

Matthias Pilz

Bildungsstandards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive am Beispiel Großbritanniens: Darstellung, Einordnung und Konsequenzen für die deutsche Debatte

Bildungsstandards werden in diversen Ländern der EU in Zusammenhang mit der beruflichen Bildung diskutiert. Der vorliegende Beitrag skizziert die Standardisierung am Beispiel eines schottischen Modulangebots (SVQs) und vergleicht die Befunde mit den Gegebenheiten im deutschen Dualen System. Im schottischen Kontext ist neben dem Zusammenhang von Standardisierung und Modularisierung auch auf die korrespondierenden Konzepte des „competence based approach“ und der „Outputorientierung“ einzugehen. Dabei wird deutlich, dass die Verwendung identischer Begriffe in verschiedenen Ländern wegen unterschiedlicher Bedeutungsinhalte zu Irritationen führen kann. Als Ergebnis lässt sich feststellen, dass die britisch-schottische Standardisierung outputorientiert ausgerichtet ist, Mindestanforderungen setzt und einen Fokus auf Testwerte besitzt. Hingegen ist das deutsche Dualen System auf den Input ausgerichtet, definiert Lernziele sowie Kompetenzen als übergreifendes Konstrukt und fixiert damit ein eher durchschnittliches Erwartungsniveau. Weiterhin wird im internationalen Kontext für eine weite Fassung und damit Definition des Begriffs der Standards bzw. Standardisierung plädiert, da eine alleinige Fokussierung auf Bildungsstandards andere wichtige Elemente der Normierung eines (Berufs-) Bildungssystems ausblenden würde. Dieser Sachverhalt gilt auch vor dem Hintergrund neuester Entwicklungen auf EU-Ebene, wie der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualification Framework, EQF) und eines Kreditpunktesystems (European Credit Transfer System in Vocational Education and Training, ECVET).

Keywords:

Bildungsstandard, Berufsbildung, SVQ, PISA, Outputorientierung, Kompetenz, Modul, Duales System

1 Ausgangslage und Definitionsfrage

Die Auseinandersetzung mit Bildungsstandards wird in letzter Zeit nicht mehr ausschließlich im Bereich der Allgemeinbildung geführt, sondern

findet zunehmend in der deutschen Berufsbildungsdebatte Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Frommberger 2004a). Eine Definition von (Bildungs-) Standards auf europäische Ebene bietet die European Training Foundation, die im Kontext der beruflichen Bildung ausführt: „Standards are (generalised) descriptions of work tasks linked with an outline of the appropriate (relevant) knowledge, skills and abilities (competencies)“ (Laur-Ernst, Kunzmann, Höne 1999, 9).^[1]

Nach Dilger (2004) erfüllen Bildungsstandards dabei sieben unterschiedliche Funktionen: Orientierung in qualitativer und quantitativer Hinsicht, Vergleichbarkeit, Überwachung, Evaluation, Entwicklung, Legitimation und Selektion. Auf europäischer Ebene werden den Standards weiterhin besondere Funktionen hinsichtlich der Transparenz, der europäischen Anerkennung von Berufsbildungsprogrammen und Abschlüssen inklusive der Entwicklung eines Kreditpunkte-Systems sowie im Kontext der Qualitätsdebatte zugewiesen (vgl. Fahle, Thiele 2003; Borch et al. 2003, 174-183).

Als Konsequenz aus diesen Aufgabenzuweisungen könnte überspitzt formuliert die Vermutung geäußert werden, dass mit der Standardisierungsfrage auf EU-Ebene, welche letztlich immer die Frage der Normierung als konstitutives Merkmal umfasst, massive Auswirkungen auf die einzelnen beruflichen Bildungssysteme der Mitgliedstaaten zu erwarten sind. Dass dieses Szenario nicht völlig abwegig ist, zeigt die bereits jetzt im Kontext der beruflichen Bildung in einigen europäischen Ländern eingesetzte Implementierung von Standards auf der Ebene von Kompetenzfestschreibungen und entsprechender Akkreditierungs- und Prüfungsregularien (vgl. z.B. Toolsema, Nijhof 2003; Achatz, Tippelt 2001). International werden solche Strategien vielfach auch in Verbindung mit dem „Competence-based-approach“ oder „Competence-based Education and Training“ (vgl. Frommberger 2004b, 416-422; Deißinger, Hellwig 2005) gebracht. Die Entwicklungen sind dabei, insbesondere wegen der hohen Kompatibilität, in einer „extremen“ Ausprägung (i.S. des Detaillierungsgrads der Festschreibung der Standards, vgl. Pilz 2004 und 2005a) oft gekoppelt an modular strukturierte Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsprozesse. Die Standardisierung gilt daher in Zusammenhang mit der Output-Orientierung und dem Kompetenzansatz auch als ein zentraler Eckpfeiler der seit Mitte der 80er Jahre einsetzenden Modularisierung der beruflichen Bildung in Großbritannien (vgl. Eraut 1994; Wolf 1994). Achatz und Tippelt (2001, 122) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Entwicklung von „Berufsbildungsstandards“.

Nachfolgend soll ein spezifisches britisches Modulprogramm vorgestellt und anschließend konkret analysiert werden, um die landesspezifischen Ausprägungsmerkmale der Standardisierung in der beruflichen Bildung herausarbeiten zu können. Auf dieser Basis kann dann ein erweiterter Definitionsversuch von Standards bzw. Bildungsstandards im internationalen Vergleich vorgenommen werden und in Ansätzen ein abgestimmter Vergleich zum deutschen Ausbildungssystem erfolgen. Ein Ausblick auf die Entwicklungen auf der EU-Ebene beschließt die Ausführungen.

2 Darstellung der Scottish Vocational Qualifications als Beispiel für Standardisierung in der britischen Berufsbildung

Seit 1989 werden in Schottland berufliche Qualifikationen mit einer stark betrieblich orientierten Ausrichtung auf modularer Basis offeriert, die als Scottish Vocational Qualifications (SVQs) bezeichnet werden (Pilz 2005a). Die SVQs sind dabei weitgehend mit den bereits drei Jahre früher in England und Wales implementierten National Vocational Qualifications (NVQs; vgl. Hargraves 2000; Oates 1998; Bünning, Hortsch, Novy 2000) identisch. Dem schottischen Streben nach Autonomie, welche sich im Bildungsbereich bereits vor der weitgehenden innenpolitischen Unabhängigkeit von der Zentralregierung in London durch diverse Unterschiede zu den anderen Landesteilen manifestierte (vgl. Raffe, Croxford 2000; Pilz, Deißinger 2001), konnte sich bisher im Bereich der beruflichen Bildung u.a. durch die Orientierung am gesamtbritischen Arbeitsmarkt nur bedingt durchsetzen. Raffe (1991, 58 f.) skizziert daher folgendes Bild: „The problems of policy making in Scottish Education and Training resemble those of a man who wishes to build a house in the style of Robert Adam, but has to incorporate design features to match the mock-Tudor villa that his neighbour is planning.“

Derzeit existieren 939 verschiedene SVQs (SQA 2005, 19) in elf unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, die insbesondere den industriellen, handwerklichen, landwirtschaftlichen und sozialen Bereich sowie die Dienstleistungsbranche abdecken (SQA 2005, 22, vgl. Abb. 1).

Abb. 1. Tätigkeitsfelder der Scottish Vocational Qualifications

1. Tending animals, plants and land
2. Extracting and providing natural resources
3. Constructing
4. Engineering
5. Manufacturing
6. Transporting
7. Providing goods and services
8. Providing health, social care and protective services
9. Providing business services
10. Communicating and entertaining
11. Developing knowledge and skills

Quelle: SQA 2005, 22

Die SVQs der jeweiligen Tätigkeitsfelder werden dabei auf fünf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus angeboten, die von einfachen Anlerntätigkeiten bis hin zu Managementfunktionen mit dem Anspruchsniveau eines Hochschulstudiums reichen (vgl. Abb. 2). Gleichzeitig bestehen Anrechnungs- und Verknüpfungsoptionen zum

erleichterten Voranschreiten von einer Niveaustufe auf die jeweils höhere Stufe. Der Schwerpunkt der SVQs betrifft in allen Tätigkeitsfeldern die Niveaustufen 2 und 3, was sich sowohl in der Übersicht des Gesamtangebots (vgl. Abb. 2) als auch in der Häufigkeit der Belegungsdaten einzelner SVQs manifestiert (vgl. SQA 2005 u. Abb. 3).

