



# Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich

## Die kompetenzbasierte Berufsbildung

► Die Beschäftigung mit kompetenzbasierter Berufsbildung hat über Europa auch ihren Weg nach Deutschland gefunden: Stichworte sind der europäische Qualifikationsrahmen und das Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung. In der Debatte um Instrumente für eine nachhaltige Stärkung und Zukunftsorientierung der Berufsbildung in Deutschland sowie der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens spielt der Begriff „Kompetenz“ eine zentrale Rolle. Das Vereinigte Königreich hat eine langjährige Erfahrung im Umgang mit einer beruflichen Bildung, die konsequent auf eine Outcome-orientierung setzt. In diesem Beitrag setzt sich der Autor kritisch mit einem Teilbereich der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich, den National Vocational Qualifications (NVQs), auseinander. (Redaktion)

### Ursprünge der kompetenzbasierten Berufsbildung

Die Einführung der kompetenzbasierten Berufsbildung (competence-based education and training, CBET) im englischen Berufsbildungssystem erfolgte im Jahre 1986 durch die Einrichtung des National Council for Vocational Qualifications, NCVQ. Die Grundlagen für eine umfassende Erneuerung der Berufsbildung wurden mit der Veröffentlichung des Aktionsprogramms *A New Training Initiative* (DOE, 1981) durch das damalige Ministerium für Beschäftigung gelegt. Im Vordergrund standen von Anfang an „Outputs ... die Standards, die bei Abschluss des Lernprogramms erreicht worden sein müssen“ (JESSUP 1990: S. 18). Man betonte, dass „eine neue Art von Standards den Kern der Initiative“ (DOE 1981: S. 6) bilde und dass das Streben nach diesen Standards – die auf Outputs in Form von Kompetenzen basierten – die treibende Kraft für die Entwicklung Nationaler beruflicher Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications, NVQ) sein sollte.

Nach 1986 (DOE/DES, 1986) wurde der NCVQ geschaffen, dem die Aufgabe der Konzeption und Umsetzung eines neuen nationalen Rahmens für berufliche Qualifikationen übertragen wurde. Das Ziel war, für alle Berufssektoren nationale berufliche Kompetenzstandards festzulegen. Die Schlüsselziele des NCVQ bestanden von Anfang an darin, die beruflichen Befähigungsnachweise zu verbessern, indem man sie an am Arbeitsplatz geforderten Kompetenzstandards ausrichtet. Es galt einen Rahmen für berufliche Befähigungsnachweise zu schaffen, „der sowohl verständlich als auch umfassend ist und den Zugang zur Ausbildung sowie Lernfortschritte und ständiges Weiterlernen erleichtert“ (NCVQ 1989: S. 2). Der NCVQ selbst war keine ausstellende Einrichtung, sondern sie war für die Anerkennung oder Kennzeichnung von Befähigungsnachweisen zuständig, die von anderen Stellen vergeben wurden. Dabei betonte der NCVQ, dass er „nur Befähigungsnachweise anerkenne, die den Arbeitsmarktbedarfen entsprechen“ (ebd., S. 3).

Alle NVQs mussten aus einem vereinbarten Kompetenznachweis bestehen, der von einem Lenkungsgremium be-

Eine Langfassung des Originalbeitrages in englischer Sprache finden Sie unter [www.bwp-zeitschrift.de](http://www.bwp-zeitschrift.de)



**TERRY HYLAND**

Professor, – Fachbereich Bildung – Universität Bolton

geschlossen oder genehmigt werden sollte. Dieses ist für die Festlegung, Sicherung und Verbesserung der nationalen Leistungsstandards in den Beschäftigungssektoren zuständig, „in denen die jeweilige Kompetenz angewendet wird“ (NCVQ 1991: S. 1). Es wurden elf Berufssektoren ermittelt, die über 180 Lenkungsstellen einrichteten. Der vereinbarte Kompetenznachweis für jedes Berufsfeld musste „Leistungskriterien“ beinhalten, die „nur die wesentlichen Aspekte der für die Kompetenz erforderlichen Leistung ermitteln“, sowie Deskriptoren (*range statements*), die „die verschiedenen Handlungssituationen beschreiben, in denen die Kompetenz anzuwenden ist“ (ebd., S. 2–3).

