

## Modularisierung in der englischen Berufsbildung

### Jochen Reuling

*Dr. phil., Soziologe und  
Diplomkaufmann, wissen-  
schaftlicher Mitarbeiter in  
der Abteilung 5.3 „Inter-  
nationaler Vergleich beruf-  
licher Bildung“ im Bun-  
desinstitut für Berufsbil-  
dung, Berlin*

**In der deutschen Berufsbildung wird Modularisierung häufig allein unter dem Aspekt der Aufteilung von Berufsausbildungsgängen in Teilqualifikationen diskutiert. Damit, so wird gefolgert, steht Modularisierung in klarem Gegensatz zum deutschen Berufsprinzip. In der englischen Diskussion hingegen wird Modularisierung als Instrument gesehen, mit dessen Hilfe eine Balance zwischen Flexibilität, Koordination und Zusammenhalt eines Systems erreicht werden kann, das nicht nur die Berufsausbildung, sondern auch die Weiterbildung einschließt. Im folgenden Beitrag werden Dimensionen der Modularisierung und Möglichkeiten und Probleme der Koordinierung modular strukturierter Berufsbildungssysteme am Beispiel des englischen Systems dargestellt und analysiert.<sup>1</sup>**

### Was versteht man unter Modulen und Modularisierung?

Module und Modularisierung sind Begriffe, die aus der technischen Fachsprache stammen. „Jedes System besteht aus einer Vielfalt von Modulen oder Bausteinen, wovon jedes einzelne zum Funktionieren des gesamten Systems beiträgt oder gar unerlässlich ist.“<sup>2</sup> Entwicklungen z. B. in der Elektronik oder der Informationstechnologie zeigen, daß Systeme flexibel sind, wenn man sie in einzelne Einheiten, Bausteine oder Module unterteilt, die innerhalb des gesam-

ten Systems ersetzbar sind. Im Fall von Anpassungen des Systems an veränderte Anforderungen oder von Störungen muß nicht das gesamte System verändert werden, sondern jeweils nur eine oder mehrere Einheiten. Modularisierung in diesem Sinn ist also ein Organisationsprinzip.<sup>3</sup> Im Vergleich zur universitären Ausbildung fanden in der Berufsbildung erste Anwendungen des modularen Organisationsprinzips erst relativ spät statt. In England z. B. wurde 1968 mit der Einführung modularer Systeme in die gewerbliche Berufsausbildung begonnen.<sup>4</sup> Von internationalen Organisationen wie der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) wurden ebenfalls seit Ende der sechziger Jahre modular aufgebaute Berufsbildungskonzepte propagiert.<sup>5</sup>

Module bzw. die Kriterien für Modularisierung in Bildungs- und Berufsbildungssystemen werden in der Literatur nicht einheitlich definiert. Übereinstimmend werden Module häufig von traditionellen Bildungsgängen abgegrenzt, die als vom Anfang bis zum Ende festgelegte, länger andauernde Lernprogramme verstanden werden. Häufig wird auch zwischen primären und sekundären Charakteristiken oder notwendigen und nicht notwendigen Merkmalen unterschieden.<sup>6</sup>

Damit soll deutlich gemacht werden, daß modularisierte Bildungsgänge eine Reihe von Merkmalen aufweisen (können), die auch für traditionelle Bildungsgänge Geltung haben. THEODOSSIN unterscheidet folgende „primäre“ Kriterien für Module bzw. Modularisierung<sup>7</sup>:

- Module als Teil eines Bildungsganges oder Lernprogrammes weisen erstens eine bestimmte **Größe** auf. Die Größe eines Moduls wird oft in seiner Breite (Anteil der wöchentlichen Ausbildungszeit), in seiner Länge/Dauer (z. B. Monat, Halbjahr oder Jahr) und in seinem Gewicht oder Wert (bestimmter Anteil des Aufwandes zur Erreichung einer Qualifikation) ausgedrückt. Die Module können eine Standardgröße haben, ihre Größe kann aber auch variieren.

- Ein zweites Merkmal ist die **Anordnung** von Modulen.<sup>8</sup> Verschiedene Module können vom Auszubildenden gleichzeitig oder nacheinander absolviert werden. Im letzteren Fall bleibt zwar der Wert der jeweiligen Module bestehen, aber ihre Breite und Länge werden entsprechend angepaßt.

- Drittens ist Modularisierung dadurch gekennzeichnet, daß nach Abschluß eines Moduls eine **Leistungsbeurteilung** als Endbeurteilung stattfindet. Der Fortgang einer Ausbildung beruht dann auf der Annahme, daß ein Auszubildender das einmal positiv beurteilte Wissen und/oder die betreffenden Fertigkeiten beherrscht. Aus diesem Merkmal von Modularisierung lassen sich zwei weitere wichtige Kennzeichen ableiten. Zum einen handelt es sich bei Modulen um **selbständige, in sich abgeschlossene Lerneinheiten**, deren Inhalte nicht nur separat geprüft, sondern auch separat voneinander vermittelt werden können. Zum anderen besteht die **Möglichkeit der individuellen Abweichung** von einem Bildungsgang, einer vorgeformten Qualifikation, einer Zeitstruktur und/oder einem Lernort.

