

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“

Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?

Summary: The English vocational training system can be described as a „free market model“ in which state interference is weak and private responsibility for funding and organising training predominates. This approach can clearly be linked to a tradition which traces back to the country's „reaction“ to the Industrial Revolution and its impacts on education and training. In the last thirty years, however, there have been attempts to improve both the output and the efficiency of vocational training by a host of institutional and organisational measures designed to induce employers to take on young people as apprentices or trainees. The most recent reform stage has led to the implementation of a new system of National Vocational Qualifications (NVQ) as a framework for the accreditation and certification of qualifications and competences. The purpose of this article is to give a description of the background and features of what is claimed to be a „revolution“ of the qualifications system. It also looks at similarities and differences between NVQ and the German system of „recognised skilled occupations“ (Ausbildungsberufe).

1 Problemstellung

1.1 Berufsausbildung im „rechtsfreien Raum“

Bis auf den heutigen Tag sieht sich die Berufsbildungspolitik in England mit Herausforderungen konfrontiert, die Ausfluß notorischer Halbherzigkeit im Hinblick auf tiefgreifende Reformen sind. Diese Kontinuität berufsbildungspolitischer Problemlagen im Zeichen der Reformbedürftigkeit hat damit zu tun, daß die Berufsausbildung traditionell für sich in Anspruch nehmen kann, den strukturellen und funktionalen Vorgaben eines „Marktmodells“ (Greinert, 1988, S. 146 f.) zu folgen. Es handelt sich um eine dezentralisierte, durch das besondere Gewicht der einzelbetrieblichen Gestaltung von Qualifizierungs-

prozessen (Sorge, 1979, S. 2 f.) äußerst heterogene Ausbildungsstruktur, die sich bislang mit Erfolg der externen Reglementierung – insbesondere von staatlicher Seite – entzogen hat. Obwohl die Regierung 1964 und 1973 mit Ausbildungsgesetzen das öffentliche Interesse an einer Reform der Berufsausbildung unterstrichen hat und in den achtziger Jahren im Zeichen der anschwellenden Jugendarbeitslosigkeit (Raffe, 1987) auch ein Rahmen für die Intervention des Staates in das Ausbildungswesen geschaffen wurde (Avis, 1993, S. 4), liegt in England nach wie vor ein „Systemverständnis“ vor, das weit davon entfernt ist, rechtliche, organisatorische und didaktische Vorgaben mit der betrieblichen Qualifizierungsarbeit vor Ort, und dies bedeutet im Regelfall mit den unterschiedlichen Formen der betrieblichen Anlernung (*on-the-job training*), zu verbinden. Vor diesem Hintergrund erleben englische Jugendliche ihre „Ausbildungszeit“ vornehmlich als „Arbeitnehmer“ (Bynner & Roberts, 1991, S. 238 ff.).

Die Konturen des englischen Ausbildungswesens schälten sich um die Jahrhundertwende heraus und können als Ergebnis der Industriellen Revolution bezeichnet werden (Deißinger, 1992, S. 315 ff.). Die Industrialisierung erzeugte im Hinblick auf die Berufserziehung ein „Vakuum“, da die „Freisetzung“ der ständisch geprägten Lehrlingerziehung im Zeichen der Liberalisierung nicht durch staatliche oder korporatistische Korrekturen aufgefangen wurde. Dieses „Vakuum“, das auf eine bis heute nachwirkende „Unterreglementierung“ verweist, auszufüllen, bestimmt unverändert die aktuellen berufsbildungspolitischen Handlungsnotwendigkeiten (Parkes & Shaw, 1992, S. 72 f.). Dabei tritt erschwerend hinzu, daß das Ausbildungswesen aus heterogenen historischen Entwicklungssträngen zusammengewachsen ist und in sich eine äußerst disparate Struktur aufweist (Griffiths, 1988, S. 118). Es umfaßt neben der klassischen Lehre (*apprenticeship*) und der Ausbildung in den Einrichtungen der schulischen „Weiterbildung“ (*Further Education*) überbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen privater und öffentlicher Ausbildungsträger, die einzelbetriebliche Ausbildung bzw. Anlernung und schließlich die „Gewinnung von Arbeits-erfahrung“ im Rahmen des staatlichen Jugendausbildungsprogramms (*Youth Training*). Nahezu allen Qualifizierungsvarianten mangelt es – auszunehmen sind am ehesten noch die Kursangebote der *Further Education* – an didaktischer Normierung, womit zusammenhängt, daß die Verzahnung von betrieblicher und schulischer Ausbildung weitgehend behindert ist. Letztere ruht auf einer fakultativen Basis, da weder eine „Berufsschulpflicht“ verbindlich vorgeschrieben, noch die teilzeitschulische Ausbildung curricular normiert ist. Dies gilt auch für die Lehre, wo der Handwerker- oder Facharbeiterstatus am Ende der Ausbildung

automatisch verliehen wird, d.h. weder eine Überwachung des Lernprozesses noch obligatorische Prüfungen stattfinden (Aldcroft, 1992, S. 55 ff.).

Die Vorstellung einer institutionell, organisatorisch und rechtlich formalisierten Ausbildungsstruktur ist dem „englischen System“ somit fremd. Kennzeichnend ist jedoch nicht nur ein hohes Maß an „Rechtsfreiheit“ bzw. „betrieblicher Ausbildungsautonomie“. Es mangelt auch an einem „didaktischen Zentrum“, an dem Qualifizierungsprozesse ausgerichtet werden könnten. Vor dem Hintergrund der berufsbildungspolitischen Entwicklung der jüngsten Vergangenheit soll im folgenden thematisiert werden, welche Reformschritte unternommen wurden, um gerade dieses Defizit zu beheben, und inwiefern diesbezüglich von einer „Revolution“ des beruflichen Berechtigungswesens und seiner didaktischen Grundlagen gesprochen werden kann.

1.2 Das „Berufsprinzip“ als Ausgangspunkt bei der Frage nach dem „didaktischen Zentrum“ der englischen Berufsausbildung

Die historische Ausdifferenzierung der modernen deutschen Berufsausbildung folgte der ganzheitlichen Vorstellung des „gelernten Berufs“. Diese verweist darauf, daß über die berufliche Ausbildung eine über die „betriebsreferentielle Bedeutung der Arbeitsteilung“ hinausgehende „Umwelt“ der betrieblichen Leistungserstellung begründet wird (Harney, 1987, S. 176 f.). Ihre universelle Bedeutung als ausbildungsstrukturelles Muster beziehen Berufe daraus, daß sie einen „Bestand an Kompetenzen“ verkörpern, der mit *betriebsübergreifend*, nicht: *betriebstypisch* vorkommenden Arbeitsanforderungen korrespondiert (DFG, 1990, S. 60 f.). Die Berufsförmigkeit der Berufsausbildung ist nicht zu trennen von den strukturellen Besonderheiten des sog. „dualen Systems“. Historisch gesehen rekurren die Rahmenbedingungen, unter denen sich dieses „deutsche System der Berufsausbildung“ (Greinert, 1993) bis heute am „Berufsprinzip“ orientiert, auf die gewerberechtliche Restituierung der „Meisterlehre“ sowie die Herausbildung des „beruflichen Charakters“ der Fortbildungsschule an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (Blankertz, 1969, S. 119 ff.). Das sich auf der Basis des „Selbstverwaltungsprinzips“ re-formierende handwerkliche Ausbildungsmodell wurde zum Ausgangspunkt eines die Folgejahrzehnte prägenden Konsolidierungs- und Universalisierungsprozesses, in dessen Folge auch die „industrielle Ausbildung dem Beruf als korporativ tradiertem Prinzip der Arbeitsteilung und Kompetenzzurechnung assimiliert wurde“ (Harney, 1987, S. 180).