Das von den Lenkungsstellen angewendete Verfahren beinhaltete die Ermittlung der „Erwartungen am Arbeitsplatz als Ganzes ... und spaltete die Arbeitsrolle in einem bestimmten Bereich in Aufgaben und Funktionen auf“ (MITCHELL 1989: S. 58). Das Endergebnis war die Ermittlung von „Schlüsselaufgaben“ für alle Berufssektoren „samt Modulen (*units*) und Elementen (*elements*)“, die sich auf die entsprechenden Leistungskriterien und „*range statements*“ bezogen (siehe Abb. 1).

Außerdem gab es ein exakt definiertes System von fünf Kompetenzstufen (siehe Abb. 2), das von einfachen Routineaufgaben auf Niveaustufe 1 bis zu anspruchsvollen Führungs- und Aufsichtsaufgaben auf Niveaustufe 5 reichte. Seit 1991 entwickelte sich eine zunehmende Tendenz, die fünf NVQ-Stufen als Indikatoren zur Ermittlung ungefährender Entsprechungen zwischen den Nationalen beruflichen Befähigungsnachweisen und anderen beruflichen und akademischen Qualifikationen zu verwenden. Daraus resultierte ein drei Schienen umfassendes System, das in Abb. 3 dargestellt wird.

## Kritik des kompetenzbasierten Berufsbildungssystems

Nach Veröffentlichung einer Reihe von kritischen Untersuchungen und Berichten über die Tätigkeit des NCVQ in den neunziger Jahren (SMITHERS 1993; BEAUMONT 1996) wurde der Ausschuss 1997 aufgelöst und in die mit einem breiten Aufgabengebiet befasste Qualifications and Curriculum Authority, QCA, eingegliedert. In meiner eigenen Kritik habe ich die Auffassung vertreten, dass die NVQs – und letztlich alle Ausbildungsprogramme und Befähigungsnachweise, die auf der im Rahmen der CBET angewendeten Funktionsanalyse aufbauten – „logisch und begrifflich verworren und epistemologisch mehrdeutig waren sowie auf weitgehend diskreditierten behavioristischen Lernprinzipien beruhten“. Diese Schlussfolgerung wurde durch theoretische Beweisführung, Politikanalysen und empirische Untersuchungen untermauert. Es erscheint daher sinnvoll, die wesentlichen Defizite der NVQs und des ihnen zugrunde liegenden kompetenzbasierten Berufsbildungsansatzes unter folgenden Stichworten zusammenzufassen:

Abbildung 1 Beispiel für NVQ-Module und -Elemente

Sekretariat und Büromanagement – NVQ-Niveaustufe 2	
MODUL:	EMPFANG
ELEMENTE:	01 Empfang und Betreuung von Besuchern
Merkmale:	Basiskompetenzen und -wissen: Organisationsstruktur sowie Positionen und Zuständigkeiten der Mitarbeiter der Organisation; Verfahrensregeln für den Empfang von Besuchern; Sicherheitsvorschriften und Notfallmanagement; Verfahrensregeln für die Entgegennahme und Weiterleitung von Mitteilungen; Telefonanlage und Telefonbedienung; effiziente Nutzung von Informationsquellen; Umgang mit schwierigen/aggressiven Besuchern (z. B. richtige Deutung von und angemessene Reaktion auf Körpersprache); für Besucher verfügbare Kfz-Parkplätze; effiziente Kommunikation (mündlich und schriftlich)
Handlungssituationen:	Umgang mit regulären und nicht-regulären Besuchern. Handling von unvorhergesehenen Situationen: Besucher ohne Termin (mit dringenden und weniger dringenden Anliegen); Besucher, die zu früh/verspätet zu einem Termin erscheinen; Besucher, die um die Verwahrung von Gepäckstücken oder anderen Gegenständen für die Dauer ihres Besuchs bitten; Annahme von Lieferungen; Notfallsituationen
Leistungskriterien:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alle Besucher werden ohne Verzögerung und höflich begrüßt.</li> <li>2. Name und Anliegen von Besuchern werden aufgenommen.</li> <li>3. Besucher erhalten ausschließlich nicht vertrauliche Informationen.</li> <li>4. Besucher werden entsprechend den Verfahrensregeln der Organisation betreut und/oder zu ihrem Termin begleitet.</li> <li>5. Die Gründe für Verzögerungen/Nichtanwesenheit werden höflich erläutert.</li> <li>6. Alle Aufzeichnungen sind aktuell, lesbar und genau.</li> <li>7. Mitteilungen werden sorgfältig festgehalten und unverzüglich an den/die richtigen Adressaten weitergeleitet.</li> <li>8. Sicherheitsvorschriften werden ausnahmslos in jeder Situation eingehalten.</li> </ol>

