

Uwe Lauterbach

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Band 9 in der von der Carl Duisberg Gesellschaft herausgegebenen Reihe
Internationale Weiterbildung, Austausch, Entwicklung

Frauke van Stipriaan
Uwe Lauterbach

Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland

- England, Wales -

und

Aktualisierung 1999

Berufliches Bildungswesen 1999 (von Jochen Reuling)



Nomos Verlagsgesellschaft
Baden-Baden

Impressum

Die aktuelle Entwicklung ist aufgenommen in der ergänzenden Studie *Berufliches Bildungswesen (1999)* von *Jochen Reuling* im **neuen Kapitel IV** nach S. 54.

Autoren

Uwe Lauterbach M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Frankfurt am Main

Frauke van Stipriaan, Dipl. Handelslehrerin

Freie wissenschaftliche Mitarbeiterin

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Frankfurt am Main

Dr. Jochen Reuling, Dipl. Kaufmann

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

In die Studie des Grundwerks (1995) wurde eingearbeitet das Gutachten *Vocational Education in the United Kingdom* von

Dr. Thomas J. Russel

Elmsleigh-Education & Training Advisory Services Limited,
Weston-super-Mare, England

Aktualisierung 1999 und Redaktion

Uwe Lauterbach M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Frankfurt am Main

Dr. Ulrich Arnswald

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Frankfurt am Main

Abschluß/Stand: März 1995 bzw. Dezember 1999/Januar 1995 mit
Aktualisierung November 1999

Mit männlichen Substantiven wie Teilnehmer, Schüler usw. werden im Text – wenn der Zusammenhang keine anderen Bezüge herstellt – auch weibliche Personen angesprochen.

Inhalt

Grunddaten [1997]	99- 5
Abkürzungen	99- 6
Einleitung	99-7
Vorbemerkung (1999)	11
Einleitung im Grundwerk (1995)	11
Einleitung zur Ergänzungslieferung (1999)	12
1 Einführung in die geographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen	8
2 Zuständigkeiten und Träger im Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen	9
2.1 Nationale und regionale Kompetenzen	9
2.2 Gesetzliche Grundlagen	10
2.3 Gesetzliche Grundlagen bezogen auf die Berufsbildung	12
2.4 Zuständigkeiten und Träger im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen	14
3 Übersicht über das Bildungswesen	17
Grafik (1999)	17
Grunddaten (1999)	18
3.1 Struktur	19
3.2 Schulpflicht	19
3.3 Elementarbereich/Vorschulerziehung	20
3.4 Primarbereich	20
3.5 Sekundarbereich I und II	20
3.6 Privatschulen	21
3.7 Berufsvorbereitung im allgemeinbildenden Schulwesen	21
3.8 Allgemeinbildende Abschlüsse und Prüfungssystem	28
3.9 Hochschulwesen	29
3.10 Weiterbildung [Further Education]	30
4 Berufliches Bildungswesen	32
4.1 Übertritt und Bildungsbeteiligung	32
4.2 Prinzipien beruflicher Bildung	34
4.3 Qualifizierungssysteme beruflicher Bildung	35
4.3.1 Struktur	35
4.3.2 Einrichtungen/Lernorte und Abschlüsse beruflicher Qualifikationen	36
4.3.3 Ausgewählte Prüfungsorganisationen	37
4.3.4 National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)	38
4.4 Vollzeitliche Angebote beruflicher Bildung	43
4.5 Lehre [Apprenticeship]	44
4.6 Staatliche Ausbildungsinitiative: Youth Training	47

4.6.1	Entstehung und Ziele	47
4.6.2	Inhaltliche Kriterien zur Gestaltung	48
4.6.3	Formale Organisation und Finanzierung des Youth Trainings	49
4.6.4	Statistische Daten	51
4.7	Berufsbildung außerhalb des Lehrlingswesens und des Youth Trainings, Beispiel: kaufmännische Ausbildung Versicherungsbranche	52
IV	Berufliches Bildungswesen (1999)*	54-1
IV.1	Struktur, Stellenwert, Bildungsbeteiligung, Qualifikationsniveau	54-1
IV.1.1	Struktur, Stellenwert und Reform	54-1
IV.1.2	Bildungsangebote in Vollzeit- und in Teilzeitform [schoolbased route, workbased route]	54-2
IV.1.3	Quantitative Entwicklungen in den allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen	54-3
IV.1.4	Bestimmungsgründe für die ‚undertrained society‘	54-5
IV.2	Prinzipien beruflicher Bildung	54-10
IV.2.1	Freiwilligkeit der Teilnahme an beruflicher Bildung	54-10
IV.2.2	Flexibler Zugang zur beruflichen Bildung und Zertifizierung – Förderung des lebensbegleitenden Lernens	54-11
IV.2.3	Neue Balance zwischen zentraler und dezentraler Regulierung der beruflichen Bildung	54-13
IV.2.4	Marktmäßiges Angebot von beruflicher Bildung und staatliche Finanzierung	54-14
IV.3	General National Vocational Qualifications (GNVQs)	54-16
IV.3.1	Zentrale Merkmale der GNVQs	54-16
IV.3.2	Struktur der GNVQs	54-17
IV.3.3	Beurteilung und Zertifizierung	54-21
IV.3.4	Durchführung von GNVQ-Kursen	54-25
IV.3.5	Evaluierung der GNVQs	54-25
IV.3.6	Reform der GNVQs	54-27
IV.4	National Vocational Qualifications (NVQs)	54-27
IV.4.1	Neuer Ansatz zur Entwicklung beruflicher Qualifikationen	54-27
IV.4.2	Entwicklung beruflicher Standards	54-29
IV.4.3	Entwicklung nationaler beruflicher Qualifikationen (NVQs)	54-31
IV.4.4	Beurteilung beruflicher Kompetenz	54-36
IV.4.5	Qualitätssicherung der Abschlüsse	54-38
IV.4.6	Probleme der Implementation des NVQ-Systems	54-39
IV.5	Förderung des weiten Zugangs zur Zertifizierung von Qualifikationen	54-39
IV.5.2	Breite der Standards	54-40
IV.5.3	Förderung horizontaler Mobilität	54-40
IV.5.4	Förderung vertikaler Mobilität	54-41
IV.6	Traditionelle Qualifikationen	54-41
IV.7	Staatliche Finanzierungsprogramme zur beruflichen Qualifizierung und zur Wiedereingliederung von Jugendlichen	54-44