Unter dem „Berufsprinzip“ soll eine spezifische Qualität didaktisch-curricularer sowie ausbildungsstruktureller Arrangements verstanden werden, über welche die „Anwendungsvoraussetzungen“ qualifizierter Erwerbsarbeit (Kut-scha, 1992, S. 537) definiert werden. Das „Berufsprinzip“ ist als eine „metadi-daktisch“ fixierte Kategorie¹ zu verstehen und verweist unter Bezugnahme auf die Vorstellung des „gelernten Berufs“ auf die folgenden Dimensionen dieses Begriffs:

- Bei Berufen denken wir an *institutionell fixierte*, durch die Anwendung verwandter (berufstypischer) Qualifikationen bestimmte, „mehr oder minder komplexe Kombinationen spezieller Leistungen“ zur Erfüllung der funktio-nalen Erfordernisse der Arbeitsteilung (Zabeck, 1991, S. 559).
- Berufe sind *ganzheitlich strukturiert*, d.h. es handelt sich um „relativ tätig-keitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“, deren überbetriebliches wie auch überindividuelles Verwer-tungspotential sich dadurch bestimmt, daß sie auf dem Arbeitsmarkt als „inhaltlich besondere Fähigkeiten“ angeboten werden (Beck, Brater & Da-heim, 1980, S. 20 ff.).
- Berufe existieren von hierher gesehen nicht nur als „Erwerbs-“ oder „Erwach-senenberufe“, sondern als „*gelernte Berufe*“, d.h. sie sind Basis wie auch Zielpunkt von Ausbildungsprozessen, deren „Organisationsbild“ (Brater, 1981, S. 32) über Rechtsverordnungen des Staates normfähig gemacht und somit in einem nicht unerheblichen Maße der einzelbetrieblichen Verengung und Funktionalisierung entzogen wird.
- Die über die staatliche Normsetzung konstituierten „Ausbildungsberufe“ wer-den im Rahmen eines zeitlich spezifizierten Ausbildungsganges erlernt, wo-bei Quantität und Qualität der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in Zwischen- und Abschlußprüfungen kontrolliert und in einem marktgängigen Berufsabschlußzeugnis *zertifiziert* werden.

Mit dem „Berufsprinzip“ verbindet sich demnach die Konsequenz, die di-daktisch-curriculare Ausrichtung der Berufsausbildung auf ein komplexes, standardisiertes Qualifikationsprofil zu gründen (Zabeck, 1992, S. 233). Im folgenden soll erörtert werden, inwiefern die 1986 in England, Wales und Nordirland eingeführten *National Vocational Qualifications* (NVQ) ein Re-formkonzept verkörpern, das unter didaktischen Gesichtspunkten mit den deut-schen Ausbildungsberufen und dem zugrundeliegenden „Berufsprinzip“ vergli-chen werden kann.

2. Der berufsbildungspolitische Hintergrund: Kontinuität im Zeichen der Reformbedürftigkeit

Zu den Motiven der englischen Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre gehörte nicht nur die Behebung des chronischen Mangels an ausgebildeten Fachkräften (Gordon, Aldrich & Dean, 1991, S. 100). Unter Zuhilfenahme der 1973 eingerichteten *Manpower Services Commission* (MSC) wollte die Regierung vor allem dem Umstand Rechnung tragen, daß die traditionelle Lehre nicht länger imstande war, das Schwellenproblem vom Schulsystem zum Ausbildungssystem zu lösen. 1983 kam es zur Implementierung des Ausbildungsprogramms *Youth Training Scheme* (YTS) (Hitchcock, 1988, S. 70 ff.). Eine grundlegende Neuorientierung der Berufsausbildung verband sich damit allerdings nicht, da sich die Regierung mit der MSC vor allem auf das Problem der Jugendarbeitslosigkeit konzentrierte (Finegold & Soskice, 1988, S. 30). Das YTS war bereits bei seiner Einführung auf Kritik gestoßen, da die Regierung es versäumt hatte, die MSC mit der Festlegung konkreter Qualifikationsprofile zu beauftragen (Finn, 1985, S. 122). Bis auf den heutigen Tag liegen seine Schwächen bloß: Die Ausbildungszeit ist angesichts einer faktischen durchschnittlichen „Verweildauer“ von 42 Wochen zu kurz für einen strukturierten Ausbildungsgang. Im Jahre 1986 nahm gerade ein Drittel der Trainees an den vorgesehenen ausbildungsbegleitenden Unterrichtsmaßnahmen teil (Cantor, 1989, S. 123). Auf der Basis der letzten amtlichen Umfrage zum Jugendausbildungsprogramm liegt die Quote der Teilnehmer, die keinen Abschluß erwerben oder vorzeitig abbrechen, bei zwei Dritteln (o.V., 1993). Die Wirksamkeit von *Youth Training* (YT) – seit 1990 firmiert YTS unter diesem Label – ist zudem in hohem Maße vom Drehen der Finanzierungsschraube abhängig, da die Ausbildung zwar von den Betrieben selbst durchgeführt wird, die Finanzierung jedoch durch Regierungsgelder erfolgt (Aldcroft, 1992, S. 71). Alles in allem vermochte das staatliche Ausbildungsprogramm bislang nur partiell das englische „Ausbildungsloch“ aufzufüllen. 1989/90 nahmen 497.000 16- und 17jährige im Vereinigten Königreich direkt nach ihrer Schulentlassung eine Arbeitsstelle an, während über das YTS lediglich 281.000 Jugendlichen eine Ausbildung bzw. Anlernung ermöglicht wurde (Twining, 1992, S. 60).

Trotz unverkennbarer Bestrebungen, den Einfluß Londons auf das Bildungswesen insgesamt zu Lasten der lokalen Zuständigkeiten und Ordnungsgewalten auszuweiten, war die Bildungs- und Ausbildungspolitik der achtziger Jahre von ihrer Zielsetzung her liberalistisch. Sie ist es bis heute geblieben. So folgte auch die Einrichtung der *Training and Enterprise Councils* im Jahre 1989 der Leitidee, die Betriebe zu vermehrten Ausbildungsanstren-

gungen sowie zu einer systematischen Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen zu bewegen. Bis auf den heutigen Tag gibt es jedoch keine Qualitätskontrolle der Berufsausbildung, was Raggatt darauf zurückführt, daß sich die Unternehmen – ermutigt durch den liberalen Kurs der Berufsbildungspolitik – seit der Implementierung des YTS sowohl der Mitwirkung intermediärer Institutionen als auch der *co-determination* durch die Gewerkschaften mit Erfolg widersetzt haben (Raggatt, 1988, S. 179). Letzteres gilt zwar nicht für die traditionelle Lehre, die auf branchenspezifischen Vereinbarungen der Sozialpartner beruht und bei der die Ausbildung durch „Abdienen“ einer 3- bis 7jährigen Lehrzeit (*time-serving*) abgeschlossen wird (Lewis, 1981, S. 38 ff.). Mit Sicherheit zeichnet jedoch hier eine von den Gewerkschaften forcierte, mit der Abschottung von Ausbildungs- und Arbeitsmärkten einhergehende segmentierungsfördernde Eigendynamik verantwortlich für die quantitativen Einbrüche bei den Ausbildungsplatzzahlen (Lane, 1988, S. 147). Vor dem Hintergrund der selektiven Beharrungskraft der auf die Lehrtradition der Zünfte rekurrierenden siebenjährigen Lehre, wie sie im 19. Jahrhundert abseits der „großen Industrie“ weiterlebte (Deißinger, 1992, S. 358 ff.), hat die Berufsbildungspolitik des 20. Jahrhunderts es nicht vermocht, erstere aus den „voluntaristischen“ Strukturen herauszulösen und zu einem universell akzeptierten Muster beruflicher Ausbildung mit dem Nimbus eines marktgängigen *standard of proficiency* zu entwickeln (Finegold & Soskice, 1988, S. 27). Die Zahl der noch am ehesten mit dem deutschen Facharbeiterbrief vergleichbaren *City and Guilds Part II Awards* ging zwischen 1979 und 1988 sogar um mehr als die Hälfte zurück (Aldcroft, 1992, S. 67). Da viele Betriebe vor den im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hohen Lehrlingsentgelten (Jones, 1985, S. 31 f.) zurückschrecken und überdies die notorische Befürchtung hegen, qualifizierte Arbeitnehmer nach einer kostenintensiven Ausbildung abgeworben zu bekommen, ist es nicht verwunderlich, daß die *apprenticeship* lediglich noch einen Randbereich des englischen Ausbildungswesens verkörpert (Marsden & Ryan, 1991, S. 259). In den frühen achtziger Jahren stellten die meisten der 1964 mit dem *Industrial Training Act* (Perry, 1976, S. 118 ff.) gegründeten *Industrial Training Boards* (ITB) ihre Arbeit ein, was sich zusätzlich negativ auf die Zahl der Ausbildungsverhältnisse auswirkte (Lane, 1989, S. 72 f.). Im Maschinenbau fiel sie zwischen 1979 und 1981 von 21.000 auf 12.000 (Finegold & Soskice, 1988, S. 31). Die Gesamtzahl der *apprenticeships* sank bis Mitte der achtziger Jahre auf deutlich unter 100.000 (Hough, 1987, S. 105 f.). Nicht nur die klassischen Ausbildungsformen als solche sind rückläufig, auch die Bedeutung der qualifizierten *craftsmen* im Rahmen der betrieblichen Arbeitsorganisation ist zurückgegangen. Im Werkzeugmaschinenbau verfügte im Jahre 1981 die

Hälfte der beschäftigten gewerblichen Arbeitnehmer hinsichtlich Bezahlung und funktionaler Verantwortung über den Status eines *skilled craftsman*, ohne eine Ausbildung mit Abschlußprüfung durchlaufen zu haben (Prais, 1981, S. 188). Zwischen 1978 und 1984 halbierte sich im traditionell mit gelernten Kräften gut „bestückten“ Maschinenbau die Zahl der Facharbeiter mit Berufsausbildung (Lane, 1988, S. 161).