Abb. 2. Niveaustufung der Scottish Vocational Qualifications und Angebot

Niveaustufe	Beschreibung des Kompetenzniveaus	Anzahl der verschiedenen angebotenen SVQs in 2005
I	Routinetätigkeiten in einem kleinen Arbeitsfeld	77
II	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die teilweise komplex und nicht routinemäßig sind. In geringem Maße sind Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit notwendig	384
III	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die häufig komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind notwendig. Die Vergabe von Arbeitsanweisungen und deren Überwachung sind notwendig	365
IV	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind permanent notwendig. Es besteht Verantwortung für die Arbeits- und sonstige Ressourcenverteilung	95
V	1.1 Komplexe und absolut selbstständige Tätigkeiten in allen betrieblichen Belangen (Managementfunktion)	18
	Gesamt	939

Quelle: Zusammenstellung aus SQA 1999, 14 f. u. 2005, 19

Abb. 3. Abgeschlossene SVQs nach Niveaustufen 2004

Niveaustufe	Anzahl
I	1.087
II	13.681
III	11.141
IV	686
V	16
Gesamt	26.611

Quelle: SQA 2005, 19

Seit dem Jahr 2001 ist es zudem gelungen, die SVQs in den schottischen Qualifikationsrahmen (Scottish Qualifications Framework, SCQF) zu integrieren (vgl. Raffe 2003) und damit die Niveaustufen auch im Verhältnis zu den allgemeinbildenden Schul- und Hochschulabschlüssen transparent und vergleichbar zu machen (vgl. Abb. 4). So wird ersichtlich, dass ein SVQ auf Stufe 3 einem Kursabschluss am Ende der Oberstufe der Secondary School entspricht und damit niveaustufenmäßig als

Universitätseingangsberechtigung zu werten ist.[\[2\]](#)

Abb. 4. Einordnung des SVQ-Systems in den schottischen Qualifikationsrahmen

SCQF Stufe	Abschlüsse im allgemeinbildenden Bereich	Abschlüsse im Hochschulbereich	Abschlüsse im SVQ System
12		Doctorates	
11		Masters	<i>SVQ 5</i>
10		Honours Degree, Graduate Diploma	
9		Ordinary Degree	
8		Higher National Diploma	<i>SVQ 4</i>
7	Advanced Higher	Higher National Certificate	
6	Higher		<i>SVQ 3</i>
5	Intermediate 2, Credit Standard Grade		<i>SVQ 2</i>
4	Intermediate 1, General Standard Grade		<i>SVQ 1</i>
3	Access 3, Foundation Standard Grade		
2	Access 2		
1	Access 1		

Quelle: SQA 2005, 7

Eine Betrachtung der am häufigsten abgeschlossenen SVQs zeigt weiterhin, dass unterschiedlichste berufliche Sektoren vertreten sind, allerdings dominieren der kaufmännische und der pflegerische Bereich (vgl. Abb. 5).

Abb. 5. Übersicht über die am häufigsten abgeschlossenen SVQs im Jahr 2004

Rang	Titel	Niveaustufe	Anzahl
1	Construction and Civil Engineering Services	II	1.906
2	Care	II	1.646
3	Customer Service	III	1.644
4	Administration	III	1.087
5	Administration	II	1.045
6	Care	III	835
7	Promoting Independence	III	789
8	Management	III	728
9	Hairdressing	II	712

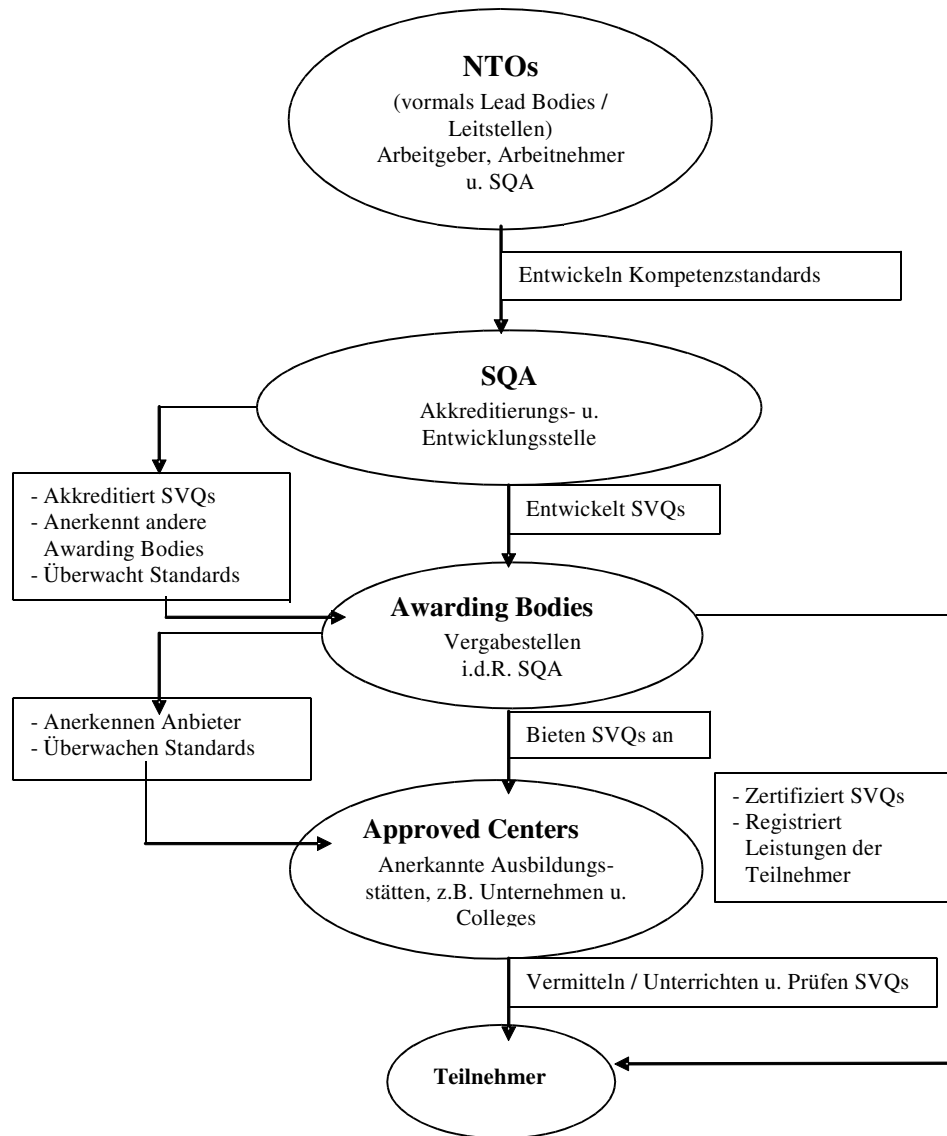
Quelle: SQA 2005, 20

Jedes SVQ besteht i.d.R. aus sechs bis zehn einzelnen Modulen, die sich aus einem Angebot von Pflicht- und Wahlmodulen zusammensetzen, die als Units bezeichnet werden und eine relativ flexible individuelle Anordnung einzelner Lerneinheiten ermöglichen. Jede Unit wird in einem Modulsteckbrief, der den Namen „Descriptor“ trägt, hinsichtlich der Inhalte genau beschrieben und einzeln abgeprüft sowie separat in einem Bildungspass, dem so genannten Scottish Qualifications Certificate, zertifiziert und dokumentiert. Somit können die Teilnehmer sukzessive den Gesamtabschluss des SVQs als Summe der einzelnen Units anstreben, wobei keine zusammenfassende Abschlussprüfung zu absolvieren ist. Die einzelnen Units werden durch interne und unternehmensexterne Experten am Arbeitsplatz des Teilnehmers abgeprüft. Dabei sind nur die Urteile „keine Bewertung möglich“, „noch nicht kompetent“ oder „kompetent“ möglich. Die Wiederholung von Prüfungen ist uneingeschränkt gegeben. Auch steht im Zentrum der Units nicht der Vermittlungsprozess von Fähigkeiten und Kompetenzen als solches, sondern die Abprüfung und Zertifizierung vorher festgelegter Lernziele (vgl. Pilz 1999a, 147 f. u. siehe unten). Daher ist auch eine ausschließliche Abprüfung dieser Ziele ohne vorheriges Absolvieren eines formellen Lernprozesses möglich, was insbesondere für erfahrene Arbeitnehmer ohne bisher dokumentierten Befähigungsnachweis eine attraktive Möglichkeit der nachträglichen Zertifizierung darstellt.

Obligate Zugangsvoraussetzungen oder Berechtigungen sind bei den SVQs nicht vorgegeben, jedoch resultieren aus der starken Ausrichtung der SVQs an den Belangen der Arbeitswelt Einschränkungen hinsichtlich des Tätigkeitsfelds. Da einzelne Units zudem auf verschiedenen Niveaustufen angeboten werden, ist die Zugangsfreiheit einerseits weiter eingeschränkt, andererseits die nachfolgende Absolvierung eines SVQs auf einem höheren Niveau durch die automatische Anerkennung und damit entfallende Wiederholung erleichtert (vgl. SQA 1999 und 2001).