Die Endbeurteilung der Leistung nach Abschluß eines Moduls ist das entscheidende Kriterium, das modulare von traditionell strukturierten Ausbildungsgängen unterscheidet. Dem Auszubildenden wird damit prinzipiell eine Vielfalt von Lernwegen und der Absolvierung von Ausbildungsabschnitten an unterschiedlichen Lernorten ermög-

licht. Befürworter von Modularisierung heben dieses Merkmal als Gewinn an Flexibilität und damit als besonders positiv hervor, während Gegner von Modularisierung dies als Cafeteria-System oder als „pick and mix“-System ablehnen, da es ihrer Meinung nach einer unstrukturierten Ansammlung von Teilqualifikationen mit ungewissem Wert für künftige Bildungs- und Beschäftigungskarrieren Vorschub leistet.<sup>9</sup>

Darüber hinaus lassen sich weiter drei „sekundäre“ Merkmale unterscheiden, die häufig in Zusammenhang mit Modularisierung auftreten.<sup>10</sup>

- Das erste dieser sekundären Merkmale wird als **„Tyrannei des Rechnens“** umschrieben. Integraler Bestandteil vieler modularer Systeme sind sogenannte Credit-accumulation-Systeme, aufgrund derer einzelne Module entsprechend ihrer Größe bzw. ihres Wertes zu einer (Gesamt-)Qualifikation akkumuliert werden können. Diese „Tyrannei“ ist naturgemäß um so größer, je kleiner und damit zahlreicher die einzelnen Module sind und je uneinheitlicher ihr Wert ist.

- Ein zweites Merkmal sind **Prinzipien der Kombination** einzelner Module. Eine absolut freie Auswahl scheint es offenbar in keinem modular strukturierten System zu geben. Es sind durchaus auch modulare Systeme vorstellbar, in denen zur Erreichung einer Qualifikation alle Module verbindlich vorgeschrieben sind. In den Systemen, in denen es in größerem Umfang Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Modulen gibt, sind aber auch häufig Restriktionen eingebaut (z. B. Zulassungskriterien, vorgegebene Kombinationen von Modulen, bestimmte Sequenzen des Absolvierens etc.).

- Ein drittes sekundäres Merkmal von Modularisierung wird als **sharing** bezeichnet. Damit ist gemeint, daß ein einzelnes Modul sich verschiedenen Berufsqualifikationen oder Bildungsgängen zuordnen läßt.

## Modularisierung als Instrument zur Erhöhung der Anpassungsflexibilität von Berufsbildungssystemen

Modularisierung ist kein Ziel an sich, sondern sie ist auf **Systemebene** eine Strategie oder ein Instrument zur Erreichung einer besseren Anpassungsflexibilität eines Berufsbildungssystems.<sup>11</sup> Aus der im Rahmen des PETRA-Programms durchgeführten Studie „Modularisierung in sechs europäischen Ländern“ wurde deutlich, daß es in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Ziele gibt, die mit modularen Reformen erreicht werden sollen. Entsprechend gibt es auch unterschiedliche Typen, Formen und Reichweiten von Modularisierung.<sup>12</sup> Die auf Systemebene häufig genannten Ziele lassen sich auf zwei Aspekte zurückführen:

Erstens sollen mit Modularisierung mehr Möglichkeiten der **Flexibilisierung** von Berufsbildungsgängen im Sinne einer stärkeren **Kundenorientierung** geschaffen werden. Berufsbildungsgänge sollen mehr auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Kunden gerichtet sein. Unter Kunden werden hier primär die Lerner, in zweiter Linie diejenigen verstanden, die auf den erworbenen Qualifikationen aufbauen bzw. sie benutzen, also Bildungsinstitutionen und Betriebe. Auf Systemebene lassen sich drei Dimensionen von Flexibilität unterscheiden, zu deren Erreichen Modularisierung ein Mittel sein kann:<sup>13</sup>

- **Curriculare Flexibilität** im Hinblick auf eine schnelle Abstimmung mit sich verändernden Qualifikationsanforderungen, mit unterschiedlichen lokalen Anforderungen und lokalen Arbeitsmärkten sowie mit den differenzierten Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen (insbesondere auch von Lernbenachteiligten),

- **Flexibilität der Vermittlung von Qualifikationen** in dem Sinn, daß die in einem Curriculum festgelegten Qualifikationen an unterschiedlichen Lernorten und innerhalb un-

terschiedlicher Zeitperioden erworben werden können,<sup>14</sup>

- **Flexibilität der Karrierewege** im Sinne eines offeneren Zugangs zur Berufsbildung, einer schwächeren Trennung bzw. leichterem Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen beruflichen Bildungsgängen und zwischen Berufs- und Allgemeinbildung.