Quelle: Hyland, T.: *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives* (Kompetenz, Bildung und NVQ: Kritische Betrachtungen) London: 1994, S. 7

Abbildung 2 Der NVQ-Rahmen mit Niveaustufen

Der NVQ-Rahmen	
Die folgenden Definitionen der NVQ-Niveaustufen sollen der allgemeinen Orientierung dienen und sind nicht als präskriptiv anzusehen.	
<i>Niveaustufe 1:</i> Kompetenz zur Ausübung von verschiedenen Arbeitstätigkeiten, bei denen es sich meist um vorhersehbare Routineaufgaben handelt.	
<i>Niveaustufe 2:</i> Kompetenz zur Ausübung einer größeren Zahl von verschiedenen Arbeitstätigkeiten in verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Dabei handelt es sich zum Teil um komplexe Arbeitstätigkeiten, die keinen Routinecharakter mehr haben und eine gewisse Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit erfordern. Oftmals beinhalten sie die Zusammenarbeit mit anderen Personen, eventuell im Rahmen einer Arbeitsgruppe oder eines Teams.	
<i>Niveaustufe 3:</i> Kompetenz zur Ausübung einer Vielzahl von verschiedenen Arbeitstätigkeiten in einer Vielzahl von Arbeitszusammenhängen, die zumeist komplex sind und keinen Routinecharakter mehr haben. Sie erfordern ein erhebliches Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit und beinhalten oftmals Aufsichtsaufgaben und Anweisungsbefugnisse gegenüber anderen Personen.	
<i>Niveaustufe 4:</i> Kompetenz zur Ausübung einer breiten Vielfalt komplexer, fachspezifischer oder hochqualifizierter Arbeitstätigkeiten in verschiedensten Arbeitszusammenhängen, die ein hohes Maß an persönlicher Verantwortung und Selbständigkeit erfordern. Oftmals beinhalten sie die Verantwortung für die Arbeit anderer Personen und die Zuweisung von Ressourcen.	
<i>Niveaustufe 5:</i> Kompetenz, die die Anwendung einer erheblichen Zahl von theoretischen Fachkenntnissen und komplexen Verfahren in einer breiten Vielfalt von oftmals unvorhersehbaren Arbeitszusammenhängen beinhaltet. Sie zeichnet sich insbesondere aus durch weitgehende Selbständigkeit und eine oftmals umfassende Verantwortung für die Arbeit anderer Personen sowie für die Zuweisung von Ressourcen erheblichen Umfangs; außerdem durch die persönliche Verantwortlichkeit für Analyse und Diagnose, Entwicklung, Planung, Ausführung und Evaluierung.	

Quelle: Hyland, T.: *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives* (Kompetenz, Bildung und NVQ: Kritische Betrachtungen) London: 1994, S. 7

Abbildung 3 Vereinfachter Überblick über den nationalen Qualifikationsrahmen im Vereinigten Königreich

Qualifikationsstufe	Allgemeine Qualifikation	Berufsbezogene Qualifikation	Berufliche Qualifikation
5	Qualifikationen der höheren Stufen		Stufe 5 NVQ
4			Stufe 4 NVQ
3 ADVANCED LEVEL (Fortgeschrittenen-Stufe)	A-Level	Berufsbildender A-Level	Stufe 3 NVQ
2	GCSE Noten A* - C	Berufsbildende GCSEs	Stufe 2 NVQ
1 ENTRY LEVEL (Eingangsstufe)	GCSE Noten D - G	Foundation (Grundstufe) GNVQ (x)	Stufe 1 NVQ
Abschlusszeugnis			

Das Schaubild zeigt ausgewählte, gängige Qualifikationsbeispiele. Im Zuge der Weiterentwicklung dieses Rahmens werden viele zusätzliche Qualifikationen in ihn eingehen.  
 (x) Die Foundation GNVQs (Allgemeine Nationale Berufliche Befähigungsnachweise der Grundstufe) laufen aus. Bis zum Jahr 2008 wird die erste Serie von hochqualifizierten Diplomas (Fachabschlüssen) entwickelt.