Im Unterschied zu Deutschland mit seinen Ausbildungsberufen gibt es in England keine vergleichbare Infrastruktur auf „intermediärem“ Niveau (Sorge & Warner, 1986, S. 122). Nicht selten werden „operative“ Arbeitsplätze entweder von Ungelernten oder von „Generalisten“ übernommen. Die unzureichende Marktgängigkeit von Qualifikationen bzw. ihre Irrelevanz für die Übernahme betrieblicher Funktionen betreffen jedoch nicht nur die Lehre. Erstaunlicherweise gilt dies auch für den Bereich der *Further Education*, wo Prüfungen zwar zur Ausstellung von „Berufsbefähigungsnachweisen“ führen, letztere jedoch für nur wenige Karrierewege tatsächlich vorausgesetzt werden. Nichtsdestoweniger strebten 1989/90 ein Drittel der „Vollzeitstudierenden“ einen Abschluß des *Business and Technology Education Council* (BTEC) und über 60 % eine vergleichbare berufsbezogene Qualifikation an (Twining, 1992, S. 62). Es kann auch hier vom Phänomen einer Entkoppelung von Berechtigungswesen einerseits und Beschäftigungswesen andererseits gesprochen werden. Eigentlich sollte das YTS gerade hier ansetzen, jedoch zeigen sich unverändert die Negativismen einer liberalistischen Berufsbildungspolitik, die ihre Legitimation vorwiegend aus arbeitsmarktpolitischen Zwängen herleitet. Da es an verbindlichen didaktischen Vorgaben fehlt (Aldcroft, 1992, S. 64 f.), überrascht es nicht, daß lediglich 29 % der YTS-Trainees 1987/88 mit dem Erwerb eines berufsbezogenen Zeugnisses abschlossen (Marsden & Ryan, 1991, S. 267). Im Vergleich zum „alten“ YTS sind bei *Youth Training* die Regeln, nach denen der Staat „Ausbildungslücken“ schließt, bemerkenswert flexibel. Weder existieren Vorgaben fester Ausbildungszeiten, noch gibt es eine rechtlich-administrative Handhabe für die Gewährleistung der Komparabilität einzelbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen. Ausdrücklich hält die Regierung die Ausbildungsorientierung von YT kontingent: Von den Ausbildungsanbietern – Unternehmen sowie überbetrieblichen *Training Units* – wird vor allem erwartet, daß sie die lokalen Arbeitsmarktverhältnisse berücksichtigen (Aldcroft, 1992, S. 70).

Die Mangelerscheinungen, an denen das Reformkonzept der NVQ konkret ansetzt, liegen darin, daß Ausbildungsgänge zu einem großen Teil nicht zertifiziert werden, daß es letzteren dort, wo es zu formalisierten Ausbildungsabschlüssen kommt, an Homogenität mangelt und berufsbezogene Zeugnisse nur bedingt marktgängig und damit für den individuellen Arbeitnehmer

verwertbar sind. Selbst bei Vorliegen eines gewissen Grades an Formalisierung – was auf die schulischen Berufsabschlüsse zutrifft – kann in England mitnichten von einer „Garantie“ gesprochen werden, mit diesen Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt als „gelernte Kraft“ erfolgreich auftreten zu können. Anders als in Deutschland hat die Vorstellung, eine formalisierte Berufsausbildung als die entscheidende Voraussetzung einer erfolgreichen „Erwerbsbiographie“ anzusehen, die „englische Psyche“ noch nicht erreicht (Bynner & Roberts, 1991, S. 238 ff.).

3. Die Zielsetzung der Reform: Restrukturierung und Homogenisierung des beruflichen Berechtigungswesens

3.1 Die Einrichtung des „National Council for Vocational Qualifications“ und seine institutionelle Einordnung in die Struktur des englischen Ausbildungswesens

Die Einrichtung des *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) gehört zusammen mit der Gründung der *Training and Enterprise Councils* zu den Kernelementen der Reform des Berufsbildungswesens am Ende der achtziger Jahre (Hunt & Jackson, 1992, S. 45) und wird in der aktuellen berufsbildungspolitischen Diskussion allgemein als Ausdruck einer Abkehr von den bisherigen Prinzipien angesehen. Ziel und Aufgabe des NCVQ sollte es vor allem sein, der ausufernden Zeugnisvielfalt Einheit zu gebieten, die Transparenz und Marktgängigkeit berufsbezogener Abschlüsse zu verbessern sowie – auch dies impliziert das Attribut „national“ – die als minderwertig angesehene berufliche Bildung gegenüber der „akademischen“ in Schule und Universität, insbesondere gegenüber dem als *gold standard* des Schulsystems angesehenen englischen „Abitur“, dem *General Certificate of Education* (GCE), aufzuwerten. Tatsache ist, daß die berufliche Bildung in England nicht nur darunter leidet, daß es ihr an struktureller Transparenz, Zielorientierung und Profilbezogenheit fehlt, sondern sie steht – selbst in Gestalt ihrer institutionell reifsten Form, der *College*-Ausbildung – im Schatten der Allgemeinbildung sowie der profilentkoppelten Weiterbildung und Erwachsenenbildung (Finegold & Soskice, 1988, S. 26 f.).

Der Einrichtung des NCVQ ging der Bericht einer *Working Group to Review Vocational Qualifications* voraus, die im Jahre 1985 Vertreter der Erziehungs- und Ausbildungsbehörden, der Prüfungsorgane, der freien Berufe, des Gewerkschaftsdachverbandes (TUC) sowie der britischen Arbeitgebervereinigung

(CBI) zusammenführte (Jessup, 1991, S. 10 ff.). Ihre Aufgabe war es, die „undurchsichtigen Verhältnisse“ im Ausbildungs- und Berechtigungswesen des Königreichs kritisch zu beleuchten und insbesondere Vorschläge zur Effizierung des beruflichen Berechtigungswesens zu unterbreiten. Der *De Ville Report*, der vor allem die Bedeutung eines kohärenten „Systems“ beruflicher Qualifikationen für die Wettbewerbsfähigkeit der britischen Industrie herausstellte, lieferte die Argumente für ein Weißbuch des Arbeitsministers mit dem Titel *Working Together – Education and Training* (DoE, 1986), in dem die Regierung die Einrichtung eines „Nationalen Rates für berufliche Qualifikationen“ ankündigte (Cross, 1991, S. 167 f.). Der NCVQ wurde im Oktober 1986 formell als von der Regierung unabhängige Stelle mit Zuständigkeit für das berufliche Berechtigungswesen in England, Wales und Nordirland institutionalisiert. Prais kennzeichnet die Ausgangslage wie folgt (Prais, 1989, S. 52):

Among the many recent endeavours of HM Government to improve vocational training is the creation of a body to bring coherence into Britain's so-called „jungle“ of vocational qualifications, spawned over the decades and centuries by a myriad of examining and award-granting organisations issuing qualifications at a variety of uncoordinated levels.

Daß es mit der damit eingeleiteten Reformpolitik ebensowenig wie mit YTS/YT zu einer Umgestaltung der englischen Ausbildungsstrukturen gekommen ist, belegt ein Blick auf die verwirrende Vielfalt institutioneller Zuständigkeiten, in die sich der NCVQ einordnet.