Modularisierung kann zweitens ein Mittel sein, um eine bessere **Koordination** und damit eine größere **Kohärenz** in einem flexiblen Bildungs- oder Berufsbildungssystem zu erreichen. Die koordinierende Rolle von Modulen bzw. der mit ihnen verbundenen Qualifikationen und Zertifikate wird häufig verglichen mit der Rolle einer Währung in einer Marktwirtschaft.<sup>15</sup> Dezentrale Entscheidungen von Bildungsträgern über Angebot und Gestaltung von Modulen werden durch eine gemeinsame Währung in Form von Qualifikationen bzw. Zertifikaten koordiniert. Damit Module diese Koordinationsfunktion erfüllen, müssen drei Bedingungen gegeben sein:<sup>16</sup>

- Der Wert der Qualifikationen/Zertifikate muß der gleiche sein, ohne Rücksicht darauf, an welchem Lernort und auf welche Weise sie erworben wurden. Darüber hinaus müssen sie in allen wichtigen Bereichen des beruflichen Bildungssystems und/oder auf dem Arbeitsmarkt anerkannt sein.
- Das Angebot an Qualifikationen/Zertifikaten muß effektiv kontrolliert werden.
- Drittens sollen die Qualifikationen/Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt oder in angrenzenden Bildungsbereichen einen Austauschwert haben. Sie sollen also vermarktbar sein.

In der Praxis sind diese Modellbedingungen schwer zu erreichen. Häufiger findet man, daß Qualifikationen oder Zertifikate nur eine eingeschränkte Vergleichbarkeit haben. Ihre Anerkennung und/oder ihr Austauschwert kann sich z. B. nur auf das Berufsbildungssystem und nicht auch auf den Hochschulbereich beziehen oder nur auf einen Sektor des Berufsbildungssystems oder nur auf eine Re-

gion.<sup>17</sup> Häufig beruht die Zusammenarbeit von Akteuren oder Institutionen auch auf gegenseitigem Vertrauen in den Wert der erworbenen Qualifikation bzw. des erreichten Zertifikats. Gleichwohl ist dieses Modell von Qualifikationen und Zertifikaten als gemeinsame Währung gut anwendbar, um die Koordinationsleistungen modularer Systeme zu analysieren und zu bewerten. Im folgenden konzentrieren wir uns allein auf diesen zweiten Aspekt von Modularisierung und fragen, wie die Koordinierung der einzelnen Module im englischen Berufsbildungssystem erfolgt und welche Schwierigkeiten dabei deutlich geworden sind.

### Das englische System nationaler beruflicher Qualifikationen

In England (und Wales) wurde ab 1986 systematisch damit begonnen, ein System nationaler beruflicher Qualifikationen (National Vocational Qualifications = NVQs) aufzubauen.<sup>18</sup> Zentrale Merkmale dieses Systems sind:

- **competence-based outcomes:** Qualifikationen bzw. Qualifikationselemente werden als Lernergebnisse in Form von Kompetenzen beschrieben;
- **total modularisation:** Alle beruflichen Qualifikationen sind in einzelne Einheiten oder Teilqualifikationen untergliedert;
- **credit accumulation:** Die einzelnen Module können separat abgeschlossen und zertifiziert werden, die Akkumulation der Teilabschlüsse zu einer Gesamtqualifikation ist nicht an eine vorgegebene Zeit gebunden.

Die grundlegende Idee ist, daß ein Berufsbildungssystem entwickelt, reguliert und finanziert werden kann, in dem nicht die Inputs festgelegt werden (z. B. die Dauer eines Ausbildungsganges, der Lernort, die Ausbildungsinhalte etc.), sondern allein die zu erreichenden Lernergebnisse in Form beruflicher Kompetenzen.<sup>19</sup> Die Festlegung einer solchen nationalen Qualifikationsstruktur

wurde als notwendige Vorbedingung für ein System angesehen, das für die berufliche Qualifizierung unterschiedlicher Lernergruppen, also von Jugendlichen und Erwachsenen sowie von Beschäftigten und Unbeschäftigten, geeignet ist. Ebenso sollte damit auch der große Anteil der Erwerbsbevölkerung, der nie eine geregelte berufliche Aus- oder Weiterbildung durchlaufen hat, die Möglichkeit der Anerkennung ihrer im Arbeitsleben erworbenen beruflichen Qualifikationen erhalten. Weiter sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, daß berufliche Qualifikationen in England an unterschiedlichen Lernorten (Colleges, Training agencies, Betriebe) sowie in Vollzeit- und in Teilzeitform oder im Abendunterricht erworben werden können. Schließlich sollten mit diesem System auch flexible Übergänge zu höherwertigen beruflichen Qualifikationen ermöglicht werden.

Berufliche Qualifikationen werden für elf Berufsfelder und auf fünf verschiedenen Kompetenzniveaus (von einfachen Routine-tätigkeiten bis hin zu professionellen Tätigkeiten) definiert. Gegenwärtig werden etwa 750 Qualifikationen von den verschiedenen Prüfungsausschüssen (awarding bodies) angeboten, von denen sich die meisten auf die Niveaus 2 und 3 beziehen, ca. 70 auf das Niveau 4 und nur zwei auf das höchste Niveau.<sup>20</sup> Jede dieser Qualifikationen ist unterteilt in einzelne Module. Die Größe der Module, gemessen in fiktiver Ausbildungszeit, variiert; der Wert jedes Moduls zur Erreichung einer beruflichen Qualifikation ist der gleiche. Ob Module nebeneinander oder nacheinander absolviert werden, ist dem einzelnen Lerner bzw. der anbietenden Institution überlassen. Die für jedes Modul mittels differenzierter Kriterien umschriebene Kompetenz wird in einer Prüfung beurteilt, wobei allein zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ unterschieden wird. Das Zertifikat beinhaltet eine Teilqualifikation. Für eine volle berufliche Qualifikation (occupation) können die einzelnen Teilqualifikationen ak-