Die Entwicklung und anschließende Offerierung der SVQs werden über einen vorgegebenen Entwicklungsprozess gesteuert. Die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Branchen repräsentierenden Gremien mit den Namen National Training Organisations (NTOs) bzw. Sector Skills Councils (SSCs) legen dabei die Eckpunkte (National occupational standards), welche insbesondere die grobe Ausrichtung der Qualifikation betreffen, für jedes SVQ fest. Seit 1997 nimmt in Schottland die Aufgabe der Moderation und Organisation des Entwicklungsprozesses die halbstaatliche Scottish Qualifications Authority (SQA) wahr. Auf Basis der Eckwerte entwickelt die SQA in Zusammenarbeit mit den Branchenvertretern die verschiedenen Modulsteckbriefe der einzelnen SVQs. Zusätzlich fungiert die SQA als Awarding Body, der die SVQs zertifiziert, Colleges und Betriebe als anerkannte Ausbildungsstätten zulässt und die Standards überwacht (vgl. Abb. 6).[\[3\]](#)

Abb. 6. Ablauf bei der Erstellung und Offerierung von SVQs



Quelle: In Anlehnung an Scotvec, 1993 (für den Ablauf in England vgl. z.B. Mansfield 1999)

3 Der Trias von Outputorientierung, Kompetenzen und Modulen im Kontext der Standardisierung

Die starke Fokussierung auf das Abprüfen von vorher genau definierten Kompetenzen i.S. des eingangs genannten competence-based-approach, welcher in der internationalen Berufsbildungsdebatte vielfach mit dem Begriff „outputorientiert“ gleichgesetzt wird, findet im britischen Kontext

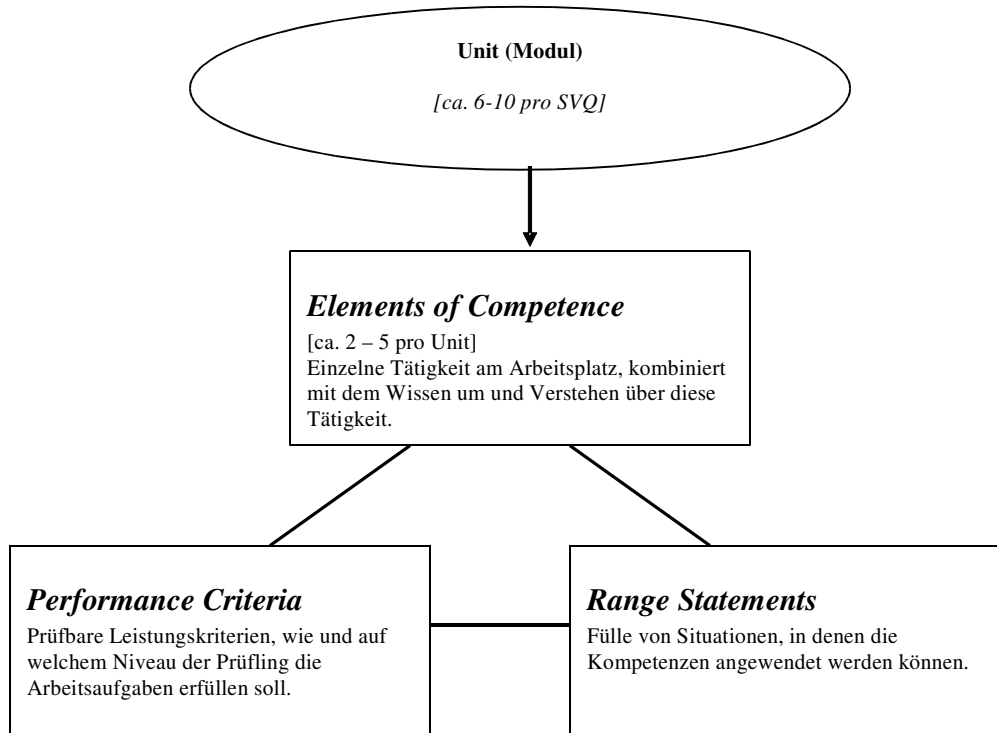
eine Entsprechung im Begriff „outcomes based“ (vgl. Mitchell 1995, Jessup 1995). Gunning (1999, 1) bezeichnet das SVQ-Programm folglich als „Outcome-based Qualifications System“. Durch diesen Sachverhalt, der in Kombination mit der Möglichkeit der Offerierung der SVQs durch diverse Anbieter und das jeweilige Abprüfen vor Ort zu sehen ist, ergibt sich die Problematik der Einheitlichkeit bzw. der Vergleichbarkeit von Abschlüssen. Denn die Akzeptanz von beruflichen Zertifikaten am Arbeitsmarkt kann nur dann gesichert werden, wenn landesweit einheitliche Qualitätsstandards sowie größtmögliche Transparenz hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen und deren Abprüfung gelten (vgl. Steedman 1994, Wolf 1998). Die schottische Bildungsadministration definiert die SVQs daher (Scotvec 1995, 1,15) als „... a work based qualification which has been developed by industry. An SVQ is a means of assessing someone’s ability to do a job to a national standard.“ Und bereits 1987 stellte die OECD (S. 39) fest: „... the output model can only be an effective model of control if all outputs can be (and are perceived to be) accurately assessed.“

Folglich muss das Modulsystem mit einer dezidierten Fixierung und Konkretisierung der abzu prüfenden Wissensgebiete, Fähigkeiten und Fertigkeiten einhergehen (vgl. Laur-Ernst, Kunzmann, Hoene 1999, 25-29), was im SVQ-System über ein ausdifferenziertes Konzept der Standardisierung der Outcomes realisiert wird (vgl. Abb. 7 u. Pilz 2004, 2005b). Damit wird letztlich auch der enge Zusammenhang des Kompetenzansatzes mit der Modularisierung deutlich, wenn auch die historischen Wurzeln der beiden Konstrukte in Großbritannien nicht durchgehend dieselben waren (vgl. Young 1995, 170-174). Roberts (1987, 242 f.) trifft dazu die zentrale Aussage: „... in their purest form, modules must be seen as competence-based curricular units“, und Parkes (1994, 30) bezeichnet die Modularisierung als „organisatorisches Kennzeichen des kompetenzorientierten Ansatzes“.

Innerhalb der SVQs erfolgt die Standardisierung konkret für jede einzelnen Unit über i.d.R. zwei bis fünf definierte Kompetenzen, die aus bestimmten Tätigkeitsabläufen der beruflichen Praxis hergeleitet und mittels entsprechend zugewiesener Leistungskriterien (Performance Criteria) abprüfbar werden. Zusätzlich werden im Descriptor die Handlungssituationen (Range Statements) angegeben, in denen die Kompetenzen Anwendung finden können (vgl. Abb. 7).

Als Beispiel für die Strukturierung einer Unit soll hier aus dem Bereich der Lagerwirtschaft die Unit „Contribute to the Health and Safety of Self and Others in the Distilling Industry“ vorgestellt werden, welche aus den vier Elements „Lift and handle safely“, „Use tools and work equipment safely“, „Maintain a healthy and safe working environment“ und „Responding to emergencies“ besteht (Distilling Industry Vocational Qualifications Group 2000). Wie alle Elements, so setzt sich auch das Element „Lift and handle safely“ gemäß dem Descriptor wiederum aus verschiedenen Komponenten zusammen (vgl. Abb. 8).

Abb. 7. Konstruktion der Units im SVQ-System



Quelle: In Anlehnung an SQA 1999, 13 f., 2001, 3 f.

Abb. 8. Struktur des Elements „Lift and handle safely“

LIFT AND HANDLE SAFELY	ELEMENT 1.1
<p>When you carry out lifting and manual handling procedures you must show that you:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lift and handle according to organisational health and safety, hygiene and environmental standards or instructions • lift and handle according to the Customs and Excise approved management system • take precautions to protect self and others • wear appropriate personal protective equipment • check that any required handling equipment is fit for use, used correctly, and returned to the correct place after use • seek assistance when required • maintain effective communication where required 	
<p>Knowledge specifications</p> <p>To achieve the standard you need to understand:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the organisational health and safety, hygiene and environmental standards and instructions and what may happen if they are not followed • the Customs and Excise approved management system and the consequences of it not being followed • why it is important to take necessary precautions to protect yourself and others and what may happen if this is not done • correct manual handling techniques and what may happen if they are not used • why it is important to wear the appropriate personal protective equipment and what may happen if this is not done • how to establish that required handling equipment is fit for use and how to use it • how to find out what the safe working limits are for handling equipment and what may happen if they are not adhered to 	

Neben den dezidiert aufgeführten Performance Criteria und den implizit skizzierten Range Statements wird in dem Element, wie auch in allen anderen Elements und Units des SVQs, dem Wissensaspekt in einem breiten Tätigkeitsspektrum große Bedeutung zugemessen, was sich in der ausführlichen Beschreibung entsprechender Wissensinhalte manifestiert. Dies entspricht der oben bereits getroffenen Aussage, dass zumindest in Schottland der Wissenskomponente bei den Vocational Qualifications vermehrt Bedeutung zugemessen wird. In der Konsequenz hat dies zur Folge, dass neben der praktischen Prüfung der Units durch das Beobachten von im Berufsalltag auszuführenden Arbeitsschritten immer stärker auch verbale und z.T. auch schriftliche Prüfungsmethoden zum Einsatz kommen (vgl. Distilling Industry Vocational Qualifications Group o.J.).