IV.7.1	National Traineeships	54-44
IV.7.2	Modern Apprenticeships	54-44
IV.7.3	New Deal-Programm	54-45
5	Weiterbildung und berufliche Weiterbildung	55
5.1	Organisation beruflicher Weiterbildung	55
5.2	Berufliche Weiterbildung am Beispiel der Versicherungsbranche	55
6	Personal im beruflichen Bildungswesen	57
6.1	Qualifikation von Lehrern	57
6.1.1	Qualifikation der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen	57
6.1.2	Qualifikation der Lehrer der Further Education	57
6.2	Qualifikation betrieblicher Ausbilder	58
6.2.1	Formale Qualifikationsanforderungen an betriebliche Ausbilder	58
6.2.2	Training and Development Lead Body	59
7	Länderübergreifende Mobilität	60
8	Zusammenfassung (1999)	61
9	Literatur (1999)	64
9.1	Weiterführende Literatur	64
9.2	Benutzte Literatur	72
10	Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften (1999)	78
10.1	Gesetze, Verordnungen	78
10.2	Ausbildungsordnungen, sonstige Unterlagen	78
10.2.1	Beispiel für einen General National Vocational Qualifications (GNVQ) Lehrgang: Advanced Business, : Unit 3 Marketing	78
10.2.2	Beispiel für eine nationale berufliche Qualifikation [NVQ] aus dem Berufsfeld Providing Business Services	79
10.3	Anschriften	79
	Register (1999)	81
	Organigramm Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen (1999)	85

* von Jochen Reuling verfaßt

Verzeichnis der Tabellen und Übersichten

Tab. 1	Schüler und Studenten [in %]	18
Tab. 2	Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen [in 1 000]	18
Tab. 3	Schulbesuchsquote u. Bildungsbereiche [in % der jeweiligen Altersgruppe]	18
Tab. 4	Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen differenziert [in 1 000]	18
Tab. 5	Organisationsstruktur der Pflichtschule: mögliche Varianten in den einzelnen LEA	19
Tab. 6	Anteil der von Schulabgängern erreichten Qualifikationen im Vereinigten Königreich, 1980/81 bis 1995/96 [in %]:	28
Tab. 7	Teilnahme sechzehn- bis achtzehnjähriger Jugendlicher an Bildungsmaßnahmen, Großbritannien, 1990 [in %]	33
Tab. 8	Qualifikationen der GNVQ und ihre Anspruchsniveaus, verglichen mit den 5 Stufen der NVQ und den Abschlüssen des allgemeinen Bildungswesens	43
Tab. 9	Weiterer Berufsweg von Youth-Training-Abgängern, Großbritannien 1984/85 bis 1994/95[in %]	52
Tab. 10	Internationaler Vergleich der Beteiligungsraten im Sekundarbereich [in % der Altersgruppen]	54-4
Tab. 11	Verteilung der 25- bis 28jährigen nach höchstem Qualifikationsabschluß (1994)	54-5
Tab. 12	Nationaler Rahmen der Qualifikationen für 16- bis 19jährige	54-12
Tab. 13	Berufsfelder der General National Vocational Qualifications (GNVQs)	54-17
Tab. 14	Advanced GNVQ aus dem Berufsfeld Business	54-19
Tab. 15	Schlüsselqualifikations-Einheit Communication: drittes Schwierigkeitsniveau	54-20
Tab. 16	Beispiel für einen General National Vocational Qualifications (GNVQ) Lehrgang: Advanced Business: Einheit [unit] 3, Marketing	54-22
Tab. 17	Struktur der GNVQs auf Basis-, mittlerem und fortgeschrittenem Level	54-24
Tab. 18	Functional Analysis of Health and Social Care	54-32
Tab. 19	National Vocational Qualifications: Schwierigkeitsstufen	54-33
Tab. 20	Entwicklung von National Vocational Qualification (NVQ)	54-35
Tab. 21	Beispiel für eine NVQ aus dem Berufsfeld Providing Business Services: Banking; Schwierigkeitsniveau 3; Awarding Bodies: CIB	54-36
Tab. 22	Kompetenzbereich und Berufsfelder [NVQ Framework]	54-37

Grunddaten [1997]¹

Vereinigtes Königreich Großbritannien und Nordirland / United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland – GB bzw. UK, Nordirland GBI

Fläche [km ²]	243 307	
Bevölkerungsdichte [Einw./km ²]	243	
Einwohner [in Mio.]	59	
davon Ausländer [in %]	4,1	
Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %]		
bis 14 Jahre	19,3	
15 bis 20 Jahre	7,1	
über 64 Jahre	15,7	
15 bis 65 Jahre	64,92	
Erwerbstätige [Bevölkerung 15-65 Jahre] [in %]	49,5	
insgesamt [in % Gesamtbevölkerung]	45,3	
bis 20 Jahre		
bis 25 Jahre		
Erwerbslose [in %]		
insgesamt	6,5	[1998]
bis 20 Jahre [in % der Altersgruppe]	k.A.	
bis 25 Jahre [in % der Altersgruppe]	17,1	[1994]

Wirtschaftsschwerpunkte [1997] [in %]

Sektor	Erwerbstätige [1998]	Anteil am Brutto- inlandsprodukt
Primär/Landwirtschaft	1,9	1,5
Sekundär/Produktion	23,4	29,5
Tertiär /Dienstleistung	74,8	69,1

Wirtschaftsleistungen [1997]

Bruttosozialprodukt [in Mio. \$]	1 231 270
Pro-Kopf-Einkommen [in \$]	20 870

1 United Nations Development Programme (UNDP): Human Development Report 1998. New York, Oxford 1998, S. 190 f; Fischer Weltalmanach 2000; Statistical Yearbook UNESCO 1998; Statistisches Jahrbuch für das Ausland 1999; Annual Abstract of Statistics 1999; Office for National Statistics (ONS), eigene Erhebungen und Berechnungen.

Abkürzungen (1999)

BTEC	Business and Technology Education Council Rat zur wirtschaftlichen und technischen Bildung
CBI	Confederation of British Industry Vereinigung der britischen Industrie
CFE	Colleges of Further Education Einrichtungen für die Weiterbildung (im „deutschen Sinn“ allgemeine und berufliche Bildung (Vorbereitung auf allgemeinbildende und berufsbildende Abschlüsse auf allen Ebenen)
DFE	Department for Education Ministerium für Bildung und Erziehung
DfEE	Department for Education and Employment Ministerium für Bildung/Erziehung und Beschäftigung
ERA	Education Reform Act Bildungsreformgesetz
EURYDICE	Education Information Network (in the European Union) Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Union
FEFC	Further Education Funding Council Rat zur Finanzierung der Further Education (siehe oben)
GCE A/S-Level	General Certificate of Education at Advanced/Supplementary Level Abschluß des Sekundarbereichs II mit Leistungsniveau
GCE A-Level	General Certificate of Education at Advanced Level Abschluß des Sekundarbereichs II mit Leistungsniveau
GCSE	General Certificate of Secondary Education Qualifikationsabschluß des Sekundarbereichs I
GNVQ(s)	General National Vocational Qualification(s) Nationale berufsfeldbezogene Qualifikations-/Kompetenzstandards und Abschluß
HMI	Her Majesty's Inspectorate Inspektorat ihrer Majestät. Das HMI ist im Büro für Erziehungsstandards, OFSTED [The Office for Standards in Education] aufgegangen.
HNC	Higher National Certificate Einjähriger Bildungsgang an Colleges zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung
HND	Higher National Diploma Zweijähriger Bildungsgang an Colleges zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung
IT	Information Technology Informationstechnologie
ITBs	Industry Training Boards Ausschüsse für Ausbildung in der Industrie