Quelle: Berufsbildung im Vereinigten Königreich, Cedefop Panorama series, 2005

**INHÄRENTE MÄNGEL UND SCHWÄCHEN**

Die Ablösung der herkömmlichen beruflichen Bildungsprogramme durch die NVQs führte zu einer Entqualifizierung der Berufsrollen, einem bedeutenden Verlust an theoretischen Inhalten und zur systematischen Verengung und Abgrenzung des Berufsfeldes in Bereichen wie dem Baugewerbe (CALLENDER 1992), der Klempnerei und Elektroinstallation (SMITHERS 1993) sowie im Friseurhandwerk, im Catering und im Bereich Sekretariat/Büromanagement (HYLAND und WELLER 1994). Vielleicht war auch nichts anderes zu erwarten von einem System, das – seinen Befürwortern zufolge – nur auf die Beurteilung der Kompetenz am Arbeitsplatz ausgerichtet ist und „in keiner Weise etwas mit Ausbildungs- oder Lernprogrammen“ (FLETCHER 1991, S. 26) zu tun hat. Die Untersuchung einer Vielzahl von NVQ, die in den Weiterbildungseinrichtungen und Fachschulen (FE) angeboten wurden, ergab, dass die Lehrkräfte den Ansatz für viel zu „minimalistisch“ hielten und die Inhalte für „zu eng gefasst und nur auf die Ausführung einfacher Aufgaben ausgerichtet“ (RAGGAT 1994: S. 66). Der Beaumont-Bericht über die NVQ (1996) konnte über eines nicht hinwegtäuschen: dass nämlich nicht klar genug war, welche Zielgruppe die NVQs anvisierten oder auf was sie sich bezogen, und dass schon die bestehende Sorge um ihre inhaltliche Konsistenz ausreichte, um die Glaubwürdigkeit der NVQs zu gefährden (BEAUMONT 1996; S. 2, 36, 38). Noch schwerer wiegt, dass zahlreiche Probleme und Unregelmäßigkeiten, die im Bericht verharmlosend als „sprachliche“ Probleme abgetan werden, zumeist recht ernsthafte Mängel darstellen. Wie ASHWORTH (1992) folgerte, versuchte das NVQ-System einen auf Lernergebnis-

sen basierenden Ansatz zu verwirklichen, der „normalerweise nicht dafür geeignet ist, menschliches Handeln zu beschreiben oder die Ausbildung von Menschen zu erleichtern“ (S. 16). OATES (2004) ist der Auffassung, dass berufliches Wissen und Berufspraxis durch eine Aneinanderreihung von fachlichen Kompetenznachweisen nicht adäquat beschrieben werden können.

**EINBEZIEHUNG VON ARBEITGEBERN UND WIRTSCHAFT**

Eine Reihe von Erhebungen aus den neunziger Jahren ließ erkennen, dass die Arbeitgeber – die im NVQ-System eigentlich als Schlüsselakteure auftreten sollten – nichts über die NVQs wissen bzw. nicht an ihnen interessiert sind oder, falls sie Erfahrungen damit gemacht haben, vieles an der kompetenzbasierten Berufsbildung auszusetzen haben. Eine landesweite Erhebung offenbarte „weit verbreitetes Unwissen über die NVQ, insbesondere in kleinen Firmen, und die mangelnde Bereitschaft vieler von ihnen, in der Ausbildung und der Bewertung von Kompetenzen am Arbeitsplatz aktiv zu werden“ (FEFC 1994: S. 22).