kumuliert werden, wobei die Kombinationsmöglichkeiten aufgrund der Vorgabe von zu absolvierenden Pflichtmodulen und einer festgelegten Anzahl von Wahlmodulen, die ebenfalls in einer Liste vorgegeben sind, beschränkt sind. Manche Module (common units) werden verschiedenen beruflichen Qualifikationen zugeordnet. Ein gewisser Zeitrahmen für den Erwerb der vollen Berufsqualifikationen ist dadurch vorgegeben, daß diese lediglich für einige Jahre vom „Rat für nationale berufliche Qualifikationen“ (NCVQ) akkreditiert werden. Wenn eine Person den Erwerb der verschiedenen Teilqualifikationen z. B. über zehn Jahre zu verteilen sucht, läuft er Gefahr, daß manche oder alle erworbenen Teilqualifikationen nicht mehr gültig sind.

### Probleme der Koordinierungsfunktion von Modulen in der englischen Berufsausbildung

Bei dem englischen System nationaler beruflicher Qualifikationen handelt es sich um ein modular strukturiertes Zertifizierungssystem.<sup>21</sup> Im Zuge der Implementation des Systems sind eine Reihe von Schwierigkeiten aufgetaucht, die daran zweifeln lassen, ob das System in seiner jetzigen Form in der Lage ist, die angestrebten Koordinationsleistungen zu erbringen. Diese Schwierigkeiten hängen nicht in erster Linie mit seiner modularen Struktur zusammen, sondern vor allem mit der Schwierigkeit, Module in Form beruflicher Kompetenzen zu operationalisieren. Da aber in flexiblen Modulsystemen im Vergleich zu traditionell aufgebauten Bildungsgängen die Koordinierung der einzelnen Module und Teilzertifikate zentrale Bedeutung für den Zusammenhalt des Gesamtsystems hat, werden solche Schwierigkeiten eher verstärkt und kommen dadurch besonders zum Ausdruck.

Die Qualität der erworbenen Qualifikationen und damit der Wert der Zertifikate wird im

englischen System über die Festlegung von Prüfungsanforderungen zu regeln gesucht. Aufgrund des Ansatzes, Lernergebnisse in Form beruflicher Kompetenzen zu prüfen, ergeben sich Probleme, die die Validität, die Zuverlässigkeit und die Kosten der Prüfungen betreffen.<sup>22</sup> Eine Grundannahme des Ansatzes ist, daß man klar und präzise alle Lernergebnisse spezifizieren kann, die für eine berufliche Qualifikation verlangt werden. Diese genaue Spezifizierung ist zumindest aus drei Gründen erforderlich:

- Die Lerner sollen wissen, über welche Kompetenz sie verfügen müssen, um ein Zertifikat zu erhalten.
- Die Prüfer sollen wissen, was sie prüfen sollen.
- Schließlich sollen andere Bildungsinstitutionen, die auf den Qualifikationen aufbauen, und/oder Betriebe wissen, über welche Kompetenz ein Bewerber verfügt.

Die Anforderung der genauen Spezifizierung von beruflichen Kompetenzen führt in der Praxis zu einer detaillierten Auflistung von Prüfungskriterien mit der **inhärenten** Tendenz, diese zur Erreichung einer noch höheren Validität weiter zu spezifizieren. Besonders gut läßt sich dies bei der Festlegung von Kriterien zur Umschreibung von sozialen Kompetenzen oder bei der Festlegung des Hintergrundwissens nachvollziehen, das für eine bestimmte berufliche Tätigkeit benötigt wird.<sup>23</sup> Ein Beispiel: Die berufliche Qualifikation „Business administration“ auf dem zweiten Schwierigkeitsniveau (etwa vergleichbar mit der Qualifikation einer Sekretärin), für die eine fiktive Ausbildungszeit von etwa einem Jahr angenommen wird, wird in sieben Module mit insgesamt 63 Tätigkeitselementen aufgeteilt. Für das Modul 1.0 werden zwölf Tätigkeitselemente unterschieden. Um die damit ausgedrückte berufliche Teilqualifikation nachzuweisen, muß der Prüfungskandidat für dieses Modul insgesamt 72 Leistungskriterien (performance criteria) erfüllen, teilweise auch noch spezifiziert nach unterschiedlichen Kontexten (ran-

ge criteria). Aufgabe der Prüfer ist, die Leistung des Kandidaten nach **allen** diesen Kriterien zu beurteilen.