ITO	Industry Training Organisation Organisation der Arbeitgeber zur Förderung der beruflichen Bildung für bestimmte Sektoren (Großbritannien)
LEA	Local Education Authority(ies) Örtlichen Bildungsverwaltung(en)
LEC	Local Enterprise Company (ies) Privatunternehmen die Ausbildungsleistungen wahrnehmen (lokal)
MSC	Manpower Services Commission Kommission für das Beschäftigungs- u. Ausbildungswesen bis 1988/89
NC	National Certificate Nationales Zertifikat als berufliche Teilqualifikation
NCVQ	National Council for Vocational Qualifications Nationaler Rat für berufliche Qualifikationen (bis 1997) in England und Wales
NTO	National Training Organisation Organisation der Arbeitgeber zur Förderung der beruflichen Bildung für bestimmte Sektoren (seit 1997)
NVQ(s)	National Vocational Qualification(s) Beruflicher Qualifikationsstandard (England und Wales) und Abschluß
OFSTED	The Office for Standards in Education Büro für Erziehungsstandards
PDA	Professional Development Awards Weiterführende Ausbildungskurse für Akademiker und erfahrene Praktiker
RSA	Royal Society of Arts Examinations Board Prüfungsausschuß der königlichen Gesellschaft der schönen Künste
TUC	Trades Union Congress Britischer Gewerkschaftsbund
YTS	Youth Training Scheme Staatliche Jugendausbildung, hauptsächlich für die Abgänger aus der Pflichtschule (1983-1990)
QCA	Qualifications and Curriculum Authority Zertifizierungs- und Curriculum Behörde in England und Wales (Nachfolgeorganisation des NCVQ)
S	Secondary Education Sekundärerziehung
SCAA	Schools Curriculum and Assessment Authority Curriculum und Beurteilungsbehörde für Schulen
TEC	Training and Enterprise Council Privatunternehmen, die Ausbildungsleistungen wahrnehmen (England und Wales)
TVEI	Technical Vocational Education Initiative Initiative zur technischen und beruflichen Bildung mit dem Ziel der

	Aufwertung von vorberuflichen und technischen Bildungsinhalten im Curriculum der Sekundarschulen
UK	United Kingdom Vereinigtes Königreich
YT	Youth Training Staatliche Jugendausbildung, hauptsächlich für die Abgänger aus der Pflichtschule, jetzt aufgegangen in <i>National Traineeships</i>
YTS	Youth Training Scheme Staatliches Jugendausbildungsprogramm (Vorgängerprogramm des YT, bis 1989)
£	Pound Sterling (Währung, 1 £ = 1,58 EURO = 3,04 DM)
♂	männlich (Symbol in Tabellen)
♀	weiblich (Symbol in Tabellen)
♂+♀	= Addition von ♂+♀ [absolut], oder Durchschnitt von ♂+♀ [in %]

Einleitung

Vorbemerkung (1999)

Bei einer Einleitung für eine Ergänzungslieferung, die nur Teile einer Länderstudie ersetzt, muß neben der Fokussierung auf den neuen Gegenstand der beruflichen Bildung auf einige Formalitäten hingewiesen werden. Mit dieser Ergänzungslieferung werden die Veränderungen in der beruflichen Bildung seit 1995 aufgenommen, ohne daß die Studie aus dem Grundwerk des IHBB überflüssig geworden wäre. Die Reformansätze haben sich konkretisiert. Dem Informationsbedarf dazu wird mit dem neuen Kapitel: **IV Berufliches Bildungswesen**, das von Jochen Reuling verfaßt wurde, entsprochen. Dieses **Kapitel IV** beginnt nach dem bisherigen **Kapitel 4**. Gleichzeitig bleiben die Strukturen, die im Grundwerk (1995) beschrieben wurden, grundsätzlich – wenn auch teilweise modifiziert – bestehen. Deshalb ist das Kapitel 4 **Berufliches Bildungswesen** von 1995 weiter in der Länderstudie England und Wales enthalten und sollte als Hintergrundinformation neben der Ergänzungslieferung 1999 auch benutzt werden. Auch die anderen Kapitel der Studie von 1995 sind weiter gültig, wenn uns auch bewußt ist, daß das Konzept des IHBB sich seitdem weiterentwickelt hat; beispielsweise wird die Integration der Erfahrungen der Teilnehmer am Internationalen Fachkräfteaustausch in der Berufsbildung (IFKA) durch Zitate – so wie im Grundwerk und den ersten Ergänzungslieferungen – nicht mehr weiter verfolgt.²

Um eine Aktualisierung der Daten und der Ergebnisse zu erreichen, wurden die folgenden Abschnitte ergänzt, überarbeitet bzw. ausgetauscht:

Kapitel	Seite
Grunddaten	GB-Erg.99–7
Abkürzungsverzeichnis	GB-Erg.99–8 ff.
Einleitung	GB-Erg.99–11 ff.
<i>Kapitel 3 Übersicht über das Bildungswesen</i>	17
Grafik	17
Grunddaten	18
Tabelle 6 Schulabgänger und erreichte Qualifikationen	28/29
<i>Kapitel 4 Berufliches Bildungswesen</i>	
Tabelle 9 Weitere Berufswege	51/52
<i>Kapitel 8 Zusammenfassung</i>	61 ff.
<i>Kapitel 9 Literatur</i>	63 ff.
Kapitel 10 Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften	76 ff.
Register	80 ff.
Organigramm Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen	84 f.

2 Nähere Informationen dazu in: Einleitung, Inhalt, S. IHBB 12-16.

Einleitung im Grundwerk (1995)

Während die Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland durch das Berufsbildungsgesetz festgelegt sind, fehlt ein rechtlich-organisatorisch verankerter Rahmen für das englische Berufsbildungswesen. Die Rolle des Staates ist durch größtmögliche Zurückhaltung gekennzeichnet. Besondere Merkmale sind dezentrale Organisation und hohe Autonomie aller Beteiligten. Es werden nur dann Strukturen durch Gesetze vorgegeben, wenn pragmatische Regelungen nicht möglich sind. Es kann kontrovers diskutiert werden, ob die Kennzeichnung "System" auf die zu beschreibenden Strukturen überhaupt zutrifft.