Mit den unterschiedlichen Reformschritten seit Beginn der sechziger Jahre hängt zusammen, daß es sowohl branchenspezifische als auch lokale bzw. regionale Zuständigkeiten im Bereich des Ausbildungswesens gibt (Twining, 1992, S. 35 ff.). Die im *National Council for Industrial Training Organisations* (NCITO) zusammengeschlossenen 100 *Industrial Training Organisations* (ITO) haben die Nachfolge der 1964 mit der Umlagefinanzierung von Ausbildungsmaßnahmen betrauten *Industrial Training Boards* (ITB) angetreten, von denen 1991 lediglich noch drei bestanden. Den ITO kommt damit wie diesen eine branchengebundene Funktion zu. Sie finanzieren sich als nichtstaatliche Einrichtungen aus den Mitgliedsbeiträgen der ihnen angehörenden Betriebe sowie aus dem „Verkauf“ von Ausbildungsserviceleistungen. Die meisten von ihnen sind zugleich *Lead Bodies* (LB) bei der Erstellung der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“, wobei es im Zuge der Einrichtung des NCVQ auch zu Neugründungen solcher Stellen, vor allem im kaufmännischen Bereich, gekommen ist. Die *Lead Bodies* haben die Aufgabe der Festlegung branchentypischer Kompetenzprofile, welche dann in das Verzeichnis des NCVQ aufgenommen

werden. Damit bilden sie die wichtigsten Komponenten des neuen „Systems“. Sie sind angewiesen auf die formelle Anerkennung durch die *Training Agency*, die Nachfolgerin der MSC, die auch die Anschubfinanzierung der *Lead Bodies* übernimmt (Jessup, 1991, S. 40 f.).

Des weiteren existieren auf regionaler Ebene die *Training and Enterprise Councils* (TEC), die für die Finanzierung des staatlichen Ausbildungsprogramms verantwortlich zeichnen. Neben Gewerkschaftsvertretern, Bildungsbürokraten und Ausbildungsexperten besetzen mehrheitlich Unternehmer diese Einrichtungen, denen außerdem die Aufgabe zukommt, den lokalen Ausbildungsbedarf zu erfassen sowie über die ihnen angeschlossenen *Managing Agents* Ausbildungskonzepte den betrieblichen Anforderungen gemäß didaktisch zuzuschneiden (Twining, 1992, S. 36). Mit der von der Regierung in den achtziger Jahren verfolgten berufsbildungspolitischen Leitvorstellung, das Ausbildungswesen der Verantwortung der Betriebe anheimzustellen, konfligiert allerdings, daß gerade die TEC die wichtigsten Akteure im Rahmen des staatlichen Ausbildungsprogramms sind. Zwischen TEC und Betrieben operieren die sog. *Managing Agents* (*Training Managers, Training Units*), die ihre Gelder von den TEC, die Vorgaben für die arbeitsplatzgebundene „Kompetenzprüfung“ im Rahmen des NVQ-Modus jedoch von den *Lead Bodies* erhalten. Neben der Prüfungsabnahme werden von ihnen, die meist jeweils nur wenige *occupational areas* abdecken, Workshops und Schulungen angeboten.

Schließlich tragen die *Awarding Bodies* (AB), jene rund 250 unabhängigen Institutionen, die allein im schulischen Bereich des Berufsbildungswesens ca. 1.400 unterschiedliche „Qualifikationen“ vergeben (Mansell, 1991, S. 115), zu einer „Unübersichtlichkeit“ bei – die kein neues Phänomen ist: Traditionell werden in England die Qualitäten eines Ausbildungs- und Weiterbildungssystems betont, dessen „Offenheit“ und „Flexibilität“ auf der Vorstellung des „lebenslangen Lernens“ beruhen. Der berufliche Werdegang ist vor allem am „Karriere“-Aspekt festgemacht, wobei „Karriere“ i.w.S. zu verstehen ist: Berufliche Weiterbildung vollzieht sich als flexible Anpassung individueller Fertigkeiten und Kenntnisse an die Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes, ohne daß eine Qualifikationsbasis zwingend vorausgesetzt wird. In markantem Gegensatz dazu kommt in Deutschland der Lehre als isolierter Ausbildungsphase am Beginn der „Erwerbsbiographie“ im allgemeinen die Funktion eines vergleichsweise stabilen Parameters der Status- und Kompetenzzuweisung zu (Sorge, 1983, S. 276 ff.). Bei den Prüfungseinrichtungen, die der „englischen Tradition“ in besonderer Weise Rechnung tragen, handelt es sich oftmals um Institutionen, deren Entstehung auf das 19. Jahrhundert zurückdatiert (Deißinger, 1992, S. 341 ff.), wie bspw. das *City and Guilds of London Institute*

(CGLI), die *London Chamber of Commerce and Industry* (LCCI) oder die *Royal Society of Arts* (RSA). Eine moderne Kreation ist der für ein breites Spektrum kaufmännischer, administrativer und technischer „Berufe“ zuständige *Business and Technology Education Council* (BTEC), der 1983 gebildet wurde. Während die LCCI und die RSA kaufmännische Prüfungen abnehmen, ist das CGLI als Einrichtung der alten Londoner Zünfte vor allem für die Ausstellung von Zeugnissen im technisch-handwerklichen Bereich zuständig (Lewis, 1981, S. 43 ff.). Die *Awarding Bodies* sind nichtstaatlich und finanzieren sich ausschließlich über Prüfungsgebühren (Cantor, 1989, S. 123 f.). Ihr Klientel sind traditionell die „Studierenden“ der *Colleges of Further Education*, an denen vollzeit- oder teilzeitschulisch sog. *credits* aufgrund erfolgreich besuchter Unterrichtseinheiten erworben werden, die dann für eine Prüfungsanmeldung vorgelegt werden müssen (Euler, 1988, S. 132 f.).

Dem NCVQ kommt die Funktion einer „Überorganisation“ im Bereich des beruflichen Berechtigungswesens zu. Während die *Lead Bodies* Kompetenzprofile ausarbeiten, zeichnen die *Awarding Bodies* für die Prüfungskriterien sowie die Ausfertigung von Befähigungsnachweisen verantwortlich. Die Aufgabe der Identifizierung, Koordinierung, Systematisierung und Akkreditierung traditioneller wie auch neu geschaffener beruflicher Abschlüsse liegt demgegenüber beim NCVQ (Cross, 1991, S. 168). Die organisatorische Betreuung von Ausbildungsprogrammen, die mit dem Erwerb einer NVQ abschließen, übernehmen schließlich die *Colleges* sowie (für betriebsgebundene und überbetriebliche nichtschulische Ausbildungsmaßnahmen) die lokalen *Managing Agents*.

3.2 Struktur und Charakter der „National Vocational Qualifications“

Grundlegend für das Reformkonzept war nicht nur der Anspruch einer gründlichen „Flurbereinigung“ des Berechtigungswesens, das seinen „Qualifikationendschub“ maßgeblich der Entwicklung der *Further Education* nach 1944 und der ihr erwachsenen „Plethora von Institutionen“ verdankt (Aldcroft, 1992, S. 69). Der NCVQ trat des weiteren unter dem Anspruch an, gegenüber den in anderen Ländern vorherrschenden Zertifizierungskonzepten nicht curriculumorientiert, sondern ausschließlich „output-orientiert“ vorzugehen (Ellis & Gorringe, 1989, S. 10). In einer Kurzbeschreibung wird diese Charakteristik vom NCVQ selbst wie folgt gekennzeichnet (NCVQ, o.J. a, 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 besteht darin, daß eine Person „Kompetenzen“ erwirbt, die sie dazu befähigen, „einen Job gut auszuüben“. Für die Selektion der Kompetenzen ist entscheidend, daß die zu erwerbende NVQ beschäftigungsbezogen – „clearly relevant to work“ (Cross, 1991, S. 169) – zu sein hat und von einem potentiellen Arbeitgeber qualitativ eingestuft werden kann. Etwas umständlich kennzeichnet eine Studie der EG-Kommission den im Mittelpunkt des „Systems“ stehenden Begriff der Kompetenz als „eine Verbindung von Fähigkeiten, Kenntnissen und die Fähigkeit, diese anzuwenden“ (Kommission der EG, 1991, S. 195).