Weiterhin erfordern die so spezifizierten Prüfungsanforderungen i.d.R. auch eine entsprechende Vorbereitung auf die Prüfung und die Erweiterung des Fachwissens. Dies kann allerdings oftmals nur über begleitende Schulungs- und Anleitungsprozesse erfolgen, die teilweise den Charakter formalisierter Lernprozesse annehmen (vgl. Distilling Industry Vocational Qualifications Group 2001).

Um nun das Verhältnis der Begriffe „Outcome“ und „Competence“ in der schottischen Berufsbildungsdiskussion genauer erfassen zu können, sei auf ein Beispiel von Clarke und Tuck (1996, 60) verwiesen: „An outcome is a clearly defined end-product of a learning process (for example, ‘knowing how bacteria develops in kitchens’ or ‘understanding the implications of the Maastricht Treaty’). A competence is the ability to perform an actual occupational role (for example, ‘preventing the growth of bacteria in kitchens’). By definition, competence is therefore a particular kind of outcome which focuses on the ability to do something in a real context, rather than the mere possession of knowledge or a skill.“ Damit wird deutlich, welchen Stellenwert die Anwendung von Wissen in konkreten Handlungsvollzügen innerhalb des SVQ-Systems erhält (vgl. z.B. auch Mitchell 1995).

Ob allerdings der Kompetenzansatz bei den SVQs in seiner Philosophie automatisch der auf internationaler Ebene generierten Definition von Kompetenzen entspricht, muss angezweifelt werden.^[4] So lässt sich konstatieren, dass SVQ-Kompetenzen nicht die Breite und Vielschichtigkeit besitzen, die eine Anwendung in einer sehr großen Zahl von sehr unterschiedlichen beruflichen Situationen zulässt und gleichzeitig eine Übertragung auf grundsätzlich neue Situationen ermöglicht (vgl. z.B. Merle 1997, 49). Zu diesem Ergebnis kommen auch Laur-Ernst, Kunzmann und Hoene (1999, 11), wenn diese feststellen: „... the NVQ [SVQ, Anm. d. Autors] system is based on a specific concept of competence and pursues a different logic than, for instance, the German vocational training system.“ Und Frommberger (2004b, 417) führt aus: „Besonders markant ist der Unterschied zum deutschsprachigen Verständnis, in dem der Begriff ‘Kompetenz’ grundsätzlich subjektbezogen verstanden wird und als Kategorie für einen breit angelegten potentiellen individuellen Dispositionsspielraum dient, der im Rahmen von Bildungs- und Berufsbildungsprozessen angezielt werden soll. Demgegenüber dient die Kategorie ‘competence’ und ‘competencies’ im englischsprachigen Gebrauch primär der Bezeichnung von abgeschlossenen Lerneinheiten zum Zwecke der Zertifizierung.“

Eher scheint sich das Kompetenzverständnis innerhalb der SVQs verstärkt der Bestimmung des Begriffs „Qualifikation“, so wie dieser zumindest im deutschen Sprachraum Verwendung findet, anzunähern. Qualifikationen können demnach in Abgrenzung zu den einleitend definierten Kompetenzen wie folgt umschrieben werden (Descy, Tessaring 2002, 17): „Die zur Erfüllung einer bestimmten Arbeitsaufgabe oder zur Ausübung einer bestimmten (beruflichen) Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse und Erfahrungen und/oder das Ergebnis von Bildung, Ausbildung und Erfahrung, das zusammen mit dem relevanten Know-how das fachliche Wissen konstituiert.“

Die hier geführte Argumentation wirft nun allerdings ein Paradoxon auf: Im Titel der SVQs wird die Qualifikation als Begriff benutzt, während bei der konkreten Umsetzung in den Units die Titulierung „elements of competence“ Verwendung findet.

Die (Auf-) Lösung des vermeintlichen Paradoxons ergibt sich durch die international unterschiedliche Verwendung von Begriffen. Die Definition des Begriffs Qualifikation nach Descy und Tessaring (2002) in deutscher Sprache entspricht im englischen Sprachraum eher dem Fachausdruck „skill“. Dies wird auch in der Cedefop-Veröffentlichung von Descy und Tessaring deutlich, die sowohl in englischer wie deutscher Sprache vorliegt. Während in der deutschen Fassung (S. 17) der Begriff der Qualifikation durch zweifache Nennung (in der Überschrift und an erster Stelle der Definition) herausgestellt wird, findet sich an der selben Textstelle in der englischen Version (S. 13) für die entsprechende Definition ausschließlich der Begriff „skill.“

Wenn nun trotz der Begriffsproblematik das Konzept der Kompetenzen bei den SVQs als solches akzeptiert wird, so muss dennoch abschließend auch auf die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des schottischen Kompetenzansatzes in der Praxis rekuriert werden.[\[5\]](#)

U.a. bereiten die Definition sowie die Operationalisierung der tätigkeitsspezifischen Kompetenzelemente und deren Evaluierung in der Praxis erhebliche Probleme. „A crucial factor in the assessment of such units is a move away from norm-referenced systems to criterion-referencing. However, such developments are not easy“ (Roberts 1987, 242 f.). Die Auswahl, Schneidung, Konkretisierung und finale Abprüfung der Kompetenzen scheint insbesondere auf qualifikatorisch höheren Tätigkeitsbereichen jenseits rein manueller Verrichtungen schwierig. So führte eine involvierte Lehrkraft in einem Interview aus: „... there’s still a very great deal of doubt as how you would describe the job of a professional engineer in competence terms. And of course that’s reflected back down to the technician level. It’s a bit easier at the technician level, but I think there are still some problems“ (nach: Black, Hall, Martin 1992, 32). In diesem Zusammenhang wurde in der Vergangenheit auch immer wieder beklagt, dass die operationalisierten Kompetenzelemente oftmals sehr stark an eher einfachen speziellen Handlungsvollzügen orientiert sowie insgesamt wenig anspruchsvoll und daher vornehmlich auf den Niveaus I und II verortet seien (vgl. Canning 1998). Hier scheint in den vergangenen Jahren allerdings ein Umdenken bei der Neugestaltung von SVQ-Units eingesetzt zu haben, welches die Entwicklung und Implementation kognitiv anspruchsvoller Kompetenzelemente, die nicht

ausschließlich auf rein ausführende und revolvierende Tätigkeiten fokussieren, ermöglichte (vgl. z.B. Canning 1999, Gunning 1999 u. Merle 1997).

Zusätzlich bereitet die einheitliche Zuordnung von Kompetenzen auf die unterschiedlichen Niveaustufen Probleme, was einerseits zu unterschiedlichen starken Sprüngen zwischen den einzelnen Niveaustufen in SVQs im selben Tätigkeitsbereich führen und zudem Probleme bei der Vergleichbarkeit des Anspruchsniveaus bei unterschiedlichen SVQs in verschiedenen Bereichen auf der identischen Niveaustufe bereiten kann. Weiterhin scheint die starke Operationalisierung zu einer übermäßigen Komplexität der Descriptoren geführt zu haben, was in Kombination mit einer zu abstrakten Fachsprache sowohl bei Prüfern als auch Teilnehmern und Arbeitgebern zu Irritationen und Ablehnung geführt hat. Da hier nur ansatzweise auf die Probleme des Kompetenzansatzes bei den SVQs eingegangen werden kann, sei abschließend auf entsprechende Literatur, welche teilweise auch auf die NVQs in England rekurriert, hingewiesen: Gunning 1999; Handley 2003; Canning 1998 u. 1999; Wolf 1998.

4 Vergleich der Standardisierungsansätze innerhalb der SVQs und des deutschen Dualen Systems

Abschließend soll nun der Versuch unternommen werden, die im schottischen Kontext ermittelten Besonderheiten der Standardisierung in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der deutschen Gegebenheiten zumindest punktuell zu reflektieren. Aus dieser komparativen Perspektive bietet sich die Weitung einer engen Begriffsfassung von Bildungsstandards an, um die unterschiedlichen Rahmensetzungen und Einflüsse erfassen und i.S. eines modernen Vergleichsvorgehens (vgl. Lauterbach 2003) angemessen in die Interpretation einfließen lassen zu können.