Der historische Hintergrund der vier ehemaligen Königreiche England, Nordirland, Schottland und Wales bestimmt noch heute die politische Form und Organisation des Vereinigten Königreichs. Obwohl in den meisten Gebieten die Entscheidungen vom Parlament und der Regierung in Westminster (London) getroffen werden, haben in bildungspolitischen Fragen und anderen Verwaltungsangelegenheiten die Länder eigene Entscheidungskompetenzen. Die Strukturen der unterschiedlichen Bildungssysteme sind das Ergebnis historischer Entwicklungen. Nur zwischen England und Wales ist eine große Übereinstimmung vorhanden. Die folgenden Strukturbeschreibungen und Analysen konzentrieren sich deshalb auf England und Wales.

Die Beschäftigungsstruktur zeichnet sich durch einen hohen Anteil an ungelernten Arbeitskräften aus. Auf jeden berufsqualifizierenden Abschluß kommen etwa zweieinhalb Ungelernte. Diese Struktur ist sicherlich für ausländische Beobachter, die ein viertel Jahrhundert Entwicklung vergleichen, überraschend. Denn in den sechziger Jahren gab es noch ein durchaus funktionsfähiges Berufsbildungssystem mit einem starken betrieblichen Schwerpunkt. In den Zeiten der wirtschaftlichen Probleme (siebziger Jahre) verschwanden die betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten fast vollständig. Von der seit 1979 regierenden konservativen Partei wurden die Schwerpunkte für die wirtschaftliche Gesundung bei den Sparmaßnahmen innerhalb der öffentlichen Haushalte und bei der Deregulierung der öffentlichen Aufgaben gesetzt. Man vertraute auf die heilenden Kräfte des Marktes. Im Beschäftigungssystem verbesserte sich die Situation nicht. Selbst bei hoher Arbeitslosigkeit herrschte ein Mangel an qualifizierten Mitarbeitern.

In den achtziger Jahren zeichneten sich große Veränderungen ab. Zum einen lagen die Ursachen hierfür in der seit dem Ende der siebziger Jahre herrschenden Jugendarbeitslosigkeit und dem Bewußtsein der britischen Regierung, daß die Gründe für die wirtschaftlichen Probleme der siebziger und achtziger Jahre auch in dem ihrer Meinung nach unzureichenden System beruflicher Bildung zu suchen seien. Seit der Mitte der achtziger Jahre ist auch noch die Sorge um die Konkurrenzfähigkeit der britischen Wirtschaft mit ihren europäischen Nachbarn im Zeichen des europäischen Binnenmarktes hinzugetreten.

Die Reformen des beruflichen Bildungswesens im Vereinigten Königreich sind von dem Willen gekennzeichnet, die skizzierten Schwierigkeiten zu überwinden und der Berufs-

bildung im Bewußtsein der Bevölkerung zu einem neuen und höheren Ansehen zu verhelfen.

Einleitung zur Ergänzungslieferung (1999)

Die 1995 in der Einleitung skizzierten großen Reformen in der beruflichen Bildung sind größtenteils Realität geworden. Mit den *Allgemeinen Nationalen berufsfeldbezogenen Qualifikations-/Kompetenzstandards/Abschlüssen* [General National Vocational Qualification(s), GNVQ(s)] soll erreicht werden, daß die beruflichen Abschlüsse gegenüber den traditionell hochgeschätzten *GCE-A-Level/ AS-Level* eine bessere Position beziehen und man damit der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung etwas näher kommt.

Das System der *Nationalen beruflichen Qualifikationen* [National Vocational Qualification(s), NVQ(s)] dagegen soll mit dazu beitragen, das zersplitterte (fragmentierte) System der beruflichen Bildung zu strukturieren. Dabei wird von einem Konzept Gebrauch gemacht, in dem die zu erwerbenden Qualifikationen auf der Basis der im Beschäftigungssystem, d.h. von den Unternehmen, definierten Anforderungen bestimmt werden. Der Erwerb der NVQs soll den Beschäftigten dazu ‚befähigen‘, seine berufliche Tätigkeit ‚effektiver‘ auszuführen.

Dazu wurde ein *output*-orientiertes Konzept entwickelt. Es bedeutet für die ‚Kandidaten‘, daß beim ganzen oder teilweise Scheitern durch Analysen herausgefunden wird, welche ‚kompensatorischen‘ Programme erforderlich sind, um die Defizite auszugleichen und das Ziel zu erreichen. Dieser Ansatz erinnert stark an das kybernetische Lerntheoriekonzept vom Regelkreis, um das es in den siebziger Jahren heftige Auseinandersetzungen gab. Es stellt sozusagen den Gegenpol zu dem in Mitteleuropa verbreiteten Berufskonzept dar. Bei ihm geht man davon aus, daß Ausbildung an und für sich einen Wert darstellt und neben der Abschlußprüfung auch der Bildungsprozeß in der Ausbildung eine wichtige Größe bei der beruflichen Qualifikation bedeutet.

Interessant ist dabei ein anderer Aspekt, der für beide Paradigmen doch wieder Gemeinsamkeiten aufzeigt. Im Beurteilungssystem [assessment] der NVQ werden ‚konkrete‘ Arbeitssituationen bewertet. Damit schließt man sich unbewußt einer Konzeption an, die im der traditionellen Lehrlingswesen bis in die siebziger Jahre – besonders im Handwerk – wichtig war. Auch die jetzt in Deutschland bei neugeordneten Berufen wie Mechatroniker einbezogene Projektarbeit mit Bewertung nimmt ‚Arbeitssituationen‘ wieder auf.

Interessant ist, daß neben diesen beiden Systemen (GNVQs, NVQs) noch 1999 über drei Viertel der im Bereich der beruflichen Bildung erworbenen Abschlüsse von ‚traditioneller‘ Art sind. Das immer wieder vermittelte positive Bild vom *output*-orientierten modularisierten Berufsbildungssystem in England und Wales, dessen Konzepte auch weltweit bei der Berufsbildungskoooperation einen großen Stellenwert haben, kann auf der Basis der hier vorgelegten Studie nicht bestätigt werden.

1 Einführung in die geographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen

Allgemeine Entwicklung

Das Vereinigte Königreich von Großbritannien und Nordirland besteht aus den vier ehemaligen Königreichen England, Wales, Schottland und Nordirland. Während Wales bereits seit dem 16. Jahrhundert zum Hoheitsgebiet des englischen Königshauses gehört, wurde Schottland erst 1707 Teil des Vereinigten Königreiches. In seiner heutigen Form entstand das Vereinigte Königreich 1921, als Nordirland ein selbstregiertes Mitglied des Vereinigten Königreichs und der verbleibende Teil Irlands zur Unabhängigen Republik Irland erklärt wurde.