Die Frage ist, ob mit einer solchen detaillierten Spezifizierung beruflicher Kompetenzen die Lernergebnisse eines Kandidaten auch perfekt beurteilt werden können. Damit sind Probleme der Zuverlässigkeit der Beurteilungen und Prüfungen angesprochen. Es gibt große Probleme, geeignete Testsituationen für alle der vorgeschriebenen Leistungskriterien zu kreieren. Die Kompetenzen sollen möglichst in der Arbeitssituation beurteilt werden. Das bedeutet, daß die Prüfungen in Betrieben und auch durch die Betriebe erfolgen. Prüfer (assessors) sind betriebliche Angehörige, die wiederum von einem für Prüfungen akkreditierten Verantwortlichen im Betrieb (internal verifier) angeleitet und kontrolliert werden, ob sie das gesamte Prüfungsverfahren richtig anwenden. Diese internal verifiers werden von einem external verifier moderiert, der den kommerziell tätigen Prüfungsausschüssen (awarding bodies) angehört. Gleichwohl bleibt für die Prüfer das Problem, ein der Realität möglichst entsprechendes berufliches Handeln anhand der Vielzahl vorgeschriebener, analytisch unterschiedener Leistungskriterien zu beurteilen. Die Prüfer werden zwangsläufig mit einem internalisierten und holistischen Modell arbeiten, das aus ihrer eigenen beruflichen Erfahrung und Expertenschaft entstanden ist. Zwischen den einzelnen Prüfern gibt es erhebliche Abweichungen in ihren Urteilen.<sup>24</sup> Sie beruhen auf dem Umstand, daß es insbesondere bei nicht regelgeleitetem beruflichen Handeln nicht nur eine, sondern mehrere, wenn nicht viele „best practices“ gibt, um berufliche Anforderungen kompetent zu erfüllen.

Die Anforderungen nach Validität und Zuverlässigkeit der Beurteilungen machen die Prüfungen, die in dieser Form das regulierende Element des gesamten Systems darstellen, extrem aufwendig und kostenintensiv (Zeit-

aufwand für Beurteilte und für die Prüfer, Ausrüstung, Kosten für Aufbau einer Testsituation, Wiederholung der Beurteilung, wenn nicht alle Kriterien erfüllt sind). Insbesondere kleinere Betriebe haben Probleme mit diesen Prüfungen, weil z. B. nicht alle Kompetenzen an den vorhandenen Arbeitsplätzen gefordert werden oder weil wegen der Komplexität des Systems der Aufwand zur Schulung der internen Prüfer zu hoch ist. Zur Zeit werden die Kosten nicht nur von den Lernern und den Betrieben, sondern auch vom Staat über die verschiedenen Ausbildungsprogramme getragen. Es wird von künftigen Cost-benefit-Analysen abhängen, ob sich der Aufwand lohnt. Zu berücksichtigen ist dabei, daß für den einzelnen, den Betrieb und/oder die Gesellschaft darüber hinaus noch die Kosten für die Ausbildung selbst anfallen.

Möglicherweise läßt sich das Problem der Qualitätskontrolle lösen, indem man das System der Prüfungsanforderungen vereinfacht und die Vielzahl präskriptiver Elemente verringert. Es bleibt aber das Problem bestehen, die Berufsbildung (auf nationalem Niveau) allein über Prüfungen und damit über Lernergebnisse regulieren zu wollen. Vielleicht sind zukünftig auch Elemente von Input-Regulierungen notwendig, um eine adäquatere Qualitätskontrolle zu ermöglichen und damit mehr Qualifikationen und Zertifikate zu erhalten, die als gleichwertig akzeptiert werden.

Ein grundlegendes Problem stellt sich im Hinblick auf die Frage, ob die im Rahmen des NVQ-Systems akkreditierten Qualifikationen für alle Bereiche des Berufsbildungssystems und den Arbeitsmarkt geeignet sind. Ursprünglich war das NVQ-System dazu gedacht, für die vielen Millionen von Erwachsenen, die einer qualifizierten Arbeit nachgehen, aber über keine formale Qualifikation verfügen, die Möglichkeit einer formalen Anerkennung ihrer im Berufsleben erworbenen Qualifikation zu geben.<sup>25</sup> Später wurden die NVQs aber auch verstärkt für die Berufs-

ausbildung von Jugendlichen innerhalb des von der Regierung finanzierten Jugendausbildungsprogramms verwendet. Das Problem, für derart unterschiedliche Zielgruppen gemeinsame Qualifikationen und Zertifikate festzulegen, wurde z. B. bei mathematischen Kenntnissen deutlich.<sup>26</sup>

## **Zahl von Modulen, Zertifikaten und Berufsqualifikationen ist stark angewachsen**

Da man erfahrenen Arbeitskräften, die zwar ihre beruflichen Fähigkeiten gut demonstrieren konnten, nicht zumuten wollte, auch grundlegende mathematische Kenntnisse nachzuweisen, wurden die verlangten Fähigkeiten relativ eng definiert. Für Jugendliche hingegen sind breiteres Wissen und Fähigkeiten zur Erreichung von mehr Flexibilität und im Hinblick auf lebenslanges Lernen von besonderer Bedeutung. Diese Kluft kann durch das geltende System nicht überwunden werden. Hinzu kommt, daß durch die eng definierten Berufsqualifikationen auch die Anerkennung der Module und Zertifikate im allgemeinen Bildungssystem erschwert wird.