Wie SMITHERS (1996) formulierte: „Je mehr die Arbeitgeber über die NVQ wissen, desto weniger halten sie davon“ (S. 2). Eine Untersuchung der Foundation for Educational research, NFER, berichtete über die Schlüsselfaktoren für die geringe Akzeptanz der NVQs und betonte insbesondere „den erforderlichen Zeit- und Kostenaufwand“ sowie „die Wahrnehmung, dass es ihnen an Glaubwürdigkeit fehle und sie keinen wirtschaftlichen Nutzen erbrächten“ (NICHOLS 1998: S. 36). Neuere Untersuchungen haben ergeben, dass – sogar bei den Arbeitgebern, die zum Einsatz der NVQs bewegt werden konnten – nach wie vor Klagen über den bürokratischen Charakter des Systems und seine mangelnde Ausrichtung an aktuellen wirtschaftlichen Erfordernissen laut werden. Besondere Skepsis ist auch bei kleinen Arbeitgebern anzutreffen (90% aller Firmen), deren überwältigende Mehrheit findet, dass das NVQ-System nicht ihren Anforderungen entspricht. Die jüngste Untersuchung über die Wahrnehmung der NVQs auf Seiten der Arbeitgeber (ROE, WISEMAN und COSTELLO 2006) zeichnete ein „ziemlich negatives Bild“, da „weniger als die Hälfte (45%) aller Arbeitgeber in England wissen, worum es bei den NVQs geht“ (S. 75).

Wie ist das angesichts des anfänglichen Anspruchs zu bewerten, dass die Entwicklung der NVQs in allen Phasen von den Arbeitgebern bestimmt werden sollte? Tatsächlich gibt es nur wenige Belege dafür, dass Kompetenzstandards und Bewertungskriterien von Arbeitgeberseite „gesteuert“ werden. Die beruflichen Standards werden meist von bestimmten zugelassenen privaten Consulting-Firmen erarbeitet, und die sogenannten Arbeitgebervertreter in den Lenkungs-gremien für die industrielle und gewerbliche Ausbildung sind meist Ausbildungs- und Personalmanager (FIELD 1995: S. 37). Zudem haben Vergleiche mit verschiedenen Berufsgruppen in Großbritannien, Frankreich und Deutschland

(PRAIS 1995) gezeigt, dass die NVQs zu eng angelegt und zu stark auf einfachere, aufgabenbezogene Tätigkeiten ausgerichtet sind, als dass sie das allgemeine Kompetenzniveau der Erwerbsbevölkerung anheben könnten. Die allermeisten NVQs wurden auf der Niveaustufe 2 ausgestellt (DfES 2006: S. 3) – was einem Allgemeinen Sekundarschulabschluss (GCSE) mit den Noten A–C in fünf Fächern entspricht –, und es fehlen in Bereichen mit Fachkräftemangel immer noch mittlere Techniker-Qualifikationen der Niveaustufe 3 und höher. Der Beaumont-Bericht (1996) offenbarte, dass 90 % aller befragten Firmen nur diejenigen NVQs für vertrauenswürdig halten, die von anderen Arbeitgebern ausgestellt wurden, nicht aber solche, die von Weiterbildungseinrichtungen und Fachschulen (FE) oder privaten Ausbildungsanbietern vergeben wurden. Aus den neuesten Statistiken geht jedoch hervor, dass 82 % aller Befähigungsnachweise durch die FE und private Ausbildungsanbieter ausgestellt werden (DfES 2006: S. 4).

### BEWERTUNGSPROBLEME

Es gab nie viele Belege dafür, dass das System der kompetenzbasierten Berufsbildung anderen Bewertungssystemen überlegen ist (TUXWORTH, 1989). Neben den Schwierigkeiten, die in den letzten 20 Jahren im Umgang mit den NVQs aufgetreten sind, sind auch die zunehmenden Hinweise auf die Anfälligkeit des Systems für Missbrauch und unsachgemäße Nutzung zu erwähnen (BELL 1996). In einem Bericht des Ministeriums für Beschäftigung (ED) aus dem Jahr 1993 zur Umsetzung der NVQs wurden eine Reihe von „Schwierigkeiten bei der Kompetenzbewertung“ festgestellt, darunter „die Kosten, der Verwaltungsaufwand, praktische Schwierigkeiten der Bewertung am Arbeitsplatz sowie Probleme in Bezug auf die Verlässlichkeit der Bewertungen“ (ED 1993: S. 35). Ähnliche Probleme wurden im Beaumont-Bericht genannt, was zu einem verstärkten Augenmerk auf „ausreichende Belege“ bei Bewertungen am Arbeitsplatz führte. Schwierigkeiten bei der Gewährleistung der Verlässlichkeit sind ein besonderes Problem von kompetenzbasierten Berufsbildungssystemen.