Eine NVQ definiert sich über zwei Merkmale (Jessup, 1991, S. 16 ff.): (i) Sie ist zweidimensional – gleichsam als Matrix – aufgebaut, da sie darüber informiert, welches Spektrum von Kompetenzen auf welchem Niveau erworben wurde; (ii) ihre Struktur ist bestimmt durch die Addition einzelner Qualifikationsbausteine (*units of competence*). Das Kompetenzniveau bestimmt sich aus der Zahl der aus der Gesamtmenge der für eine NVQ konstitutiven Qualifikationsmodule ausgewählten Einheiten und reicht von Level 1 (einfache Routinetätigkeiten) bis hin zu Level 5 (Funktionen im mittleren Management). Die einzelnen Qualifikationsbausteine einer NVQ geben Aufschluß darüber, was ein Prüfungskandidat am Arbeitsplatz „können muß“. Jede *unit of competence* setzt sich wiederum aus *elements of competence* als den kleinsten Einheiten des „Systems“ („Mini-Qualifikationen“) sowie den zugehörigen *performance criteria* zusammen, die das Kompetenzniveau als Sollgröße im Hinblick auf arbeitsbereichstypische Funktionen definieren. Die vom *National Wholesale Training Council* (NWTC) für die Ausbildung im Großhandel erarbeitete und vom CGLI zertifizierte NVQ No. 6803 mit der Bezeichnung „Wholesaling, Warehousing and Stores“ definiert sich bspw. durch insgesamt 28 Qualifikationsbausteine. Für das Erreichen von Level 1^{*} genügt der Nachweis der Kompetenz in acht Einheiten, wobei lediglich fünf Module obligatorisch sind. Für Level 2 wiederum sind zehn Bausteine ausreichend, wobei die darin enthaltenen Module sich nur partiell mit denen des Levels 1 decken. Dies bedeutet, daß Level 2 keinesfalls das Spektrum aller erwerbbaaren Qualifikationsbausteine umfaßt (CGLI, 1993), und korrespondiert mit einer „Philosophie“, die darauf verweist, Kompetenzprofile funktionsadäquat und nicht etwa universell, d.h. funktionsübergreifend, zu konzipieren. Hinsichtlich der Norm, an der sich der

funktionale Wert einer NVQ zu messen hat, betont der NCVQ, daß jede einzelne *unit of competence* als diskrete Größe aufzufassen sei, „which has meaning and independent value in the area of employment to which the NVQ relates“ (zit. in: Jessup, 1991, S. 16). Ein damit korrespondierender Grundgedanke des „Systems“, der in besonderer Weise auf den Aspekt der größtmöglichen Flexibilisierung des Qualifikationserwerbs verweist, besteht darin, dem lernenden Individuum die Möglichkeit zu geben, Partialqualifikationen allmählich zu einer NVQ zu kumulieren (Ward, 1993, S. 5). In die sog. *National Records of Vocational Achievement* (NROVA) können nicht nur aggregierte NVQ, sondern auch einzelne Qualifikationsmodule aufgenommen werden, die Aufschluß geben über die „Ausbildungs- und Weiterbildungsbiographie“ einer Erwerbsperson (Ellis & Gorringer, 1989, S. 8 ff.). Wir können somit vom Prinzip der „Modularisierung“ der Berufsausbildung sprechen, welches die Möglichkeit für den Lernenden eröffnet, einzelne Qualifikationsbausteine einer NVQ profilentkoppelt, d.h. selektiv und letztendlich „personalisiert“ zu erwerben bzw. zu größeren Einheiten zu aggregieren².

Unter dem *statement of competence* versteht der NCVQ die Gesamtstruktur einer NVQ, d.h. das für eine Zertifizierung vorausgesetzte Kompetenzspektrum (Jessup, 1991, S. 16 f.). In ihm sind die *Ergebnisse* eines Lernprozesses – nicht die Kennzeichnung eines spezifischen Ausbildungsweges – zusammengefaßt. Dies impliziert, daß nicht etwa von den betrieblichen Gegebenheiten abstrahierende und damit „berufstypisch“ standardisierte Prüfungsmodi existieren, sondern die Bewertung (*assessment*) des Kompetenzerwerbs am Arbeitsplatz „unter realistischen Bedingungen“ stattfindet. Dabei können Vorgesetzte, Ausbilder oder auch Arbeitskollegen den „Kandidaten“ beurteilen (Callender, 1992, S. 5). Die Abkehr von den bisherigen Prüfungsmodi, insbesondere schriftlichen Prüfungen mit „selektiven“ Fragekatalogen, ist gewollt: Jedes Modulelement innerhalb einer *unit of competence* ist hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenz nachzuweisen, wobei nicht von Abschlußprüfungen im herkömmlichen Sinne gesprochen werden kann, sondern die Bewertung kontinuierlich – im Rahmen sog. *performance demonstrations* – erfolgt (*evidence collection*). Allerdings verbleiben die Bewertungsmethoden – abgesehen von allgemeinen Richtlinien – außerhalb des Festlegungsrahmens des NCVQ, d.h. sie werden von den *Lead Bodies* und den *Awarding Bodies* vorgeschrieben (Jessup, 1991, S. 46 ff.). Für die „Ausbildung der Ausbilder“ ist in diesem Zusammenhang insofern Sorge getragen, als der *Training and Development Lead Body* mehrere NVQ der Stufen 2 und 3 unter der Bezeichnung „Training and Development“ für betriebliche *assessors* ausgearbeitet hat, zu deren Grundelementen u.a. der vom CGLI vergebene *Vocational Assessor's Award* gehört. Es ist möglich, dieses Zeugnis

der Ausbildereignung bei den zwischen TEC und Betrieben agierenden *Managing Agents* zu erwerben³.

Es ist darauf hinzuweisen, daß die NVQ, die über die *National Database* in den *Colleges of Further Education*, in Berufsberatungseinrichtungen sowie bei den *Training and Enterprise Councils* über EDV abgerufen werden können, zum größten Teil keine neuartigen „Kunstgebilde“ sind. Die Prüfungs- und Zertifizierungseinrichtungen im Vereinigten Königreich sind momentan damit beschäftigt, ihre traditionellen Zeugnisse den Kriterien des NCVQ anzupassen. Letzterer ist lediglich für die Koordinierung und Dokumentation zuständig, da das Zertifizierungsrecht bei den Prüfungsinstitutionen verbleibt. Dies hat zur Folge, daß es bspw. das Kompetenzprofil der „Kauffrau für Bürokommunikation“ (so würde es in Deutschland genannt werden) als Zertifikat nicht nur einmal gibt, sondern mehrfach, je nachdem, welche Institution das Zeugnis ausstellt. So kann man die NVQ mit der Bezeichnung „Business Administration (Secretarial)/Level 2“ im Angebot der RSA, des BTEC, des CGLI sowie der LCCI und überdies noch in der Zuständigkeit des *Pitman Examinations Institute* (PEI) finden. Die Vielfalt der auf der Basis des NVQ-Modus vergebenen Zeugnisse kann ermessen werden, wenn man berücksichtigt, daß nicht nur die stattliche Zahl von 160 *Lead Bodies* für insgesamt elf „Ausbildungsbereiche“ (*areas of competence*) Kompetenzprofile ausarbeitet, sondern in allen Sektoren die Stufen 1 bis 4 bislang realisiert sind. Die Stufe 5 existiert momentan (Juni 1993) nur im Sektor „Providing Business Services“, dem nach der Zahl der bislang ausgestellten Zertifikate gewichtigsten Ausbildungssektor. Gegenwärtig sind 539 Kompetenzprofile in das Raster des NCVQ aufgenommen sowie 102 *Awarding Bodies* involviert. Bis zum 31. März 1993 sind von diesen 354.005 Zertifikate als NVQ vergeben worden, davon fast die Hälfte im kaufmännischen Bereich (NCVQ, 1993, S. 12 ff.).