Für diesen Ansatz bietet sich das Rekurren auf die Forschungsarbeiten von Müller und Shavit (1998) an, die einen entsprechenden Bezugsraum mit den zugehörigen Dimensionen der Standardisierung im internationalen Vergleichskontext entwickelt haben.^[6] Als zentrale Definition von Standards, welche die Bildungsstandards als eine spezifische Ausprägung subsumieren, soll daher gelten: „Standardisierung bezieht sich auf das Ausmaß, zu dem die Ausbildungsqualität im ganzen Land den gleichen Standards folgt. Variablen wie die Lehrerbildung, die Ausstattung der Schulen, die Einheitlichkeit der Curricula und der Abschlussprüfungen sind Indikatoren zur Messung von Standardisierung“ (Müller, Shavit 1998, 506).^[7]

Wie bereits angedeutet, ist es hier nicht möglich, eine Totalanalyse ganzer Ausbildungssysteme zu leisten. Daher werden nur einzelne exemplarische Vergleichskriterien eingebracht und ansatzweise untersucht. Diese Kriterien leiten sich dabei aus den oben herausgearbeiteten Besonderheiten der schottischen Standardisierung ab.

Wird die Analyse mit der Rolle der Lernorte eingeleitet (vgl. Abb. 9), so kann für Schottland eine weitgehende Lernortunabhängigkeit, welche durch die

Akkreditierung der Bildungsanbieter flankiert wird, und in Deutschland das formale Festhalten an den institutionellen Lernorten Betrieb und Schule festgestellt werden, wobei die Ausbildungsbetriebe als solche hinsichtlich der Ausbildungsmöglichkeit anerkannt werden müssen.

Weiterhin sind in Deutschland die Lernziele auf einem semi-spezifischen Niveau normierend fixiert, während in den SVQs zwar detaillierte Kompetenzen angegeben werden, diese aber keine direkten Lernziele darstellen, sondern als abprüfbare Kompetenzen im Sinne der Outputorientierung fungieren (siehe oben).[\[8\]](#)

In Zusammenhang mit der Fixierung von Schlüsselqualifikationen kann für Deutschland die eher globale Ausrichtung an Kundenberatungssituationen festgestellt werden, während in Schottland die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen entweder gleichfalls über eine Orientierung an Realsituationen im Arbeitsleben oder aber über spezielle Kurse im Kontext von Lesen, Schreiben, Rechnen und der Zusammenarbeit mit anderen Personen angesiedelt ist.

Was die Anwendung spezieller Lehr-Lernformen betrifft, so können in einem outputorientierten System wie dem schottischen keine dezidierten Vorgaben existieren. In vielen Berufen des deutschen Dualen Systems werden zwar Vorschläge zu Lehr-Lernformen gemacht, diese sind aber vielfach nicht bindend oder aber relativ abstrakt gehalten.

Hinsichtlich des Prüfungsprozederes kann in dem outputorientierten schottischen System ein hohes Maß an Standardisierung festgestellt werden. Die abzuprüfenden Kompetenzen werden im Modul-Descriptor für jede einzelne Unit über i.d.R. zwei bis fünf definierte Kompetenzen, die aus bestimmten Tätigkeitsabläufen der beruflichen Praxis hergeleitet und mittels entsprechend zugewiesener Leistungskriterien (Performance Criteria) abprüfbar werden, konkretisiert (siehe oben). Auch das Prüfungsverfahren als solches und die involvierten Personen mit ihren spezifischen Aufgaben werden sehr genau festgelegt. Zwar kann im deutschen Kontext eine solch ausgeprägte Form der Standardisierung nicht ausgemacht werden, dennoch hat die externe Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle eine normierende Wirkung, da die Prüfungsinhalte „als heimlicher Lehrplan“ eine entsprechende Rückwirkung auf die Lehr-/Lernprozesse ausüben (Seyfried 1997).

Die Prüfungsleistungen sind im schottischen Kontext auf Basis der festgelegten Kompetenzen vollständig zu erfüllen, um eine entsprechende Zertifizierung zu erreichen. Hingegen bietet das Bewertungsprozedere innerhalb der deutschen Abschlussprüfung eine weniger rigide Überprüfung des Lernerfolgs, da die Benotungsskala und die Aufteilung in verschiedene Prüfungsteile eine partielle Verrechnung von Leistungsdefiziten ermöglicht.

Abb. 9. Kriteriengeleiteter Vergleich der Standardisierungstendenzen in Schottland und Deutschland

Kriterium	Schottland (SVQs)	Deutschland (Duales System)
Rolle der Lernorte	Weitgehende Lernortunabhängigkeit (Akkreditierung notwendig)	Ordnungsmittel regeln Aufgaben für Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen (Ausbildungsbetriebe müssen von Kammern anerkannt werden)
Vorgabe der Lernziele	Detaillierte Vorgaben von im Arbeitsprozess relevanten Kompetenzen, zunehmend Festlegung von Lernzielen auf der Inhaltsebene (theoretisches Wissen)	Lernziele durch Ordnungsmittel festgelegt, weitere Lernziele über fakultative Zusatzqualifikationen vermittelbar
Ausgestaltung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen	Embedded und single standing Units (insbes. Rechnen, Schreiben, IT, Sozialkompetenzen i.S.v. working with others)	Eher grobe Beschreibung (z.B. im Kontext der Bewältigung von Geschäftsprozessen, insbes. im Kontext von Kundenorientierung)
Lehr-Lernformen	Keine obligatorischen Vorschriften, teilweise Empfehlungen	Das durchgängige Handeln in ganzheitlichen Geschäftsprozessen wird betont, spezielle Lehr-Lernformen sind aber nicht zwingend festgelegt (z.T. Empfehlungen)
Prüfungsprozedere	Dezidierte Vorgaben der abzuprüfenden Kompetenzen durch SQA, Durchführung durch internal u. external verifier	Prüfung durch zuständige Stelle (Kammer), diese ist für konkrete Inhalte verantwortlich
Erreichen der Lernziele in Prüfung	Festgelegte Kompetenzen müssen alle erfüllt sein (i.S.v. „competent“ oder „not competent yet“)	Benotungsskala u. die Zusammen-/Verrechnung verschiedener Prüfungsteile ermöglicht Bestehen trotz Defiziten in einigen Kompetenzbereichen

Auf Basis der vorgenommenen Analyse soll der Versuch unternommen werden, die unterschiedlichen Standardisierungsformen in komprimierter Form einzuordnen und so die Unterschiede offensichtlich werden zu lassen. Das hier präferierte weite Verständnis von Standards bietet dafür allerdings noch keine ausreichende konkrete Basis. Daher bietet sich der Rückgriff auf ein entsprechend operationalisiertes, aber dennoch mit dem offenen Verständnis von Standards nicht konfliktäres Konstrukt an, wie es in dem viel beachteten BMBF-Expertengutachten (Klieme et al. 2003) in Form der im internationalen Kontext genannten Aspekte der Standardisierung zu finden ist und zusammengefasst in einer Übersicht dargestellt werden kann (vgl. Abb. 10).[\[9\]](#)