Eine neuere Untersuchung zur Nutzung und Wahrnehmung der NVQs durch die Arbeitgeber kommt zu dem Schluss, dass der „Versuch, Kompetenz anhand einer umfangreichen Liste von Verhaltensweisen zu spezifizieren, zu Verwirrung, Uneindeutigkeit und Unzuverlässigkeit“ führt (ROE, WISEMAN und COSTELLO 2006: S. 6).

Zusätzlich zu diesen technischen Problemen hat die Kombination eines Finanzierungssystems für weiterführende Ausbildungsangebote, das sich bei der Vergabe von Qualifikationen vor allem auf Outputs stützt, mit einem NVQ-System, das sich über Ergebnisse (*outcomes*) definiert, – HODKINSON (1997) beschrieb diese Mischung als „tödlichen Cocktail“ (S. 7) – zu einer großen Zahl vorschriftswidriger Bewertungen geführt. Laut einer Studie der Universität Sussex (1996) zur Bewertungspraxis bei den NVQs räumten

fast 40 % der Bewerber ein, dass sie auch Kandidaten bestehen ließen, die den Anforderungen nicht genügten; hinzu kommt eine Reihe von Fällen, in denen Befähigungsnachweise für „Scheinkandidaten“ ausgestellt wurden (HYLAND, 1999). Im Bericht des Public Accounts Committee (des Haushaltsausschusses) von 1997 wurde festgestellt, dass das Department for Education and Employment, DfEE, 1995/96 „nicht korrekte“ Zahlungen an NVQ-Anbieter in Höhe von 8,6 Millionen GBP leistete, eine Zahl, die laut der Organisation „Article 26“, die sich für das Recht auf Bildung gemäß Art. 26 der Erklärung der Menschenrechte einsetzt, nur die Spitze des Korruptionseisbergs darstellt (BELL 1996). Zwar wurden in den letzten Jahren im Gefolge mehrerer Regierungsuntersuchungen die Bewertung und Überwachung strenger gehandhabt, doch sind rein ergebnisorientierte (*outcomes-based*), kriteriengestützte Strategien aufgrund ihrer spezifischen Natur in dieser Hinsicht besonders anfällig.

Nicht nur habe die kompetenzbasierte Berufsbildung und die NVQs bei der Behebung der langjährigen Schwierigkeiten der englischen Berufsbildung versagt, sondern man könnte sogar argumentieren, dass das NCVQ-Experiment dem Ansehen der beruflichen Bildung geschadet hat, indem es bestimmte Formen der Berufsbildung in Misskredit brachte. Die NVQs sind immer noch Teil des Berufsbildungssystems im Vereinigten Königreich, auch wenn das ursprüngliche Ziel, kompetenzbasierte berufliche Standards für alle Erwerbstätigen festzulegen, mit der Auflösung des NCVQ aufgegeben wurde.

Vielleicht war es ohnehin unrealistisch, zu erwarten, dass ein System, das schließlich nur für die Bewertung am Arbeitsplatz konzipiert war, mehr als einen „Nischenplatz“ im nationalen System einnehmen würde. Die NVQ decken lediglich 10 bis 20 % der berufsbezogenen Qualifikationen ab (nur 12 % der Arbeitskräfte verfügen über einen NVQ, und 16 % der Arbeitgeber in England verwenden NVQ; (ROE, WISEMAN

### Abkürzungen

A-Level	Advanced Level of General Certificate of Education Niveau A des allgemeinen Schulabschlusses
CBET	Competence-based education and training Kompetenzbasierte Berufsbildung
DfES	Department for Education and Skills Ministerium für Bildung und Qualifikationen
FE	Further Education Colleges Weiterbildungseinrichtungen/ Fachschulen
FEFC	Further Education Funding Council Rat für die Finanzierung der Weiterbildung
GCSE	General Certificate of Secondary Education Allgemeiner Sekundarabschluss
GNVQ	General National Vocational Qualifications Allgemeiner Nationaler Beruflicher Befähigungsnachweis
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications Nationaler Ausschuss für berufliche Qualifikationen (wurde 1997 aufgelöst; die Aufgaben hat QCA übernommen)
NFER	National Foundation for Educational research Nationale Stiftung für Bildungsforschung
NQF	National Qualifications Framework Nationaler Qualifikationsrahmen
NVQ	National Vocational Qualifikation Nationaler Beruflicher Befähigungs- nachweis
QCA	Qualifications and Curriculum Authority Behörde für Bildungsnachweise und Curriculum
VET	Vocational Education and Training Berufliche Bildung
YTS	Youth Training Schemes Jugendausbildungsprogramm