4 Das Konzept der „National Vocational Qualifications“: Eine Annäherung an das „Berufsprinzip“?

Die Zielsetzungen des NCVQ, was die Breite der Qualifikationsprofile betrifft, sind ambivalent, um nicht zu sagen: widersprüchlich. Einerseits betont der NCVQ, die Kompetenzprofile müßten sich an *occupations* bzw. *professions* und nicht am *job* orientieren (Jessup, 1991, S. 26). Andererseits soll das „System“ Qualifizierungswege ermöglichen, die mit der Bewertung von Modulkombinationen abschließen und von hierher „smaller chunks of programmes or syllabuses“ (S. 68) zur Grundlage haben als die traditionellen Abschlüsse der

RSA, des CGLI oder des BTEC. Offenkundig scheint das Bedürfnis, den NVQ-Modus so weit wie möglich zu flexibilisieren und für ein weites Feld von „Lernern“ zu öffnen, stärker zu sein als die Notwendigkeit, ein standardisiertes System von Abschlüssen ohne innere Überschneidungen, Mehrfachzuständigkeiten und überwiegend funktionale Ausrichtung von Qualifikationsprofilen zu kreieren. Vergleichende industriesoziologische Untersuchungen des *National Institute of Economic and Social Research* verweisen darauf, daß als Hauptdefizite sowohl das Niveau als auch die Breite der im „System“ des NCVQ geordneten Profile genannt werden müssen. In „Europa“ seien die „Berufsbilder“ breiter angelegt, und den auf sie bezogenen Befähigungsnachweisen komme sowohl für die Übernahme einer spezifischen betrieblichen Funktion als auch für eine nachfolgende „Aufstiegsfortbildung“ eine herausragende Bedeutung zu. Prais betont, daß weder in Frankreich noch in Deutschland ein berufliches Abschlußniveau existiere, das mit dem Level 1 des NCVQ hinsichtlich seiner „Anspruchslosigkeit“ verglichen werden könne (Prais, 1989, S. 53). Aufschlußreich erscheint in diesem Zusammenhang auch die Aussage von Steedman und Wagner, es sei ein „bemerkenswertes Zeugnis für die Bescheidenheit des britischen Ehrgeizes“, daß ca. zwei Drittel der Fertigkeiten und Kenntnisse, die ein YTS-Trainee im Bekleidungs-gewerbe im Regelfall nicht vor Ablauf von zwei Jahren Ausbildungszeit erlerne, von einem deutschen Auszubildenden innerhalb der ersten zwei Monate einer dualen Ausbildung gemeistert werden müßten (Steedman & Wagner, 1989, S. 48).

Eine Studie des *Institute of Manpower Studies* der Universität Brighton gelangt mit Blick auf das Baugewerbe zu der Erkenntnis, daß es den NVQ sowohl an Markt-gängigkeit als auch an Akzeptanz mangle (Callender, 1992). Die Qualifikationsprofile seien zu eng konzipiert und würden damit lediglich arbeitsplatztypische Anforderungen berücksichtigen. Zum Problem des Transfers zwischen Unternehmen und Branchen gesellten sich das der fehlenden Pädagogisierung der Ausbildung sowie die Schwierigkeit, die für die Zertifizierung obligatorische Bewertung am Arbeitsplatz vorzunehmen. Insgesamt fehle es Unternehmern, Ausbildungsorganisationen sowie Arbeitnehmern auch am „Vertrauen“ in den Nutzen der NVQ. Unabhängig davon garantiere eine NVQ noch lange keine mit der Güte des Qualifikationsprofils korrespondierende Ausbildungsqualität. Letztere scheitere noch allzuoft am Finanzierungsproblem. Nach Auffassung der Autorin spiegelt sich in diesen Problemlagen der Konflikt zwischen den kurzfristigen Interessen der Unternehmen an funktional ausgebildeten Arbeitnehmern und dem langfristig mit dem „System“ des NCVQ verfolgten Interesse der Volkswirtschaft wie auch der Individuen selbst an einer soliden, auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren und überdies „ausbaufähigen“

Grundqualifikation. Dieser Konflikt kennzeichne symptomatisch „the whole notion of employer led training“ (S. 34). Zwar hätten die NVQ „the potential for improving aspects of the vocational training system in Britain“, da sie die Chance beinhalteten, den „Auszubildenden“ und seine Kompetenz in das Zentrum von Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen zu rücken. Jedoch seien „einige einschneidende Änderungen unumgänglich, um die Herausforderungen der neunziger Jahre zu meistern“ (S. 36).

Aus der Perspektive des deutschen Betrachters läßt sich darauf verweisen, daß das „System“ des NCVQ einem didaktischen Konzept folgt, welches weit davon entfernt ist, dem „Berufsprinzip“ Rechnung zu tragen. Mit seiner grundsätzlichen Andersartigkeit zum Konzept der Ausbildungsberufe in Deutschland (Benner, 1977) hat vor allem zu tun, daß im englischen Bereich Traditionsparameter zugrundeliegen, deren liberaler Grundzug nach wie vor das Ausbildungswesen prägt. Dieses Attribut ist schon deshalb angebracht, weil es sich bei der Mehrzahl der englischen „Ausbildungsverhältnisse“ – dies trifft insbesondere für *Youth Training* zu – nicht um eine formalisierte Ausbildung, sondern um eine betriebliche bzw. arbeitsplatzgebundene Anlernung handelt. Das entscheidende Manko der Berufsausbildung in England dürfte nach wie vor darin liegen, daß nicht definiert wird bzw. – durch das Fehlen institutioneller und rechtlicher Vorgaben – nicht definiert werden kann, was der Ausbildungsprozeß zu beinhalten bzw. zu leisten hat⁴. Somit stellt sich ernsthaft die Frage, wie ein „System“ funktionieren soll, das Qualifikationsprofile lediglich auf spezifische Befähigungsnachweise projiziert, ohne den Ausbildungsprozeß selbst zu normieren und effiziente Mechanismen der Qualitätskontrolle im Vorfeld und während der Ausbildung zu implementieren (Cross, 1991, S. 175). Hiermit berühren wir ein Problem, das in der überwiegend kritischen angelsächsischen Literatur in der Hauptsache als Defizitsektor benannt wird, nämlich die Rolle des Staates im Prozeß der beruflichen Qualifizierung (Raggatt, 1988, S. 175).

Es ist ein Kennzeichen des deutschen „dualen Systems“, daß die im Konsens der Sozialpartner erarbeiteten Ausbildungsberufe mit ihren nach der jeweiligen Ausbildungsordnung (§ 25 BBiG) definierten Ausbildungspfaden durch die Bundesregierung normfähig gemacht werden und ihnen durch den „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (§ 28 BBiG) ein „exklusiver“ Status zukommt. 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 zugrundeliegt, welches in multiplen erwerbswirtschaftlichen Anwendungskontexten „verwertet“ werden kann.

Vor dem Hintergrund unserer Kennzeichnung des „Berufsprinzips“ lassen sich die folgenden Unterschiede zwischen den Kompetenzprofilen des NCVQ und den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen anführen:

- 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“. Auf letztere verweist der Gesetzgeber bei der Erläuterung des Legalterminus „Berufsausbildung“: Ihr soll „eine breit angelegte berufliche Grundbildung“ (§ 1 II BBiG) zugrundeliegen. Anders als die in der Tendenz „job-orientierten“ bzw. „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 zur Benennung gewünschter Ausbildungsergebnisse, nicht jedoch zur Fixierung standardisierter Ausbildungsinhalte als Voraussetzung effizienter Qualitätskontrolle geführt hat. In Deutschland verweist demgegenüber die einen Komplex verwandter Qualifikationen als „Ausbildungsberuf“ konstituierende Ausbildungsordnung vor allem auf die didaktisch-curriculare Dimension des Ausbildungsprozesses, d.h. auf die Notwendigkeit einer „geordneten und einheitlichen Berufsausbildung“ (§ 25 I BBiG). Über die Ausbildungsordnung 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 die Transparenz, Komparabilität und Marktgängigkeit der NVQ. Im deutschen Ausbildungssystem gewährleistet demgegenüber der „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ des Berufsbildungsgesetzes (§ 28 BBiG) die Transparenz von Ausbildungsgängen. Die Ausbildungsberufe sind dabei nicht nur 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.).