Abb. 10. Aspekte von Standards gemäß BMBF-Expertengutachten

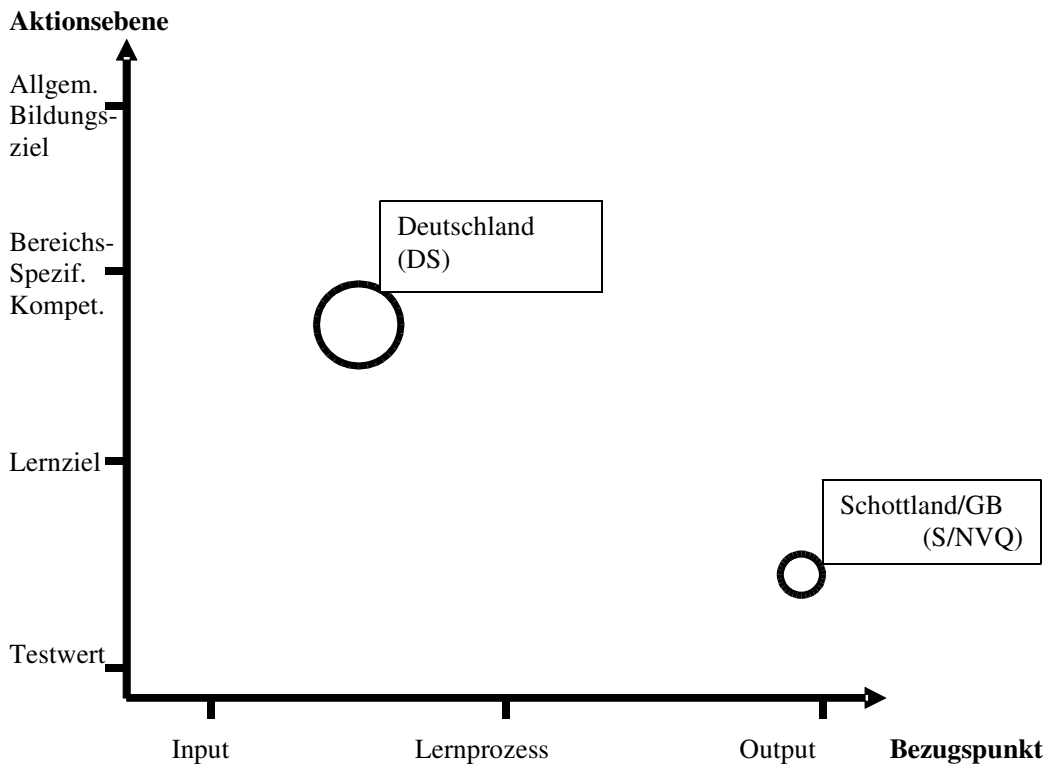
<p>1. Bezugspunkt der Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Input b) Lernprozess c) Output <p>2. Aktionsebene der Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Allgemeine Bildungsziele/Wertvorstellungen b) Bereichsspezifische Kompetenzen c) Lernziele und Lerninhalte d) Testwerte <p>3. Zielniveau der Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mindeststandard b) Durchschnittliches Erwartungsniveau c) Maximalstandard

Quelle: In Anlehnung an Klieme et al. 2003, 24 f.

Die drei im Expertengutachten angelegten Dimensionen können in eine dreidimensionale Darstellung überführt werden (vgl. Abb. 11). In diesem Einordnungsraum ist eine konkrete Verortung der beiden unterschiedlichen Ansätze möglich, wenngleich die jeweiligen Lokalisationen in der Darstellung durch die Orientierung an der durchschnittlichen Bedeutung der einzelnen Analyseergebnisse als Tendenzen und nicht als absolute Werte zu interpretieren sind.

In Schottland herrscht mit dem starken Fokus auf den Output eine Dominanz von Testwerten mit dem Charakter eines Minimalstandards vor. [10] In Deutschland sind die Lernziele hingegen offener bzw. weniger operationalisiert und damit stärker auf übergeordnete (Fach-) Kompetenzen hin ausgerichtet. [11] Wenngleich auch Hinweise auf den Lernprozess abgegeben werden, so kann zudem primär ein auf den Input ausgerichteter Charakter festgestellt werden. Vor dem Hintergrund der Ausgleichsmöglichkeiten in der Abschlussprüfung kann zudem ein durchschnittliches Zielniveau konstatiert werden. [12]

Abb. 11. Einordnung der Standardisierungstendenzen in Schottland und Deutschland



Zielniveau:



5 Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen auf EU-Ebene

Sollen die Befunde abschließend aus internationaler Perspektive bewertet werden, so fällt auf, dass in vielen Ländern Standardisierungsanstrengungen vorgenommen werden, die aber auf höchst unterschiedlichen Ebenen und in differierenden Berufsbildungstraditionen und Kontexten realisiert werden. Daher ist vor

der Entwicklung eines einheitlichen und engen Standards für berufliche Bildungsprozesse dringend zu warnen. Vielmehr dürfte es im internationalen Vergleichskontext fruchtbar sein, eine weiter gefasste und offene Form der Begriffe Standards und Standardisierung zu wählen, um die vielfältigen und unterschiedlichen Aspekte und Ausformungen adäquat erfassen zu können. Die alleinige Fokussierung auf Bildungsstandards i.S. von curricularen und/oder prüfungsbezogenen Größen dürfte daher zu eng sein.

Abzuwarten bleibt allerdings, welche Triebkräfte letztendlich die deutsche Entwicklungsrichtung maßgeblich tangieren. Derzeit können zumindest drei international bedingte Kräfte ausgemacht werden. Zum einen hat die durch die PISA-Debatte angestoßene Setzung von Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich des deutschen Schulwesens die berufliche Bildung quasi unter (Nach-) Zugzwang gesetzt. Zum anderen dürfte die Entwicklung und Durchführung eines „Berufsbildungs-PISAs“ (vgl. Achtenhagen 2005) den Trend zur Setzung von Standards eher weiter verstärken. Als dritter Aspekt ist die von der EU forcierte Implementierung von Kreditpunktesystemen in einem einheitlichen nationalen Qualifikationsrahmen von zentraler Bedeutung. Diese Entwicklungen sollen neben der Transparenz auch die transnationale Mobilität und eine Qualitätsoffensive fördern. Im Dezember 2004 beschlossen die Bildungsminister aus 32 europäischen Ländern die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualification Framework, EQF), der als Meta-Rahmen die jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen kompatibel machen soll. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind acht verschiedene Stufen geplant, wobei jede Stufe durch die drei Lernergebnisbereiche Kenntnisse, Fähigkeiten sowie persönliche und berufsbezogene Kompetenzen zuzüglich ergänzender Hinweise definiert wird (Sellin 2005, 11-18). In diesem Kontext wird gleichfalls die Einführung eines Kreditpunktesystems (European Credit Transfer System in Vocational Education and Training, ECVET) angestrebt, um erworbene Qualifikationen zwischen den europäischen Bildungssystemen anerkenbar zu machen (Fahle 2005; Andrae, Küßner 2005).

Wie bereits am schottischen Beispiel skizziert (vgl. Abb. 4), existiert in anderen Ländern ein solcher Qualifikationsrahmen bereits (vgl. Hanf, Hippach-Schneider 2005). Dabei zeichnet sich ab, dass der Implementierungsprozess eines Qualifikationsrahmens in Verbindung mit einem Kreditpunktesystem in der einen oder anderen Form immer mit einem Standardisierungsprozess einhergeht (vgl. Hanf, Hippach-Schneider 2005). Fahle (2005, 5) kommt daher zu dem Schluss: „Der EQF kann langfristig einen europäischen Standard setzen ...“

In Deutschland ist die Diskussion um die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens derzeit voll entbrannt (vgl. z.B. Hauptausschuss des BIBB 2005; Sellin 2005) und erste Vorschläge für deren Umsetzung sind an die Öffentlichkeit gedrungen (vgl. z.B. Brunner et al. 2005; Schopf 2005). Allerdings wird die Entwicklung auch kritisch beurteilt (vgl. die ausführliche Analysen von Drexel 2005 u. Achtenhagen 2005). Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass das monolithische Duale System ohne eine Stufung und ohne verschiedene Zugangsniveaus von einem differenzierten EQF viel stärker tangiert würde als ein bereits in sich flexibel und gestuft ausgelegtes System, wie es beispielsweise in Großbritannien in der

Modulusprägung vorliegt (vgl. Severing 2005, 11 f.).

Sollen diese Entwicklungen abschließend bewertet werden, so kann auf Basis der in den vorherigen Abschnitten getroffenen Aussagen für das deutsche Agieren im Kontext der EU-Berufsbildungspolitik vorgeschlagen werden, dass die Standardisierungsfrage in Zusammenhang mit einer Qualitätsoffensive auf sehr unterschiedliche, da auf den Länderkontext abgestimmte Weise erfolgen sollte. Hier kann eine europäische Dimension in Verbindung mit einem weit gefassten Standardisierungsverständnis u.U. Impulse und Anregungen durch „best practice-Ansätze“ anderer Länder geben und so zu Modernisierungsschüben in den einzelnen Berufsbildungssystemen führen. Weiterhin wäre ein plurales Verständnis von Standards auch im Kontext der Transparenzfrage ausreichend. Denn letztlich kommt es bei der Transparenz nicht auf eine Normierung der Strukturen, Inhalte und Prozesse, sondern auf eine geordnete und international nachvollziehbare Form der Darstellung und Begründung an. Auch hier kann durch die Offenlegung der nationalen Standardisierungsprozesse, wie es ansatzweise hier dokumentiert wurde, ein entscheidender Betrag zur Transparenz geleistet werden. Was abschließend die Mobilität und Anerkennung betrifft, so ist auch hier keine einheitliche und enge Standardisierung von Strukturen und Inhalten innerhalb der einzelnen Berufsbildungssysteme zwingend notwendig und damit gleichfalls nicht automatisch die Übernahme von modularen Strukturen nach britischem Muster vorgezeichnet. Vielmehr ist die Standardisierung der Bewertungs- und Anerkennungsverfahren, insbesondere in Form der Ausgestaltung eines Kreditpunktesystems, von zentraler Bedeutung. Dies kann allerdings nur so erfolgen, dass die deutsche Berufsbildung auch bei der grundsätzlichen Beibehaltung der bestehenden Strukturen, des vertretenen Kompetenzverständnisses und der zugrunde liegenden Bildungsphilosophie (vgl. Pilz 1999) nicht diskriminiert wird (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2005).