und COSTELLO 2006: S. 13, 75) und die meisten Lernenden in der weiterführenden allgemeinen und beruflichen Bildung – etwa drei Viertel aller Lernenden in diesem Bereich (DfES 2006) – absolvieren einen im weiteren Sinne berufsorientierten Ausbildungsgang, der auf einen GNVQ hinführt. Daneben wurden 2004/2005 fast eine Million berufliche Befähigungsnachweise verliehen, die nicht den im Nationalen Qualifikationsrahmen erfassten G/NVQ und den berufsorientierten Allgemeinen Sekundarschulabschlüssen (Vocational GCSE) sowie Abschlüssen des Sekundarbereichs II (A-level) mit beruflicher Ausrichtung zuzuordnen sind, was etwa die Hälfte aller Berufsabschlüsse ausmacht (ebd. S. 1).

Das Fortbestehen des NVQ-Systems – und die Tatsache, dass es sogar in andere Länder exportiert wurde – lässt sich mit der aggressiven Vermarktung und Profitorientierung auf dem internationalen Markt für fertige Berufsbildungs-Komplettlösungen erklären (HYLAND 1998, 2006). Hinzu kommt der politische Druck einflussreicher Kreise, die (angesichts der massiven öffentlichen Investitionen in die NVQs) ihr Gesicht wahren wollten, und die unwiderstehliche Anziehungskraft scheinbar schneller und einfacher Lösungen für schwierige Bildungs- und Wirtschaftsprobleme. So war es beispielsweise offensichtlich eine komplexe Mischung größtenteils nicht bildungsbezogener und politischer Eigeninteressen, die den Anstoß zu einem Großprojekt gaben: einer Bestandsaufnahme der Auswirkungen der kompetenzbasierten Berufsbildung auf die Bildungssysteme in Mexiko, Australien, Neuseeland, Costa Rica, Frankreich und Südafrika.

## Fazit

Die Fixierung auf minimalistische Leistungsbeurteilungen und Kompetenzen in den Programmen zur Reform der Berufsbildung im Vereinigten Königreich der letzten Jahre lassen sich mit einem fehlgeleiteten Reduktionismus erklären, der dem Wunsch nach schnellen und einfachen Lösungen für seit langem bestehende komplexe Probleme entspringt. Sowohl die NVQs als auch die kompetenzbasierte Berufsbildung sind jedoch unzureichend begründet, ungenau und in ihren Konzeptionen von Wissen, Theorie und Lernen am Arbeitsplatz bildungsfeindlich. Zur Lösung der langjährigen Probleme der Berufsbildung ist ein national einheitliches Berufsbildungssystem notwendig – das auch die gesetzlich geregelte gemeinsame Verantwortung von Regierung, Arbeitgebern und Gewerkschaften einschließt, durch die sich das französische und das deutsche System auszeichnen (GREEN 1999) – Berufsbildungsgänge, die sich auf relevantes Wissen, relevante Theorie und entsprechende Werte stützen, und ein Qualifikationsrahmen, in dem berufliche und akademische Bildungsgänge bei der Gesamtplanung und -finanzierung den gleichen Status und die gleiche Wertschätzung genießen. Es steht zu hoffen, dass die neuen Pläne für die Berufsbildung in England – einschließlich der schrittweisen Abschaffung der GNVQs und der Einführung von Berufsabschlüssen, die nicht kompetenzbasiert sind, sondern ein fundiertes Lernen am Arbeitsplatz beinhalten (WINCH & HYLAND 2007) – dazu beitragen werden, einige der langjährigen Probleme in diesem entscheidenden Bereich des Bildungsangebots zu lösen. ■