Das Vereinigte Königreich hat keine geschriebene Verfassung. Die rechtlichen Grundlagen werden durch vom Parlament verabschiedete Gesetze, Gewohnheitsrecht, das durch die Gerichte gesetzt wird, und allgemein anerkannte Konventionen geregelt, die zwar rechtlich nicht bindend sind, aber generell wie Gesetze anerkannt werden. In allen nicht durch Gesetze geregelten Angelegenheiten haben Präzedenzfälle einen erheblichen Einfluß auf die Rechtspraxis. Diese hier beschriebenen Elemente machen die schriftlich nicht fixierte englische Verfassung aus, die auf diese Weise flexibel und einfach genug ist, um schnell auf aktuelle Veränderungen reagieren zu können.

Das Vereinigte Königreich ist eine parlamentarische Demokratie mit einer konstitutionellen Monarchie, deren regierende Königin das ständige Oberhaupt des Staates ist.

Gegenwärtiger politischer, ökonomischer und sozialer Status

Die wirtschaftlichen Probleme des Vereinigten Königreichs seit dem Beginn der siebziger Jahre sind durch die weltweite Rezession, steigende Ölpreise und strukturelle Veränderungen der britischen Wirtschaft beeinflusst. Die Einführung neuer Technologien, Produktionsmethoden und ein verstärkter Einsatz von Computertechnologie hatte die Entwicklung neuer Industriezweige und ein starkes Anwachsen des Dienstleistungssektors zur Folge. Die traditionellen Industrien, wie die Stahl-, Eisen- oder Textilindustrie, sind gleichzeitig geschrumpft. Die Folge waren eine bis zum Ende der achtziger Jahre anhaltende Stagnation der Wachstumsrate, eine Reduzierung der produzierten Güter, eine hohe Inflation und eine hohe Arbeitslosigkeit.

Neben der hohen Jugendarbeitslosigkeit bereitet auch die große wirtschaftliche Disparität der einzelnen Regionen bisher noch nicht gelöste Probleme. In den wirtschaftlichen Krisengebieten im Norden des Landes zeigen sich überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquoten. Im südlichen England mit seinem Wirtschaftszentrum London liegen die Quoten dagegen deutlich niedriger.

2 **Zuständigkeiten und Träger im Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen**

2.1 **Nationale und regionale Kompetenzen**

Die politische Form und Organisation des Vereinigten Königreichs wird noch heute von seiner historischen Entstehung durch die Vereinigung vier unabhängiger Nationen bestimmt. In bildungspolitischen Fragen und anderen Verwaltungsangelegenheiten haben die Länder eigene Entscheidungskompetenzen:

- England besitzt ein eigenständiges Bildungssystem, das vom Bildungsministerium in London verwaltet wird.
- Wales wird durch das Welsh Office in Cardiff in landespolitischen Angelegenheiten gelenkt. Der Secretary of State for Wales (Staatsminister für Wales), der von der Regierung in London ernannt wird, trägt die Verantwortung für Bildungs- und Ausbildungsangelegenheiten in Wales. Wales koordiniert seine Politik mit England, und sein Bildungssystem ist mit dem englischen eng verbunden.
- In Schottland liegt die Verantwortung für die Verwaltung und Organisation des Bildungswesens in den Händen des Secretary of State for Scotland (Staatsminister für Schottland), der ebenfalls von der Londoner Regierung ernannt wird. Das schottische Bildungssystem ist vom englischen sehr verschieden und muß als eigenständiges System betrachtet werden.
- Nordirland hat sein eigenes Parlament, den Stormont in Belfast. Der Stormont wurde jedoch aufgrund der politischen und zivilen Unruhen in den sechziger Jahren durch das Parlament in London, von dem er seine politische Gewalt erhalten hatte, suspendiert. Die Verwaltung des Bildungswesens liegt hier bei dem Staatsminister für Nordirland, der auch von der zentralen Regierung in London ernannt wird. Das nordirische Bildungs- und Ausbildungswesen ist, wie auch das schottische, ein eigenständiges System mit eigenen historischen Entwicklungen und aktuellen Gegebenheiten.

Further Education

Im englischen Bildungswesen gibt es keine gesetzlichen Beschränkungen, Kontrollen oder Vorschriften, die in irgendeiner Weise Formen beruflicher Aus- und Weiterbildung vorschreiben. Es wird auch keine bedeutsame gesetzliche oder administrative Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung getroffen. Vielmehr machen die meisten Institutionen, in denen berufliche Bildung vermittelt wird, auch Angebote im Bereich der Allgemeinbildung.

Further Education ist wörtlich mit „Weiterbildung“ zu übersetzen. Dieser Begriff bezeichnet im Vereinigten Königreich jedoch nicht nur Formen der beruflichen Weiterbildung, die nach der beruflichen Erstausbildung absolviert werden, sondern umfaßt alle Formen von Bildung, die im Anschluß an die Pflichtschulzeit absolviert werden können.

Hierzu gehören berufliche Bildungsangebote ebenso wie allgemeinbildende Veranstaltungen.

Es ist sehr schwierig abzugrenzen, was im Vereinigten Königreich „Ausbildung“ und was „Fortbildung“ bedeutet. Dort spricht man schlicht von "training". Alles, was sich im Bereich des Lehrens, der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten bewegt, ist „training“.

[Hellmold 1989, S. 5]

Gesetzliche Grundlagen für die betriebliche Aus- und Weiterbildung gibt es in Großbritannien nicht, also auch keine staatlich reglementierten Ausbildungsordnungen und auch kein duales Ausbildungssystem wie in der Bundesrepublik Deutschland. Aus- und Weiterbildung können somit so durchgeführt werden, wie die einzelnen Betriebe das für richtig halten. Ein vergleichbarer landeseinheitlicher Ausbildungsstandard kann mit diesem System also nicht erreicht werden.

[Winkler 1989, S. 1]

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Education Act 1944

Das Bildungsgesetz von 1944 schuf die auch heute geltende Basis des englischen Bildungssystems. Es wird neben dem Education Reform Act von 1988 als das wichtigste Gesetz in der englischen Bildungsgeschichte betrachtet.

Das Gesetz von 1944 legte eine sofortige Anhebung der allgemeinen Schulpflicht bis auf das 15. Lebensjahr fest und schrieb für die Folgezeit eine weitere Verlängerung bis auf das 16. Lebensjahr vor. Die Anhebung auf das 16. Lebensjahr wurde erst knapp 30 Jahre später, im Jahre 1972, durchgesetzt. Diese Regelung gilt bis heute und bedeutet damit eine reguläre Pflichtschulzeit von elf Jahren.