Fraglich ist auch, ob die Zertifikate, die keine vertikal differenzierte Leistungsbeurteilung beinhalten, den unterschiedlichen Anforderungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems genügen. Auf dem Arbeitsmarkt werden Zertifikate häufig dazu gebraucht, um die Bewerber zu vergleichen und zu selektieren. Auch innerhalb von Bildungssystemen spielt Selektion eine wichtige Rolle. Die Beurteilungen und Zertifizierungen im NVQ-System haben hier aber nicht die Aufgabe der Selektion, sondern es wird nur danach unterschieden, ob die Kompetenz zur Ausführung definierter beruflicher Anforderungen vorhanden ist oder nicht.<sup>27</sup>

Nur kurz eingegangen werden soll hier auf Probleme des Angebots an Qualifikationen und Zertifikaten. Aus den krisenhaften Entwicklungen der englischen Berufsbildung in den achtziger Jahren wurde von der Regierung unter anderem der Schluß gezogen, daß die Unternehmer selbst die Berufsbildung planen und die „ownership“ über die Qualifikationen haben sollten.<sup>28</sup> Die Entwicklung neuer Qualifikationen ist Aufgabe der von Unternehmern eines Sektors dominierten „lead bodies“, die wiederum mit den für die Entwicklung von Prüfungskriterien verantwortlichen Prüfungsausschüssen zusammenarbeiten. Allerdings ist die Zahl sowohl der lead bodies (gegenwärtig ca. 170) als auch der Prüfungsausschüsse (ca. 130, davon 25 bedeutende) mit dem Aufbau des NVQ-Systems angewachsen. Darüber kooperieren diese verschiedenen Ausschüsse wenig miteinander, sondern verfolgen, da privat organisiert, z. T. konkurrierende kommerzielle Interessen. Die Zahl von Modulen, Zertifikaten und Berufsqualifikationen ist in den letzten Jahren stark angewachsen, weil sich diese Ausschüsse einerseits stark spezialisierten, andererseits auch nicht kontinuierlich alte Qualifikationen weiterentwickeln und ersetzen, sondern sie bestehen lassen und neue hinzufügen. Das Angebot an Zertifikaten droht somit, inflationäre Tendenzen anzunehmen.

Die aufgeführten Aspekte tangieren naturgemäß den Austauschwert der Module, Zertifikate und beruflichen Qualifikationen innerhalb des gesamten Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt. Im Hinblick auf das allgemeine Bildungs- und Hochschulsystem versucht man von staatlicher Seite, durch Schaffung von Äquivalenzen zwischen NVQs und allgemeinbildenden Modulen zunehmend Berechtigungen zum Zugang zu weiterführenden allgemeinen Bildungsgängen zu schaffen. Allerdings sind die bestehenden Inkompatibilitäten zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen nicht zu unterschätzen.<sup>29</sup> Im Hinblick auf den Ar-

beitsmarkt kommt als Problem hinzu, daß das NVQ-System bei den Betrieben bislang noch wenig verbreitet ist. Eine repräsentative Untersuchung aus dem Jahre 1993 ergab, daß bis zu diesem Zeitpunkt nur sechs Prozent der Betriebe ihre Aus- und Weiterbildungen am NVQ-System orientieren.<sup>30</sup> Darüber hinaus handelt es sich dabei vor allem um Großbetriebe; für Klein- und Mittelbetriebe erscheint das System bislang offenbar als wenig attraktiv.

Man darf bei allen hier aufgeführten Schwierigkeiten nicht vergessen, daß zehn Jahre für den Aufbau und die Implementierung eines neuen Berufsbildungssystems mit sehr ehrgeizigen Zielsetzungen eine recht kurze Zeitdauer sind. So ist es nicht verwunderlich, daß das NVQ-System derzeit noch nicht die Koordinierungsleistungen erbringen und den Zusammenhalt stiften kann, die notwendig sind, damit modular strukturierte Berufsbildungssysteme ihre Flexibilität und Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können. Gegenwärtig wird von der englischen Regierung eine Evaluation der 100 wichtigsten NVQs durchgeführt mit dem Ziel, die dargestellten Probleme in den Griff zu bekommen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Insofern kann man auf künftige Weiterentwicklungen gespannt sein, die auch im Hinblick auf eine stärkere Regulierung der deutschen Weiterbildung von Interesse sein können.<sup>31</sup>

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Der Beitrag wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie finanzierten Austauschprogramms der Carl Duisberg Gesellschaft für Berufsbildungsforschung verfaßt.

<sup>2</sup> Sellin, B.: *Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege ihrer Modularisierung?* CEDEFOP Panorama, Berlin 1994, S. 2

<sup>3</sup> In der deutschen Diskussion wird gelegentlich auch zwischen Modularisierung als „didaktischem“ und als „organisatorischem“ Prinzip unterschieden (vgl. Adler, T.; Walter-Lezius, H.-J.: *Thesen zur „Modularisierung“*. Unveröff. Manuskript, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993; Sellin, B.: *Berufsbildung*

*in Europa . . .*, a. a. O., S. 2 f.; Cleve, B. van: *Module in der Aus- und Weiterbildung*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 1, 1995, S. 12 f. Dieses weite Verständnis von Modularisierung ebnet m. E. die Konfliktlinien ein, die es in der deutschen Diskussion über Modularisierung in der Berufsausbildung gibt.

