): Crunch Time for Diplomas: Will they survive? In: Forum, Vol. 51, No. 1, S. 85-91.
- BALLS, E. (2007): Diplomas Could Become Qualification Of Choice For Young People. DCSF Press Release, 23 October 2007 (Online: http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2007_0195).
- BUSEMEYER, M. R. (2009): Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970, Frankfurt a.M., New York: Campus.
- DCSF (DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES) (2009): 14-19 Qualifications Map (Online: <http://www.dcsf.gov.uk/14-19/index.cfm?go=site.home&sid=3>).
- DfES (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS) (2005): 14-19 Education and Skills (White Paper, Cm 6476). Norwich: HSMO
- DfES (2007): Raising Expectations: staying in education and training post-16. London: TSO.
- EDEXCEL (2009): Specification. Edexcel Level 3 Principal Learning in Information Technology. Issue 3, March 2009. London: Edexcel.
- ERTL, H. (2000): Modularisation of Vocational Education in Europe: NVQs and GNVQs as a Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany? Series: Monographs in International Education, 2. Wallingford: Symposium Books.

- ERTL, H. (2003): „Standardsetzung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der „National Vocational Qualifications““. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, Band 99, S. 368-389.
- ERTL, H. (2005): 'Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik'. In: ERTL, H. & SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive (Paderborn: Eusl), S. 22-45.
- ERTL, H. (ed.) (2006): Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany. Didcot: Symposium Books.
- ERTL, H. (2009): New departure or just more of the same? – Unitisierung in 14-19 Diplomas in England, in: PILZ, M. (Hrsg.): Modularisierung in der Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann (im Druck).
- ERTL, H. & HAYWARD G. (2010): Caught in the 'triple lock'? An evaluation of governance structures of the development of 14-19 Diplomas in England. In: Research in Comparative and International Education, Vol. 5, No. 3.
- ERTL, H. & KREMER, H.-H. (2006): 'Curricular reform and College-based Innovation in Vocational Education and Training in England and Germany'. In: Research in Comparative and International Education, Vol. 1, No. 4, S. 351-365.
- ERTL, H., STANLEY, J., HUDDLESTON, P., STASZ, C., LACZIK, A., HAYWARD, G. (2009): Reviewing Diploma Development. Evaluation of the Design of the Diploma Qualifications. DCSF Research Report RW080, London: DCSF (Online: [http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW080%20\(Rev\).pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW080%20(Rev).pdf)).
- EULER, D. (2009): Übergangssystem Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat? Vortrag anlässlich der Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung „Zukunft der Berufsbildung“ am 12. Februar 2009 in Düsseldorf (Online: http://www.boeckler.de/pdf/v_2009_02_12_euler_vortrag.pdf).
- GUARDIAN (2009): Diplomas need drastic overhaul, says study. 24/01/2009, S. 2.
- HAHN, A. (1997): Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In: EULER, D. & SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 27-51.
- HAYWARD, G., OANCEA, A., WILDE, S. (2008a): Apprenticeship I, Prospects for growth. Issues Paper 3 (Oxford: Nuffield Review of 14-19 Education and Training).
- HAYWARD, G., OANCEA, A., WILDE, S. (2008b): Apprenticeship II. A High Quality Pathway for Young People? Issues Paper 4 (Oxford: Nuffield Review of 14-19 Education and Training).
- HODGSON, A., KEEP, E., SPOURS, K. (2007): The New 14-19 Diplomas. Issues Paper 1 (Oxford: Nuffield Review of 14-19 Education and Training).
- HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2007): 14-19 Diplomas, Fifth Report of Session 2006-07, London: The Stationary Office, 17 May 2007
- HUDDLESTON, P., KEEP, E., & UNWIN, L. (2005): What Might the Tomlinson and White Paper Proposals Mean for Vocational Education and Work-Based Learning? Discussion Paper for the Nuffield Foundation Review of 14-19 Education and Training. (Online: <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents120-1.pdf>, Stand: 24. August 2009).
- McCRONE, T., LYNCH, S., WADE, P., FEATHERSTONE, G., EVANS, K., GOLDEN, S., HAYNES, G. (2010): National evaluation of Diplomas: preparation for 2009 delivery. DCSF Research Report RR219, London: DCSF (Online: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR219.pdf>).
- NAO (NATIONAL AUDIT OFFICE) (2007): Partnering for success: Preparing to deliver the 14-19 education reforms in England, London: The Stationary Office, 13 December 2007.
- QCA (2005): GNVQ withdrawal and timetable factsheet, October 2005. Online: http://www.qca.org.uk/qca_12957.aspx.
- QCA (2006): Criteria for accreditation of Specialised Diploma Qualifications at Levels 1, 2 and 3, Final draft, Issue 2, November 2006. London: QCA.
- QCA (2008): The Diploma: An Overview of the Qualification, Version 3. London: QCA.
- QCA, DfES, Skills for Business (2005): 14-19 SPECIALISED DIPLOMAS. Guidance for Diploma Development Partnerships, 2nd ed., October 2005, London: QCA.

- QCA, DFES, SKILLS FOR BUSINESS (2006): 14-19 SPECIALISED DIPLOMAS. Guidance for Diploma Development Partnerships, Phase 2, Issue 1, January 2006, London: QCA.
- QCA, DFES, SKILLS FOR BUSINESS (2007): 14-19 SPECIALISED DIPLOMAS. Guidance for Diploma Development Partnerships, Phase 3, Issue 1, January 2007, London: QCA.
- RAGGATT, P. AND WILLIAMS, S. (1999). Government, Markets, and Vocational Qualifications: An Anatomy of Policy, New York: Routledge.
- STANTON, G. (2008): Learning Matters. Making the 14-19 reforms work for learners (CfBT Education Trust).
- STANTON, G. & BAILEY, B. (2005): In Search of VET, SKOPE Research Paper 62, December 2005, Oxford and Warwick: SKOPE.
- WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): 14-19 Curriculum and Qualification Reform: Final Report of the Working Group on 14-19 Reform. October 2004. Nottingham: DfES Publications.
- YOUNG, M. (2009): NVQs in the UK: Their Origins and Legacy, Geneva: International Labour Organisation.

Anschrift des Autors: Dr. Hubert Ertl, University of Oxford, Department of Education, 15 Norham Gardens, Oxford OX2 6PY, Großbritannien, hubert.ertl@education.ox.ac.uk