In der Tat liegt eine Konsequenz der „Modularisierung“ als Aufbauprinzip der NVQ darin, daß die damit korrespondierenden Qualifizierungsprozesse tendenziell ebenfalls „modularisiert“ werden (Stanton, 1991, S. 141). Das „Sy-

stem“ des NCVQ entspricht einem Konzept, welches Qualifizierungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine in hohem Maße diffuse und fragmentierte Nachfrage von seiten des Arbeitsmarktes bereitzuhalten hat (Aitken, Lilley & Wardman-Browne, 1991, S. 144 ff.). Unter dem Aspekt der Vereinheitlichung und Normierung der prozessualen Ebene der Berufsausbildung – jenem langfristigen Anspruch, unter dem das „System“ inauguriert wurde – lassen sich folgende „Zukunftsperspektiven“ ableiten:

- In formaler Hinsicht werden Qualifizierungsprozesse verstärkt nachfrageorientiert ausgerichtet werden müssen, d.h. in Abhängigkeit vom lernenden Individuum, das selbst entscheidet oder aufgrund seiner Beschäftigungssituation zu entscheiden hat, in Richtung auf welche NVQ oder auch nur einzelne Qualifikationsbausteine hin es sich ausbilden lassen möchte.
- In materialer Hinsicht bleibt das Konzept anbieterorientiert, d.h. Betriebe sowie überbetriebliche und schulische Ausbildungsträger determinieren – unter den jeweiligen Bedarfs- bzw. Strukturgesichtspunkten – Inhalt, Dauer und Güte jener Ausbildungsleistungen, die dem Erwerb einer NVQ vorge-schaltet sind.

Wir haben es alles in allem mit dem Problem zu tun, „learner-driven, individually tailored programmes within a competence-based curriculum“ (Aitken, Lilley & Wardman-Browne, 1991, S. 151) auf unterschiedliche Ausbildungs- und Weiterbildungsumgebungen sowie ein tendenziell auswucherndes Klassifizierungsraster von Qualifikationsprofilen zu beziehen. Da sich das „System“ des NCVQ – in markantem Gegensatz zu den deutschen Ausbildungsberufen – nicht auf universell angelegte, komplexe Qualifikationsprofile einläßt, überrascht es nicht, daß es eine kaum mehr zu überblickende Vielfalt darstellt, die Zweifel darüber erzeugt, hier von einem *transparenten* „System“ zu sprechen. Cross verweist darauf, daß die mit dem NCVQ eingeleitete Politik der „Universalisierung“ unter Zugrundelegung des existierenden „Qualifikationsdschungels“ eher zu einer Vergrößerung der Komplexität und Konfusion innerhalb des Berechtigungswesens beitragen dürfte – zu Lasten der Qualitätskontrolle von Ausbildungsprozessen wie auch der Marktgängigkeit von Zertifikaten (Cross, 1991, S. 171 f.). Einerseits verbindet sich mit dem NCVQ erneut ein institutioneller Zuwachs des mit Institutionen nicht gerade spärlich ausgestatteten englischen Ausbildungswesens. Andererseits jedoch wird ein Grundanliegen der Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre ignoriert, indem die neuen institutionellen Möglichkeiten nicht dazu eingesetzt werden, dem Ausbildungsprozeß selbst und nicht lediglich seinem Ergebnis die herausragende Bedeutung beizumessen. Der NCVQ selbst betont, daß es ihm um die Identifi-

zierung von Qualifikationen gehe, nicht jedoch um die Vorgabe geeigneter Mittel und Wege zur Realisierung eines gewünschten Ausbildungsergebnisses. Im Wortlaut einer Informationsbroschüre klingt dies wie folgt (NCVQ, o.J. a, S. 9):

Being awarded an NVQ is a bit like passing the driving test. It doesn't matter whether you went to a driving school, or whether a friend taught you. What matters is that you show the assessor you can drive properly and that you know the highway code.

Mit diesem defizitären berufsbildungspolitischen Reglementierungsanspruch ist nicht nur die Beliebtheit des Lernortes verbunden, vielmehr bleiben Ausbildungsprozeß und Ausbildungsergebnis insofern disjunkte Größen, als das Durchlaufen einer Ausbildung prinzipiell keine zwingende Voraussetzung für das Bestehen der „Kompetenzprüfung“ darstellt (Ellis & Gorringe, 1989, S. 11). Stanton drückt dies sehr pointiert aus, wenn er konstatiert: „No, the really radical change can be described as follows: Many learners used to gain a qualification by passing a course. In future, it will NOT (sic) be necessary to take a course at all to become qualified“ (Stanton, 1991, S. 139).

5 Schlußbetrachtung

In der kritischen wissenschaftlichen Literatur zum englischen Ausbildungssystem wird immer wieder betont, daß die Schlüsselgröße der von der Regierung Thatcher eingeleiteten Reformpolitik, deren Ergebnisvielfalt auf der praktisch-organisatorischen Ebene aufgrund der hohen „Innovationsfrequenz“ der vergangenen eineinhalb Jahrzehnte selbst von Experten und Verantwortlichen kaum mehr zu überblicken ist, die institutionelle Komponente war und weiterhin ist. Grundlage des eingeschlagenen Weges sei – so Parkes und Shaw – ein „hohes Maß an politischer Rhetorik“ gewesen, dessen Materialisierung bislang den hochgesteckten Erwartungen keineswegs entspreche. Die Regierung gefalle sich darin, eine „Armee in die Schlacht zu schicken“, ohne diese „mit Waffen oder einem Schlachtplan auszurüsten“, allerdings statt dessen mit einer „Vielzahl von Traktaten“. Insbesondere die „Rhetorik“ des NCVQ sei außergewöhnlich anspruchs- und verheißungsvoll, jedoch bislang ohne konkrete qualitätsstiftende Auswirkungen auf das Ausbildungssystem (Parkes & Shaw, 1992, S. 73, 80). Trotz des Anspruchs, „neue Wege“ einzuschlagen, und trotz neuartiger Aufgaben und Zuständigkeiten halbstaatlicher und nichtstaatlicher Einrichtungen ist das Credo, das der englischen Berufsausbildung seit der

Industriellen Revolution den Weg gewiesen hat, im Kern unangetastet geblieben: Berufsausbildung hat arbeitsplatzbezogen (*work-based*) zu sein sowie eine Funktion der prinzipiellen Ziel- und Zweckbestimmung durch die ausbildenden Unternehmen (Hunt & Jackson, 1992, S. 45).

Das Festhalten an dieser Grundlinie hat vor allem eine Konsequenz: Die sie sanktionierende Politik unterläßt es auch weiterhin, 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. Es ist eine nicht zu bestreitende Tatsache, daß das Klassifizierungsraster des NCVQ vor allem einen formalen Rahmen aufreißt hinsichtlich der für die Akkreditierung notwendigen systematischen Zuordnung neuer sowie bereits existierender beruflicher Abschlüsse. Somit kann nur partiell von einer Annäherung an das „Berufsprinzip“ gesprochen werden. Durch die Vernachlässigung der didaktisch-curricularen Dimension des *Ausbildungsprozesses* steht das „System“ des NCVQ vielmehr in deutlichem Gegensatz zu den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen in Deutschland. Die durch sie aufgewiesene „Differenz von einzelbetrieblichen Anforderungen und überbetrieblich geltenden Berufsstandards“ (Kutscha, 1992, S. 539) hat maßgeblich dazu beigetragen, der Beliebigkeit des Qualifikationserwerbs den Nährboden zu entziehen.

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: Kogan Page, S. 144-152.
- ALDCROFT, D.H. (1992). *Education, Training and Economic Performance, 1944 to 1990*, Manchester: Manchester UP.
- AVIS, J. (1993). Post-Fordism, Curriculum Modernisers and Radical Practice: The Case of Vocational Education and Training in England, in: *The Vocational Aspect of Education*, Vol. 45, No.1, S. 3-14.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*, Reinbek bei Hamburg.
- BENNER, H. (1977). *Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem* (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 44), Hannover.
- 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.