<sup>4</sup> Vgl. Roberts, I.: *Modular structures: their strengths and weaknesses*. In: Twinning, J.; Nisbet, J.; Megarty, J. (Eds.): *World Yearbook of Education*, London 1987; Bruijn, E. de; Howieson, C.: *Modular vocational education and training in Scotland and the Netherlands: Between specificity and coherence*. In: *Comparative Education*, Vol. 31, No. 1 1995, S. 83

<sup>5</sup> Vgl. Maslankowski, W.: *Berufsbildung in Teilqualifikationen. Der modulare Ansatz MES der Internationalen Arbeitsorganisation*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 81. Band, Heft 4, 1985, S. 323–331

<sup>6</sup> Vgl. Theodossin, E.: *The Modular Market. The Further Education Staff College, Bristol 1986*, 9 ff.; van Eijl, P. J. u. a.: *Onderwijs in modulen. Over het hoe en waarom van modulair onderwijs*, Groningen 1988, S. 38 ff.

<sup>7</sup> In der englischen Literatur zur Modularisierung wird häufig auf diesen Autor verwiesen.

<sup>8</sup> Dieses Merkmal entfällt bei Systemen, die Berufsbildungsprozesse allein über die Festlegung von Lernergebnissen (outcomes) zu regulieren suchen.

<sup>9</sup> Als prägnantes Beispiel für solche Debatten vgl. Alex, L. u. a.: *Modularisierung – ein Ansatz zur (Neu-)Strukturierung beruflicher Aus- und Weiterbildung?* Unveröff. Manuskript, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993 und Heimann, K.: *Berufsbildungsinstitut will das Berufsprinzip aufgeben*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 2, 1994. Vergleichbare Grundsatzdebatten haben offenbar auch schon vor mehr als hundert Jahren im Zusammenhang mit der Auflösung starrer Curricula zugunsten von Wahlfächern und Creditsystemen an amerikanischen Universitäten stattgefunden. Vgl. Theodossin, E.: *The Modular . . .*, a. a. O., 1986, S. 5 ff.

<sup>10</sup> Vgl. ebenda., S. 12 ff.

<sup>11</sup> Anpassungsflexibilität (responsiveness) wird global in dem Sinne verstanden, daß Berufsbildungssysteme flexibel auf sich verändernde Anforderungen ihrer Umwelt reagieren, gleichzeitig aber auch ihren Bestand als System zu sichern suchen. Vgl. Koch, R.; Reuling, J. (Hrsg.): *Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. (Hrsg.) Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 170)

<sup>12</sup> Vgl. Raffé, D.: *Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries*, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh 1992; Bruijn, E. de u. a.: *Current Issues in modular training: an interviews study with trainers in six European countries*. Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh 1993; Manning, S.: *Aspekte modularer Ausbildung – Ergebnisse von Interviews in sechs Ländern der Europäischen Union*. In: *BWP 23 (1994) 4*, S. 40–41. In die Untersuchung,

in der ein weiter Begriff von Modularisierung verwendet wurde, waren folgende Länder einbezogen: Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Schottland und Spanien.

<sup>13</sup> Vgl. Raffé, D.: *The new flexibility in vocational education*, in: Nijhof, W. J., Streumer, J. N. (Eds.), *Flexibility in vocational education and training*, Utrecht 1994, S. 16 f. Modularisierung muß nicht das alleinige Mittel sein, um entsprechende Flexibilitäten zu erreichen. Darüber hinaus sind auch alternative Möglichkeiten denkbar. Allerdings werden, sofern Modularisierung als Instrument eingesetzt wird, ein oder alle diese Ziele genannt.

<sup>14</sup> Dies kann auch zu mehr Flexibilität in der Finanzierung von Berufsbildung im Sinne von Qualifizierungsförderketten führen, wenn nämlich eine Maßnahmenfinanzierung nicht den Zeitraum umfaßt, der für den Erwerb einer vollen Qualifikation notwendig ist. (Vgl. den Beitrag von Kloas in diesem Heft.)

<sup>15</sup> Vgl. Theodossin, E.: *The Modular . . .*, a. a. O., Kapitel 6. Raffé hat dieses Modell stärker ausgeführt und auf die schottischen Erfahrungen mit Modularisierung angewendet.

<sup>16</sup> Vgl. Raffé, D.: *Modularisation . . .*, a. a. O., S. 27 ff.

<sup>17</sup> Im deutschen Berufsbildungssystem werden aufgrund der Verankerung des Berufsprinzips in der Berufsausbildung diese Bedingungen recht gut erfüllt, soweit man die Anerkennung der Qualifikationen und ihre Vermarktbarkeit im Hochschulbereich außer Betracht läßt. Anders sieht es dagegen in der nicht staatlich regulierten Weiterbildung aus.

<sup>18</sup> Seit 1992 gibt es darüber hinaus ein System allgemeiner nationaler beruflicher Qualifikationen (GNVQs), mit dem vor allem die Ausbildungsleistungen der beruflichen Colleges (vergleichbar mit Vollzeitberufsschulen) zu koordinieren versucht werden. Wir beschränken uns hier allein auf das NVQ-System.

<sup>19</sup> Vgl. grundlegend zu diesem Ansatz Jessop, G.: *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, London 1991

<sup>20</sup> Zu berücksichtigen ist, daß von diesen 750 Qualifikationen eine Reihe identisch sind, aber von verschiedenen, miteinander im Wettbewerb stehenden Prüfungsausschüssen angeboten werden. Die genaue Zahl unterschiedlicher beruflicher Qualifikationen innerhalb des NVQ-Systems ist nicht bekannt.