### Literatur

- ASHWORTH, P.D. (1992): „Being competent and having ‚competencies‘“, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (3), 8–17
- BEAUMONT, G. (1996): *Review of 100 NVQs and SVQs*. London: Department for Education and Employment
- BELL, C. (1996): *Some Key Facts about G/NVQs Awarded*. London: Artikel 26
- CALLENDER, C. (1992): *Will NVQs Work? Evidence from the Construction Industry [Werden die NVQs funktionieren? Erfahrungen aus dem Baugewerbe]*. University of Sussex: Institute of Manpower Studies
- DfES (2006): *Vocational Qualifications in the UK 2004/2005 [Berufliche Befähigungsnachweise im Vereinigten Königreich]*. London: Department for Education and Skills
- DOE (1981): *A New Training Initiative – A Programme for Action*. London: HMSO
- DOE/DES (1986): *Working Together – Education and Training*. London: HMSO
- ED (1993): *Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom*. Sheffield: Employment Department Methods Strategy Group
- Ernst and Young (1995), *The Evaluation of Modern Apprenticeship Prototypes*. University of Sheffield: Centre for the Study of Post-16 Developments
- FEFC(1994): *NVQs in the Further Education Sector in England*. Coventry: Further Education Funding Council
- FIELD, J. (1995): „Reality testing in the Workplace: Are NVQs Employment Led?“. In: HODKINSON, P.; ISSITT, M. (Hrsg.) (1995): *op.cit.*
- FLETCHER, S. (1991): *NVQs, Standards and Competence*. London: Kogan Page
- GREEN, A. (1999): „The roles of the state and the social partners in vocational education and training systems“. In: FLUDE, M.; SIEMINSKI, S. (Hrsg.) (1999): *op.cit.*
- HODKINSON, P. (1997): „A Lethal Cocktail: NVQs, small employers and payment by results“, *Educa*, 169, January 1997, 7–8
- HYLAND, T. (1998): „Exporting Failure: the strange case of NVQs and overseas markets“, *Educational Studies*, 34(3), 369–380
- HYLAND, T. (1999): *Vocational Studies, Lifelong Learning and Social Values*. Aldershot: Ashgate
- HYLAND, T. (2006): „Swimming Against the Tide; Behaviourist Reductionism in the Harmonisation of European Higher Education Systems“, *Prospero*, 12(1), 24–30
- HYLAND, T.; WELLER, P. (1994): *Implementing NVQs in FE Colleges*. University of Warwick: Continuing Education Research Centre
- JESSUP, G. (1990): „National Vocational Qualifications: Implications for Further Education“. In: BEES, M.; SWORDS, M. (Hrsg.) (1990): *op.cit.*
- JESSUP, G. (1991): *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Falmer
- MITCHELL, L. (1989): „The Definition of Standards and their Assessment“ [Die Definition von Standards und ihre Bewertung]: In: BURKE, J. (ed) (1989): *op.cit.*
- NCVQ (1989): *Initial Criteria and Guidelines for Staff Development*. London: National Council for Vocational Qualifications
- NCVQ (1991): *Criteria for National Vocational Qualifications*. London: National Council for Vocational Qualifications
- NCVQ (1992): *Response to Consultation on GNVQs*. London: National Council for Vocational Qualifications
- NICHOLS, A. (1998): „Too much fuss and bother?“, *Times Educational Supplement*, June 19
- OATES, T. (2004): „The Role of Outcomes-Based National Qualifications in the Development of an Effective Vocational Education and Training System; the case of England and Wales“, *Policy Futures in Education*, 2 (1), 53–71
- PRAIS, S. (1995): *Productivity, Education and Training: an international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press
- RAGGATT, P. (1994): „Implementing NVQs in colleges: progress, perceptions and issues“, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (1), 59–74
- ROE, P.; WISEMAN, J.; COSTELLO, M. (2006): *Perceptions and Use of NVQs: A Survey of Employers in England*. Department for Education and Skills Publications: Nottingham
- SMITHERS, A. (1996): *Comments on the Beaumont Report*. London: Institute of Commercial Management
- TUXWORTH, E. (1989): „Competence-based Education and Training: background and origins“. In: BURKE, J. (ed) (1989): *op.cit.*
- WINCH, C.; HYLAND, T. (2007): *A Guide to Vocational Education and Training*. London: Continuum