- BLANKERTZ, H. (1969). Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert, Hannover.
- BRATER, M. (1981). Thesen zur Berufskonstruktion, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg., H. 5, S. 32-36.
- BYNNER, J./ROBERTS, K., eds. (1991). Youth and Work: Transition to Employment in England and Germany, London: Anglo-German Foundation.
- CALLENDER, C. (1992). Will NVQs Work? Evidence from the Construction Industry (IMS Report, No. 228), Brighton: Institute of Manpower Studies.
- CANTOR, L.M. (1989). Vocational Education and Training in the Developed World. A Comparative Study, London: Routledge.
- City and Guilds of London Institute (1993). The National Vocational Qualifications in Wholesaling, Warehousing and Stores, Level 1 and 2. Scheme Handbook – 1993 onwards, London: CGLI.
- CROSS, M. (1991). The Role of the National Council for Vocational Qualifications, in: Chitty, C. (ed.), Post-16 Education. Studies in Access and Achievement, London: Kogan Page, S. 167-176.
- DEIBINGER, Th. (1992). Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Würzburg.
- Department of Employment (1986). Education and Training – Working Together, London: HMSO.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf, Weinheim.
- ELLIS, P./GORRINGE, R. (1989). Continuing Education and Training through Competence-Based Vocational Qualifications, in: Educational and Training Technology International, Vol. 26, No. 1, S. 7-13.
- EULER, D. (1988). Berufsbildung in England im Spannungsfeld ökonomischer und sozialer Entwicklungen, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 3. Jg., H. 5, S. 117-137.
- FINEGOLD, D./SOSKICE, D. (1988). The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription, in: Oxford Review of Economic Policy, Vol. 4, No. 3, S. 21-53.
- FINN, D. (1985). The Manpower Services Commission and the Youth Training Scheme: A Permanent Bridge to Work?, in: Dale, R. (ed.), Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism, Oxford: Pergamon Press, S. 111-126.
- GORDON, P./ALDRICH, R./DEAN, D. (1991). Education and Policy in England in the Twentieth Century, London: Woburn Press.
- GREINERT, W.-D. (1988). Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung, in: Die berufsbildende Schule, 40. Jg., H. 3, S. 145-156.
- GREINERT, W.-D. (1993). Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven, Baden-Baden.
- GRIFFITHS, F. (1988). Further Education, in: Morris, M./Griggs, C. (eds.), Education – the Wasted Years?, 1973-1986, London: Falmer Press, S. 116-126.
- HARNEY, K. (1987). Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem, in: Paffrath, F.H. (Hrsg.), Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Weinheim, S. 171-191.
- HITCHCOCK, G. (1988). Education and Training 14-18: A Survey of New Initiatives, London: Longman.
- HOUGH, J.R. (1987). Education and the National Economy, London: Croom Helm.

- HUNT, J./JACKSON, H. (1992). *Vocational Education and the Adult Unwaged*, London: Kogan Page.
- JESSUP, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, London: Falmer Press.
- JONES, I.A. (1985). Skill Formation and Pay Relativities, in: Worswick, G.D.N. (ed.), *Education and Economic Performance*, Aldershot: Gower, S. 25-39.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1991). *Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- 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.
- LANE, C. (1988). Industrial Change in Europe: The Pursuit of Flexible Specialisation in Britain and West Germany, in: *Work, Employment and Society*, Vol. 2, No. 2, S. 141-168.
- LANE, C. (1989). *Management and Labour in Europe. The Industrial Enterprise in Germany, Britain and France*, Aldershot: Edward Elgar.
- LEWIS, A.M. (1981). *Descriptions of the Vocational Training Systems: United Kingdom*, Berlin: CEDEFOP.
- MANSELL, J. (1991). The Role of the Further Education Sector in Post-16 Education, in: Chitty, C. (ed.), *Post-16 Education. Studies in Access and Achievement*, London: Kogan Page, S. 113-123.
- MARSDEN, D./RYAN, P. (1991). Initial Training, Labour Market Structure and Public Policy: Intermediate Skills in British and German Industry, in: Ryan, P. (ed.), *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*, London: Falmer Press, S. 251-285.
- National Council for Vocational Qualifications (1993). *The NVQ Monitor (June 1993)*, London: NCVQ.
- National Council for Vocational Qualifications (o.J. a). *NVQ – A Brief Guide*, London: NCVQ.
- National Council for Vocational Qualifications (o.J. b). *NVQs and Employers – A Brief Guide*, London: NCVQ.
- NOAH, H.J./ECKSTEIN, M.A. (1988). Business and Industry Involvement with Education in Britain, France and Germany, in: Lauglo, J./Lillis, K. (eds.), *Vocationalizing Education. An International Perspective*, Oxford: Pergamon Press, S. 45-68.
- o.V. (1993). Enttäuschungen beim Jugendausbildungsprogramm (YT), in: CEDEFOP flash, No. 2/93, S. 7.
- PARKES, D./SHAW, G. (1992). Policy for Vocational Education and Training: „Have Tail to Wag – Where’s the Dog?“, in: McNay, I. (ed.), *Visions of Post-Compulsory Education*, Buckingham: SRHE/Open UP, S. 72-81.
- PERRY, P.J.C. (1976). *The Evolution of British Manpower Policy from the Statute of Artificers 1563 to the Industrial Training Act 1964*, London: BACIE.
- PRAIS, S.J. (1981). *Productivity and Industrial Structure*, Cambridge: Cambridge UP.
- PRAIS, S.J. (1989). How Europe Would See the New British Initiative for Standardising Vocational Qualifications, in: *National Institute Economic Review* (August 1989), S. 52-54.
- RAFFE, D. (1987). Youth Unemployment in the United Kingdom, 1979-1984, in: Brown, Ph./Ashton, D.N. (eds.), *Education, Unemployment and Labour Markets*, London: Falmer Press, S. 218-247.

- RAGGATT, P. (1988). Quality Control in the Dual System of West Germany, in: Oxford Review of Education, Vol. 14, No. 2, S. 163-186.
- SORGE, A. (1979). Management, Technical Education, and Training as a Public Concern in Britain, France and Germany, in: Management Research News, Vol. 2, No. 1, S. 2-11.
- SORGE, A. (1983). Die betriebliche Erzeugung und die Nutzung beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien, in: Haller, M./Müller, W. (Hrsg.), Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel, Frankfurt a.M., S. 270-286.
- SORGE, A./WARNER, M. (1986). Comparative Factory Organisation. An Anglo-German Comparison of Manufacturing, Management and Manpower, Aldershot: Gower.
- STANTON, G. (1991). The Contribution of Further Education Colleges to Delivering NVQs, in: Müller, D./Funnell, P. (eds.), Delivering Quality in Vocational Education, London: Kogan Page, S. 137-143.
- STEEDMAN, H./WAGNER, K. (1989). Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany, in: National Institute Economic Review (May 1989), S. 40-54.
- TWINING, J. (1992). Vocational Education and Training in the United Kingdom, Berlin: CEDEFOP.
- WARD, C. (1993). Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom, Berlin: CEDEFOP.
- ZABECK, J. (1984). Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung, in: ders., Didaktik der Berufserziehung, Heidelberg, S. 42-95.
- ZABECK, J. (1991). Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87. Jg., H. 7, S. 533-562.
- ZABECK, J. (1992). Überlegungen zur Entwicklung des beruflichen Schulwesens, in: Die Wirtschaftsschule, o.Jg., H. 6, S. 230-235.

Anmerkungen:

¹ Nach Zabeck ist es Aufgabe der „Meta-Didaktik“, „Auswahl- und Anordnungsprinzipien“ zu benennen, nach denen Ziele und Inhalte der Erziehung festgelegt werden. Demgegenüber wird von „objektsprachlicher“ (besonderer) Didaktik dort gesprochen, wo es um die theoretische Strukturierung des didaktischen Feldes geht (Zabeck, 1984, S. 52-54).

² Vom NCVQ selbst wird die auf Flexibilisierung des Qualifikationserwerbs unter gleichzeitigem Anspruch der Standardisierung setzende Politik an die englischen Unternehmer gerichtet wie folgt umschrieben: „For the first time we have qualifications that combine national standards with flexibility. NVQs' unit design lets you train and qualify your workforce according to your business needs“ (NCVQ, o.J. b, S. 5).

³ An dieser Stelle verdanke ich wertvolle Informationen Mrs Pauline Simmonds vom Royal County of Berkshire Training and Assessment Centre in Newbury, Berkshire, mit der ich am 10. September 1993 ein längeres Gespräch führte.

⁴ Dies gilt im übrigen auch für die College-Ausbildung, wo keinesfalls die Local Education Authorities Lehrpläne erlassen, sondern die Arbeitgeber und die Gewerkschaften in örtlichen Ausschüssen im Prozeß der Erstellung von Curricula mitwirken, die damit leicht zu abhängigen Größen der jeweiligen wirtschaftsstrukturellen Gegebenheiten werden (Noah & Eckstein, 1988, S. 54).

Kurzbiographie:

THOMAS DEISSINGER, Diplom-Handelslehrer, Studium der Wirtschaftspädagogik mit den Fächern Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Anglistik 1980 – 1985; Assistant Teacher in Großbritannien 1985/86; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim 1986 – 1991; Promotion 1991; seit 1991 Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Mannheim; seit Januar 1991 zugleich Dozent bei der IHK der Pfalz.

Anschrift: Privat: Straßburger Ring 24, 68229 Mannheim. Dienstlich: Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I, 68131 Mannheim.