<sup>21</sup> Von den Entwicklern des Systems wird der Unterschied zwischen „modular assessment“ und „modular instruction“ besonders hervorgehoben. Es kann jedoch vermutet werden, daß mit der Festlegung von Prüfungsanforderungen auch die curriculare Gestaltung der Ausbildung mehr oder weniger präformiert wird.

<sup>22</sup> Vgl. zum folgenden die brillante Analyse von Wolf in: Wolf, A.: *Competence-Based Assessment*, Buckingham – Philadelphia 1995

<sup>23</sup> Um sich das Problem zu verdeutlichen, braucht man lediglich an die vielen und teils sehr unterschiedlichen Operationalisierungen fachübergreifender Qualifikationen zu denken, die es seit Anfang der achtziger Jahre in der deutschen Berufsbildungsforschung und -praxis gibt.

<sup>24</sup> Vgl. Wolf, A.: *Competence-Based . . .*, a. a. O., S. 67ff.

<sup>25</sup> Etwa 40 Prozent der englischen Erwerbsbevölkerung verfügen über keine anerkannte Berufsausbildung.

<sup>26</sup> Vgl. Steedman, H.: *Working model that doesn't quite add*. In: *Times Educational Supplement*, Oct. 1994

<sup>27</sup> Vgl. Raffé, D.: *Modularisation . . .*, a. a. O. 1994, S. 28

<sup>28</sup> Vgl. zur englischen Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre Deissinger, T.; Greuling, O.: *Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90. Band, Heft 2, 1994, S. 127–146

<sup>29</sup> Vgl. Oates, T.: *A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England and Wales*. Vortrag auf der *International Interdisciplinary Conference of the International Research Network for Training and Development in Milano 1994*, Manuskript

<sup>30</sup> Vgl. Callender, C. u. a.: *National and Scottish vocational qualifications: Early indications of employers „take-up and use“*, Institute of Manpower Studies, Report 259, Brighton 1994

<sup>31</sup> Vgl. dazu Dybowski, G. u. a.: *Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem*. In: *BWP* 23 (1994) 6, S. 3–13

## Anregungen zur Gestaltung der integrierten Prüfung

Margarete Lippitz

**Die integrierte Prüfung als neuer Ansatz der Prüfungsgliederung ist im Ausbildungsbereich erstmals beim Technischen Zeichner<sup>1</sup> anzutreffen. Die Einführung dieser neuen Prüfungsstruktur wird durch ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung wissenschaftlich begleitet.**

Nach der Regelung für den Technischen Zeichner sollen in der Abschlußprüfung als Nachweis der Gesamtqualifikation drei den Arbeitsaufträgen nahekommende Aufgaben bearbeitet werden. Die Trennung in Kenntnis- und Fertigungsprüfung entfällt. Neben diesen Komplexaufgaben steht das Prüfungsfach „Wirtschafts- und Sozialkunde“. Diese Gliederung trägt der Tatsache Rechnung, daß im beruflichen Alltag Kenntnisse, Fertigkeiten und übergreifende Qualifikationen in der Regel im Komplex abgefordert werden. Von daher verspricht die Zusammenführung der vormals getrennten Kenntnis- und Fertigungsprüfung eine größere Praxisnähe. Übergreifende Qualifikationen geraten nicht so leicht aus dem Blick. Nicht übersehen wer-

den darf, daß die nunmehr komplexeren Aufgaben auch Probleme aufwerfen. Um eine angemessene Durchführungs- und Auswertungsobjektivität zu sichern, bedarf es großer Anstrengungen. Es besteht daher die Notwendigkeit, Erfahrungen mit integrativen Ansätzen – komplexe Aufgabenstellungen eingeschlossen – zu sammeln und auszuwerten. Dazu wurde eine Analyse ausgewählter Prüfungsregelungen der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung durchgeführt.

### Ziel der Analyse

Der Anlaß für die Analyse war die Annahme, daß sich in diesem gegenüber der Berufsausbildung relativ offenen Bereich am ehesten integrative Prüfungsansätze finden ließen, von denen ausgehend später Varianten der integrierten Prüfung, deren Vorzüge und Nachteile abgeleitet werden könnten.

Es galt Anwendungsfelder zu finden, die in einem zweiten Schritt hinsichtlich der Prüfungsrealität auf mögliche Probleme hinterfragt werden müßten.

Parallel dazu war dann auch ein anderer Erfahrungsbereich zu untersuchen, der hier nicht berücksichtigt wird: z. B. die praktische Prüfung in der Ausbildung besonders im Handwerk. Hier lassen sich auch aufgrund oftmals sehr komplexer Aufgabenstellungen integrative Ansätze vermuten.

Die Analyse sollte Antwort auf die Fragen geben:

Lassen die Regelungen den Schluß zu, daß vollständige Arbeitshandlungen als Prüfungsgrundlage dienen?

Wurde eine Zusammenführung (Integration) von vormals getrennten Prüfungsbereichen (Kenntnisse und Fertigkeiten) oder Verfahren insgesamt oder für Teile der Prüfung vorgenommen?