Im Bildungsgesetz von 1944 wurde erstmals der Bereich der Further Education gesetzlich umrissen. Die LEA wurden dazu verpflichtet, über den allgemeinbildenden Schulbereich hinaus für die Bereitstellung ausreichender und effizienter Bildungsmöglichkeiten zu sorgen. Hiermit wurden auf der einen Seite berufliche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Voll- und Teilzeitunterricht angestrebt, und auf der anderen Seite sollten Angebote im sozialen und Freizeitbereich gemacht werden.

Education Reform Act 1988

Als nächstes bedeutendes Bildungsgesetz ist das Bildungsreformgesetz [Education Reform Act, ERA] von 1988 zu betrachten. Das Gesetz von 1944 wird durch den ERA zwar nicht ersetzt, doch in weiten Teilen ergänzt. Die Beziehungen zwischen zentraler Regierung, lokaler Verwaltung im Bildungswesen und den Schulen werden durch den ERA neu geregelt. Die Entscheidungsbereiche der Örtlichen Bildungsverwaltungen [Local

Education Authorities, LEA], deren Aufgaben z.B. in der Verwaltung der Schulen, der Einstellung der Lehrer oder in der Festlegung der Lehrpläne lagen, werden durch den Education Reform Act eingeschränkt. Diese Kompetenzen werden teilweise den Schulen selbst zugesprochen oder aber von der Zentralregierung übernommen.

Zu den bedeutendsten Neuerungen für das englische Bildungssystem gehört die erstmalige Einführung eines national verbindlichen Curriculums. Dieses nationale Curriculum schreibt zum ersten Mal in der englischen Geschichte vor, welche Fächer an englischen Schulen unterrichtet werden müssen.

Die Einführung des nationalen Curriculums steht im Gegensatz zu den sonstigen Neuerungen des ERA. Auf der einen Seite verleiht er den Schulen viele weitreichende neue Rechte und Freiheiten, und auf der anderen Seite wird ihnen zum ersten Mal von dem Bildungsministerium vorgeben, welche Fächer zu unterrichten sind. Die Kernfächer sind Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften, und zu den Pflichtfächern zählen Geschichte, Geographie, Technik, Musik, Kunst, Sport und im Sekundarbereich eine Fremdsprache. Weiterhin ist Religion für alle Schüler Pflicht. Wirtschaftliche oder berufsvorbereitende Fächer sind nicht expliziter Teil des nationalen Curriculums, sondern sind im Rahmen von fächerübergreifend zu behandelnden Themen enthalten. Dabei ist den Schülern u.a. ein „Verständnis von Wirtschaft und Industrie“ zu vermitteln.

Das nationale Curriculum ist mit Ausnahme der Fremdsprache ab dem ersten Schuljahr verbindlich. Es gilt bis zum Ende der Pflichtschulzeit; die Oberstufe bleibt davon unberührt. Für viele Schulen bedeutete die Einführung des nationalen Curriculums keine gravierende Änderung der Unterrichtsfächer, da sie diese ohnehin schon unterrichteten. Für die LEAs markierte seine Einführung jedoch einen starken Einschnitt in ihre Entscheidungsbereiche, da sie seitdem nur noch mit der Überwachung der Durchführung des nationalen Curriculums beauftragt sind.

Higher and Further Education Act 1992

Erst 1992 wurde wieder ein Gesetz erlassen, das sich mit Fragen der nachschulischen Bildung befaßt. Der Higher and Further Education Act, der am 1. April 1993 in Kraft trat, wird die bisherigen Strukturen der Further und Higher Education grundsätzlich verändern. Die Colleges of Further Education, die die hauptsächlichen Bildungseinrichtungen im Bereich der nichtakademischen nachschulischen Ausbildung sind, werden der Kontrolle und der Finanzierung durch die LEA vollständig entzogen. Sie werden zu eigenständigen Gesellschaften gemacht, die selbständig über das Bildungsangebot innerhalb ihrer Institution entscheiden können. Sie werden nicht mehr durch die LEA finanziert. Sie erhalten ihre Mittel vielmehr von dem neu eingerichteten Further Education Funding Council (Rat zur Finanzierung der Further Education), und damit faktisch von der Regierung, den neuen Training and Enterprise Councils, die für die lokale Organisation der beruflichen Bildung verantwortlich sind, und aus verschiedenen anderen Quellen.

Im Bereich der Hochschulausbildung wurden die Colleges of Higher Education ebenfalls der Verantwortung der LEA entzogen und zu selbständigen Organisationen gemacht. Sie werden durch das neu eingerichtete Higher Education Funding Council finanziert.

2.3 Gesetzliche Grundlagen bezogen auf die Berufsbildung

Das *Statute of Artificiers* von 1563 legte gesetzlich die Ausbildungsvorschriften für das Lehrlingswesen der Handwerksgilden fest. Es war das erste Gesetz, das Vorschriften über Form und Inhalt der beruflichen Bildung in England enthielt, und blieb offiziell bis 1814 in Kraft, obwohl sich die Ausbildungspraxis bis dahin sehr stark veränderte.

Der *Technical Instruction Act* von 1889 (Gesetz zur technischen Ausbildung) ermächtigte die örtlichen Schulbehörden, Abgaben zu erheben, die zur Einrichtung technischer Schulen verwendet werden sollten. Die örtlichen Schulbehörden, die die Vorläufer der heutigen Local Education Authorities waren, konnten so, neben den bestehenden allgemeinbildenden Schulen, gewerblich-technische Schulen finanzieren.

Education Act 1944

Im bereits erwähnten Bildungsgesetz von 1944 wurde erstmals der Bereich der Further Education gesetzlich umrissen.

Zusätzlich wurde im Bildungsgesetz von 1944, wie bereits in den Bildungsgesetzen von 1918 und 1921, die Einführung einer Teilzeitschulpflicht im Anschluß an die allgemeine Schulpflicht festgelegt. Diese sollte für alle Schulabgänger gelten, die sich nicht in anerkannten Formen der Voll- oder Teilzeitausbildung wie z.B. weiterführenden Schulen oder beruflicher Ausbildung befanden.

Das Datum der Einführung sollte zu einem späteren Zeitpunkt festgelegt werden. Bis heute ist diese Verfügung des Bildungsgesetzes von 1944 nicht umgesetzt worden. Es besteht nach wie vor für Schulabgänger keine Verpflichtung, nach Abschluß der allgemeinen Schulpflicht an weiteren Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. Die LEA sind jedoch verpflichtet, für berufliche Bildungsangebote in der Further Education zu sorgen.