Schließlich sollte bei der Diskussion um die Standardisierung der beruflichen Bildung in Deutschland auch nicht vergessen werden, dass, insbesondere im Gegensatz zur Allgemeinbildung, bereits vielfältige Standardisierungselemente seit vielen Jahren gängiger Standard sind. Beispielhaft sei hier nur auf die zentralen Abschlussprüfungen durch die zuständigen Stellen / Kammern hingewiesen. Aus ausländischer Perspektive ist dies schon länger erkannt worden: “Despite the rhetoric, competence-based assessment is not the exclusive property of NVQs [SVQs]. The practical tests that German apprentices must pass in order to obtain the Berufsabschluss constitute another variant” (Ryan, 2001, 37).

Anmerkungen

[1] Nachfolgend werden die beiden Begriffe Bildungsstandards und Standards synonym verwendet, wenngleich an späterer Stelle dargestellt wird, dass Bildungsstandards einen Teil der allgemeinen Standards darstellen. Im internationalen Vergleich bietet sich eher ein weiter gefasster Begriff und damit eine Verwendung i.S. der Standards an (siehe ausführlich weiter unten).

[2] Allerdings bleibt abzuwarten, inwieweit mit diesem Rahmen die Gleichwertigkeit von allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen in der Praxis tatsächlich realisiert werden kann (vgl. Pilz 2003).

[3] Mit dieser Aufgabenerfüllung unterscheidet sich die SQA von der Schwesterorganisation QCA (Qualifications and Curriculum Authority), die für die NVQs in England und Wales die Zuständigkeit besitzt. Während in Schottland neben der SQA nur wenige private Awarding Bodies agieren, besteht eine Hauptaufgabe der QCA darin, die privaten Awarding Bodies anzuerkennen und zu überwachen (vgl. Mansfield 1999).

[4] Zu vergleichen wäre z.B. der Ansatz mit dem von Weinert (1999) für die OECD ausgearbeiteten Konzept.

[5] Auf die neben dem Kompetenzaspekt bestehenden weiteren Probleme im schottischen Modulsystem kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Vgl. als Übersicht dazu z.B. Pilz 1999, 203-234 u. die dort angegebene Literatur.

[6] Die Autoren beziehen sich dabei auf einen ursprünglich von Allmendinger (1989) für eine komparative Studie über verschiedene Bildungssysteme entwickelten soziologisch kontextuierten Ansatz.

[7] Eine weiter gefasste Dimensionierung von Standards vertritt z.B. auch Oelkers (2004, 6 f.) in Anlehnung an Ravitch. Neben content und performance standards werden dabei auch die Rahmenbedingungen umfassenden opportunity-to-learn standards berücksichtigt.

[8] Der direkte Vergleich zweier Ansätze kommt daher zu anderen Ergebnissen als die singuläre Betrachtung des deutschen Dualen Systems. Daher stehen die hier als relative Bewertung angegebenen Einschätzungen nicht grundsätzlich im Gegensatz zu anderen Befunden, wie z.B. den Ausführungen von Frommberger (2005, 29), der für Deutschland feststellt: „Die betriebliche Berufsausbildung ist curricular in einem sehr hohen Maße standardisiert.“ Die Ordnungsmittel normieren seiner Meinung nach „den inhaltlichen und zeitlichen Aufbau und Ablauf der Berufsausbildung“.

[9] Die angeführte Übersicht (vgl. Abb. 9) lässt offensichtlich werden, dass Bildungsstandards im internationalen Kontext auch in der im Expertengutachten definierten Form letztendlich nicht ohne die Standardisierung bzw. Neuformierung anderer Elemente der Makro- und Mesoebene eines Bildungssystems dargestellt, respektive implementiert werden können.

[10] Um Missverständnissen bei der Einordnung vorzubeugen, sei zudem darauf hingewiesen, dass der Begriff der Kompetenz in Schottland verbunden mit der starken Operationalisierung von der Begrifflichkeit im Expertengutachten abweicht. Im Gutachten wird unter „bereichsspezifischen Kompetenzen“ eine Abstraktionsebene zwischen allgemeinen Bildungszielen einerseits sowie konkreten Lernzielen andererseits angesprochen (vgl. Klieme et al. 2003, 25), und diese hat folglich eine abstraktere und damit auch umfassendere Bedeutung als in Schottland.

[11] Interessant ist in diesem Kontext ein Vergleich mit den Befunden von Frommberger (2004a, 3-7), der für Großbritannien nachfrageorientierte Strukturen und für Deutschland angebotsorientierte Strukturen feststellt und unterscheidet (vgl. hinsichtlich des unterschiedlichen Kompetenzverständnisses auch Merle 1997, 49; Pilz 2005c).

[12] In anderen Untersuchungen wird dem Dualen System hingegen der Charakter eines Mindeststandards zugewiesen (vgl. z.B. Frommberger 2005, 31). Diese abweichende Beurteilung erklärt sich jedoch durch die Einnahme einer anderen Bewertungsperspektive. Wird eine holistische Perspektive vertreten, so kann im Zusammenhang von Anerkennung der Ausbildungsbetriebe und Bestehen der Abschlussprüfung für den Erwerb des Lehrabschlusses auch der Charakter eines Mindeststandards postuliert werden.

Literatur

- Achatz, Markus; Tippelt, Rudolf. 2001. Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, Alex; Heinz, Walter; Kutscha, Günter, Hrsg. Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung [Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000], Opladen, 111-127
- Achtenhagen, Frank. 2005. Europäische Entwicklungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung [Tagung der Bundesvorstände von BLBS und VLW: „EQF – ein Element der Entwicklung zu einem europäischen Bildungsraum“ in Göttingen am 7. November 2005] (http://vlw.de/an_beitraege/0805.pdf) [24.03.2006].
- Andreae, Lisette; Küßner, Karin. 2005. Zentrale Instrument für mehr Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen in Europa. In: bildung für europa, April 2005, 6f.
- Black, Harry; Hall, John; Martin, Susan. 1992. Units and Competences: A Case Study of SCOTVEC's Advanced Courses Development Programme [SCRE Research Report No. 40], Edinburgh.
- Borch, Hans et al. 2003. Internationalisierung der Berufsbildung: Strategien-Konzepte-Erfahrungen-Handlungsvorschläge [Berichte zur beruflichen Bildung, BIBB, H. 257], Bonn.
- Brunner, Sonja et al. 2005. Berufliche Bildung für Europa: Modelle für einen europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 3, 45-48.
- Bünning, Frank; Hortsch, Hanno; Novy, Katrin. 2000. Das britische Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) –Ausgangspunkt für eine Modularisierung in Deutschland? [Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 8], Hamburg.
- Canning, Roy. 1998. The Failure of Competence-Based Qualifications: An Analysis of Work-Based Vocational Education Policy in Scotland. In: Journal of Education Policy, Vol. 13, No. 5, 625-639.
- Canning, Roy. 1999. Discourses on Competence: A Case Study of Students' Experience of Higher Level National/Scottish Vocational Qualifications. In: Journal of Education and Work, Vol. 12, No. 2, 201-213.
- Clarke, Sheila; Tuck, Ron. 1996. Problems of Implementing Assessment and Certification. In: OECD, Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training, Paris, 59-65.
- Deißinger, Thomas; Hellwig, Silke. 2005. Structures and Functions of

- Competence-based Education and Training (CBET): A Comparative Perspective [Hrsg. Invent, Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung Nr. 14], Mannheim.
- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. 2002. Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa: Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa -Synthesebericht [in englischer Sprache: Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training Research in Europe -Synthesis report], Luxemburg.
- Dilger, Bernadette. 2004. Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 19. Jg., H. 36, 11-35.
- Distilling Industry Vocational Qualifications Group. 2000. Description of SVQs in Distilling Industry Operations Level 1&2, Edinburgh.
- Distilling Industry Vocational Qualifications Group. 2001. Notes to companies considering implementation Distilling Industry SVQs, Edinburgh.
- Distilling Industry Vocational Qualifications Group (o.J.), Assessor Handbook -Distilling Industry National Vocational Qualifications/Scottish Vocational Qualifications-, Edinburgh.
- Drexel, Ingrid. 2005. Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall, Berlin, Frankfurt a.M.
- Eraut, Michael. 1994. Developing Professional Knowledge and Competence, London, Bristol.
- Fahle, Klaus; Thiele, Peter. 2003. Der Brügge-Kopenhagen-Prozess: Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 4, 9-12.
- Fahle, Klaus. 2005. Maastricht: Meilensteine für die berufliche Bildung in Europa. In: bildung für europa, April 2005, 4f.
- Fahle, Klaus; Thiele, Peter. 2003. Der Brügge-Kopenhagen-Prozess: Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 4, 9-12.
- Frommberger, Dietmar. 2004a. Zur Formierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich [Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A, H. 25], Jena.
- Frommberger, Dietmar. 2004b. Zauberformel "competence-based-approach"? –Ein Beitrag zur Einordnung einer internationalen Strategie der Modernisierung der Berufsausbildung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, H. 3, 413-423.
- Frommberger, Dietmar. 2005. Berufliche Bildung in Europa: Entwicklungen, Komparative Erkenntnisse, Ausgesuchte Forschungsdesiderate [Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A, H. 32], Jena.
- Gunning, Dennis. 1999. A Modular, Outcome-based Qualifications System – The Scottish Experience [paper presented at the GTZ-Tagung 23.03.1999, Darmstadt], Edinburgh.
- Handley, David. 2003. Assessment of Competencies in England's National Vocational Qualification System. In: Straka, Gerald, Hrsg. Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster, 57-67.