Industrial Training Act 1964

Der Industrial Training Act (Gesetz zur gewerblichen Ausbildung) von 1964 stellt die erste deutliche gesetzliche Einmischung in Ausbildungsfragen dar. Das Gesetz schreibt die Einrichtung von beruflichen Ausbildungsausschüssen [Industry Training Boards, ITBs] für die produzierenden Industrien und einige Dienstleistungsbereiche vor.

Die Ziele des Gesetzes waren:

1. der Wirtschaft eine ausreichende Menge an qualifiziertem Personal zur Verfügung zu stellen;
2. die Qualität und Effizienz der Ausbildung zu verbessern;
3. die Ausbildungskosten gerecht auf alle Arbeitgeber zu verteilen.

Weiterhin wurde mit dem Gesetz die Einrichtung eines zentralen Ausbildungsrats veranlaßt. Er arbeitete mit den ITBs zusammen und veröffentlichte Informationen über Ausbildungspolitik und Ausbildungsmethoden. Die Finanzierung der Ausschüsse und der Ausbildungskosten wurde durch ein System von Abgaben und Zuschüssen [Levy and Grant] gewährleistet. Betrieben, die nicht ausreichend ausbildeten, wurde eine Ausbildungsabgabe auferlegt, die zum einen zur Unterstützung der ausbildenden Betriebe verwendet wurde und zum anderen der Finanzierung der ITBs diente.

Employment and Training Act 1973

Der Employment and Training Act von 1973 (Beschäftigungs- und Ausbildungsgesetz) modifizierte das Gesetz von 1964. Das Abgabensystem sollte vereinfacht und die Arbeit der ITBs stärker beeinflußt werden. Dies sollte mit der Übernahme der Verwaltungskosten der ITBs durch die neu eingerichtete Manpower Services Commission (Kommission für das Beschäftigungs- und Ausbildungswesen, MSC) erreicht werden. Die MSC sollte als eigenständige Organisation die bis dahin dem Arbeitsministerium unterstellten Ausbildungsförderungs- und Industrieförderungsprogramme mit übernehmen.

Im Laufe der Jahre wurde die Effektivität der ITBs immer stärker in Frage gestellt. Ergebnis dieser Diskussion war, daß 1981 mit einem weiteren Employment and Training Act die Abschaffung von 17 der 24 ITBs verfügt wurde. Ihre Arbeit übernahmen nicht gesetzlich geregelte freiwillige Ausbildungsausschüsse. Den verbleibenden ITBs wurde die Finanzierung beschränkt. Sie durften lediglich Ausbildungsabgaben in Höhe von 1% der gesamten Gehaltssumme eines abgabenpflichtigen Betriebes erheben. Damit wurde der Einfluß der verbleibenden ITBs auf Ausbildungsfragen zusätzlich geschwächt. Heute haben auch sie ihren gesetzlichen Status verloren und arbeiten zum Teil als freiwillige privatwirtschaftliche Ausbildungsorganisationen weiter.

Higher and Further Education Act 1992

Erst 1992 wurde wieder ein Gesetz erlassen, das sich mit Fragen der nachschulischen Bildung befaßt.

Mit diesem Gesetz ein Prozeß vollendet, der mit dem ERA von 1988 durch eine Änderung der Finanzierungsbedingungen ähnlich wie im allgemeinbildenden Bereich begonnen hatte. Dieser 1988 eingeleitete Prozeß entzieht sämtliche Institutionen der Hochschulausbildung außerhalb der Universitäten, wie sie in Colleges of Higher Education stattfindet, die mit bundesdeutschen Fachhochschulen vergleichbar sind, der Entscheidungsgewalt der LEA. Außerdem wird die Umwandlung der Polytechnischen Hochschu-

len in Universitäten ermöglicht. Damit soll ein einheitlicher Hochschulbereich, der überwiegend aus Universitäten besteht, entstehen. Die Universitäten und die verbleibenden Colleges of Higher Education werden sämtlich von dem neu eingerichteten Higher Education Funding Council (Rat zur Finanzierung der Hochschulausbildung) finanziert. Auf diese Weise verlieren die LEA ihre gesamte Entscheidungsgewalt im Bereich der Further und der Higher Education. Die dezentrale Organisation dieses Bildungsbereiches wird vollständig in die Verantwortung der einzelnen Colleges gegeben. Über die Finanzierung durch das Further und das Higher Education Funding Council hat die zentrale Regierung ihren Einfluß in diesem Bereich zudem stark vergrößert.

Es wird deutlich, daß der Einfluß der Regierung auch im beruflichen Bildungsbereich über die direkte Finanzierung der Bildungsinstitutionen zugenommen hat. Auf der anderen Seite wurden die Zuständigkeiten der LEA reduziert und den Colleges der Further und der Higher Education selbst übertragen. Neben dem zusätzlichen Einfluß der zentralen Regierung wird auch ein marktwirtschaftliches Bildungsprinzip eingeführt, in dem die Colleges selbst über ihre Finanzen verfügen müssen und durch die Gestaltung ihres Bildungsangebots in Konkurrenz zu den anderen Einrichtungen der Further Education treten müssen.

2.4 Zuständigkeiten und Träger im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen

Department for Education

Auf nationaler Ebene ist zunächst das Ministerium für Erziehung [Department for Education, DFE] zu nennen. Die Aufgaben des DFE liegen in der Entwicklung, Interpretation, Ausführung und Überwachung der nationalen Bildungspolitik. Diese wird in den vom Parlament in London verabschiedeten Gesetzen festgelegt. Zu seinen weiteren Aufgaben zählt die Festlegung der Mindestanforderungen des Bildungsangebotes und in gewissem Rahmen die Zuweisung von Finanzmitteln an die LEA und seit 1988 auch an einzelne Schulen. Weiter ist es für zentrale Bereiche der Lehrtätigkeit, insbesondere für die Ausbildung, Qualifikation und Versorgung der Lehrer verantwortlich.

Das DFE überwacht das nationale Bildungswesen durch eine formal unabhängige, doch von ihm finanzierte Kontrollorganisation, die bis vor kurzem den Namen Her Majesty's Inspectorate (Inspektorat ihrer Majestät, HMI) trug. Die Aufgabe des HMI war es, das gesamte Schulwesen zu überwachen und dem Bildungsministerium darüber Bericht zu erstatten. Das HMI wurde in The Office for Standards in Education (Büro für Erziehungsstandards, OFSTED) umbenannt und in seiner Größe stark reduziert. Mit der Überwachung durch das OFSTED und der Zuteilung der Finanzmittel hat das Department for Education wirksame Mittel zur Durchsetzung der von ihm gewünschten Bildungspolitik.