- Hanf, Georg; Hippach-Schneider, Ute. 2005. Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg., H. 1, 9-14.
- Hargraves, George. 2000. The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of Its Role in the Development of Competence-Based Vocational Qualifications in England and Wales. In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 3, 285-308.
- Hauptausschuss des BIBB. 2005. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung [Pressemitteilung 47/2005], Bonn.
- Jessup, Gilbert. 1991. *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, London, New York, Philadelphia.
- Jessup, Gilbert. 1995. Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning. In: Burke, John, Hrsg. *Outcomes, Learning and the Curriculum - Implications for NVQs, GNVQs and Other Qualifications*, London, Washington, 33-54.
- Klieme, Eckhard et al. 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise [Gefördert vom BMBF], Frankfurt a.M.
- Laur-Ernst, Ute; Kunzmann, Margret; Hoene, Bernd. 1999. *Qualifications and Training Methods- Manual: Development of Standards in Vocational Education and Training –Specification, Experience, Examples [Vol. 2, European Training Foundation]*, Torino.
- Lauterbach, Uwe. 2003. Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft als korrespondierende Disziplinen? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99. Bd., H. 4, 514-535.
- Mansfield, Bob. 1999. United Kingdom. In: Laur-Ernst, Ute; Kunzmann, Margret; Hoene, Bernd, Hrsg. *Qualifications and Training Methods- Manual: Development of Standards in Vocational Education and Training – Specification, Experience, Examples [Vol. 2, European Training Foundation]*, Torino, 73-81.
- Merle, Vincent. 1997. Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme: Welche Modelle sind vorstellbar, und welche Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich?. In: *Berufsbildung [CEDEFOP]*, o.Jg., H. 12, 40-55.
- Mitchell, Lindsay. 1995. Outcomes and National (Scottish) Vocational Qualifications. In: Burke, John, Hrsg. *Outcomes, Learning and the Curriculum - Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*, London, Washington, 96-114.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. 1998. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext –Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., H. 4, 501-533.
- Oates, Tim. 1998. A Converging System? Explaining Difference in the Academic and Vocational Tracks in England. In: Nijhof, Wim J.; Streumer, Jan N., Hrsg. *Key Qualifications in Work and Education*, Dordrecht, Boston, London, 91-116.
- OECD. 1987. *The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level –Country Study: Scotland*, Paris.
- Oelkers, Jürgen. 2004. *Nationale Bildungsstandards: Rhetorik, Praxis und*

Berufsbezug [Vortrag auf der Fachtagung „Berufsorientierung als Bildungsstandard?“ im Rahmen des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 29. September 2004 am Templiner See]. (www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/151_PotsdamStandards.pdf) [15.01.2006].

Parkes, David. 1994. „Kompetenz“ und Umfeld - Ein kurzer Blick auf die Situation in Großbritannien. In: Berufsbildung [CEDEFOP], o.Jg., H. 1, 25-32.

Pilz, Matthias. 1999. Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung -eine Alternative für Deutschland? -Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9], Markt Schwaben.

Pilz, Matthias. 2003. Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung -Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., H. 3, 390-416 [Erratum zum Beitrag in H. 4, 635].

Pilz, Matthias. 2004. Nationale (Bildungs-)Standards in der Berufsbildung: Ein Blick auf Großbritannien, die Schweiz und Japan. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 19. Jg., H. 36, 37-67.

Pilz, Matthias. 2005a. Modularisierung in der beruflichen Bildung -Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, 207-230.

Pilz, Matthias. 2005b. Standards in der beruflichen Bildung im Kontext einer EU-Berufsbildungspolitik: Geltungsbereiche und Ausprägungsformen. In: Grollmann, Philipp; Kruse, Wilfried; Rauner, Felix [Hrsg.], Europäisierung Beruflicher Bildung, Münster, 105-125.

Pilz, Matthias. 2005c. Kompetenzerwerb im Kontext der schottischen Modulkonzeption. In: Ertl, Hubert; Sloane, Peter, Hrsg. Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 30], Paderborn, 102-125.

Pilz, Matthias; Deißinger, Thomas. 2001. Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. In: Bildung und Erziehung, 54. Jg., H. 4, 439-458.

Raffe, David. 1991. Scotland v. England: The Place of 'Home Internationals' in Comparative Research. In: Ryan, Paul, Hrsg. International Comparison of Vocational Education and Training for Intermediate Skills, London, New York, Philadelphia, 47-67.

Raffe, David. 2003. 'Simplicity Itself': the Creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, 239-257.

Raffe, David; Croxford, Linda, Hrsg. 2000. The Education and Training Systems of the UK: Convergence or Divergence?, Edinburgh.

Roberts, Iolo. 1987. Modular Structures: Their Strengths and Weaknesses. In: Twining, John; Nisbet, Stanley; Megarry, Jacquetta, Hrsg. Vocational Education [World Yearbook of Education 1987], London, New York, 233-246.

Ryan, Paul. 2001. Apprenticeship in Britain -Tradition and Innovation. In:

- Deißinger, Thomas, Hrsg. Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung –Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung, Baden-Baden, 133-157.
- Schopf, Michael. 2005. Europass, EQF, ECVET und CQAF –reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsausbildung? In: bwp@, Nr. 8 (www.bwpat.de) [22.03.2006].
- Scotvec. 1993. SVQs - A Guide for College Staff, Your Questions Answered, Glasgow.
- Scotvec. 1995. SVQs and Business Partners, Glasgow.
- Sellin, Burkart. 2005. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: bwp@, Nr. 8. (www.bwpat.de) [22.03.2006].
- Severing, Eckart. 2005. Europäisierung der beruflichen Bildung? Die Diskussion in Deutschland [Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Dokumentation der Konferenz deutschsprachiger Berufsbildungsforschungsinstitute, IAB 2005], Nürnberg.
- Seyfried, Brigitte. 1997. Die Abschlußprüfung in der Berufsausbildung –ein „Bremsklotz“ für Innovationen? In: Euler, Dieter; Sloane, Peter F.E., Hrsg. Duales System im Umbruch - eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler, 345-360.
- SQA. 1999. SVQ Handbook - A Guide to Scottish Vocational Qualifications, Dalkeith, Glasgow.
- SQA. 2001. SVQs –A User’s Guide, Glasgow, Dalkeith.
- SQA. 2002. SVQ Update March 2002, Glasgow, Dalkeith.
- SQA. 2005. SVQ Update June 2005, Glasgow, Dalkeith.
- Steedman, Hilary. 1994. Bewertung, Zertifizierung und Anerkennung von beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen. In: Berufsbildung [CEDEFOP], o.Jg., H. 1, 40-48.
- Toolsema, Bert; Nijhof, Wim. 2003. Rethinking Competency from a Labour Market Perspective. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G., Hrsg. Meilensteine der beruflichen Bildung, Bd. 3, Bielefeld, 297-310.
- Weinert, Franz E. 1999. Concepts of Competence –Definition and Selection of Competencies [SFSO/NCES/OECD –paper], München.
- Wolf, Alison. 1994. „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich. In: CEDEFOP-Berufsbildung, H. 1, 33-39.
- Wolf, Alison. 1998. Competence Based Assessment. Does it shift the demarcation lines? In: Nijhof, Wim J.; Streumer, Jan N. [Hrsg.], Key Qualifications in Work and Education, Dordrecht, Boston, London, 207-220.
- Young, Michael. 1995. Modularization and the Outcomes Approach: Towards a Strategy for a Curriculum of the Future. In: Burke, John [Hrsg.], Outcomes, Learning and the Curriculum - Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications, London, Washington, 169-181.