In den letzten zehn Jahren wurden die Kompetenzen des DFE stark erweitert. Dies geschah hauptsächlich durch den Education Reform Act von 1988 und den Further and Higher Education Act von 1992.

Local Education Authorities

Auf lokaler Ebene sind die Local Education Authorities (Örtliche Bildungsverwaltungen, LEA) für das Bildungswesen verantwortlich. Sie waren ursprünglich für den gesamten Bildungsbereich außerhalb der Universitäten, d.h. Vorschul-, Primar-, Sekundarerbziehung und Further Education, und die Colleges of Higher Education in ihrem Bezirk zuständig. Zu ihren Aufgaben gehörte neben der Einrichtung und dem Bau von Schulen und Colleges auch die Ausrüstung der Schulen, die Einstellung der Lehrer und nicht zuletzt die Entwicklung der Lehrpläne in Absprache mit den Schulen.

Die Erweiterung der Kompetenzen des DFE ging Hand in Hand mit der Reduzierung der Entscheidungsgewalt der LEA. Zum einen verloren die LEA den gesamten Bereich der Further und der Higher Education in den Colleges of Higher Education. Der dort vertretene universitäre Bereich lag noch nie in ihren Kompetenzen. Zum anderen wurden die vormals weitreichenden Kompetenzen im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens stark beschnitten. So wurde den LEA z.B. die Entscheidungsgewalt über die Einstellung und Entlassung der Lehrkräfte genommen und den Schulen selbst übertragen.

Manpower Services Commission Training Agency, Arbeitsministerium

Die Manpower Services Commission (Kommission für das Beschäftigungs- und Ausbildungswesen, MSC) entstand 1974, nachdem ihre Gründung im Employment and Training Act von 1973 angeordnet worden war. Ihr, deren Aufgabe die Entwicklung und Einführung von staatlichen Ausbildungsprogrammen war, stand eine zehnköpfige Kommission vor, die die Arbeit der MSC kontrollierte. Die Kommission setzte sich aus Mitgliedern der Sozialpartner, die von der Confederation of British Industry (Vereinigung der britischen Industrie, CBI) und dem Trades Union Congress (Britischer Gewerkschaftsbund, TUC) gestellt wurden, und aus Bildungsfachleuten zusammen. Alle Mitglieder wurden vom Arbeitsministerium ernannt. An dieser Stelle wird der Einfluß des Arbeitsministeriums auf die Berufsbildung deutlich.

Ab Mitte der achtziger Jahre entzog die Regierung den LEA ca. ein Viertel der Gelder im Bereich Further Education und setzte damit die Demontage der LEA fort. Diese Gelder machte sie für die gleichen Aufgaben im Bereich der Further Education der MSC verfügbar. Dies wurde mit der Begründung getan, daß so die Berufsbildung in Further Education Colleges stärker an den Bedürfnissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes ausgerichtet werden würde.

1983 erhielt die MSC die Verantwortung für die Entwicklung und Durchführung des Youth Training Schemes (YTS), eines Jugendausbildungsförderungsprogrammes, das heute zu den wichtigsten Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche gehört.

Es steht außer Frage, daß die Einrichtung der MSC zu den wichtigsten Veränderungen der achtziger Jahre im Bildungs- und Ausbildungssystem in England und Wales geführt hat. Die MSC war formal eine eigenständige Organisation, die jedoch von der Regierung gegründet und finanziert wurde.

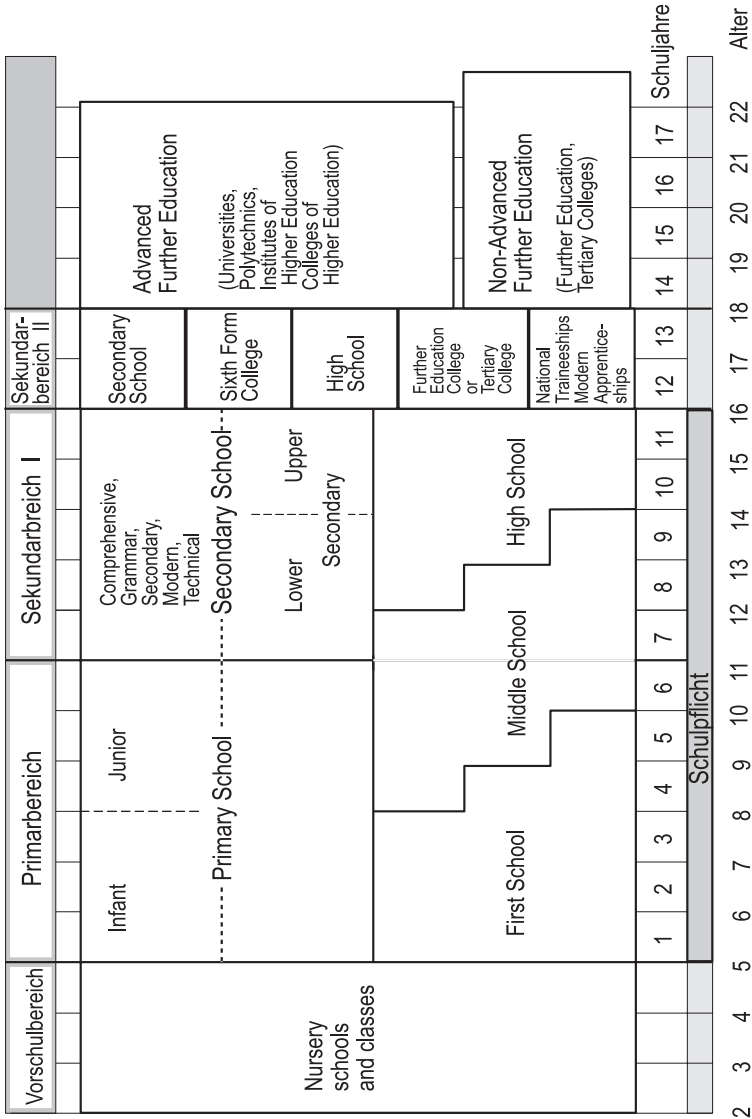
Als im Januar 1989 auf Initiative der Regierung die ersten Training and Enterprise Councils gegründet wurden, die sich um die lokale Organisation der Berufsbildung kümmern sollten, wurden die Befugnisse der MSC eingeschränkt. Als der Trades Union Congress 1988/89 seine Unterstützung für das Employment Training Program (Programm zur Weiterbildung von Arbeitslosen) des Arbeitsministeriums entzog, wurde die MSC geschlossen und die Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern aufgekündigt. Die MSC wurde in die Training Agency umbenannt und direkt dem Arbeitsministerium angeschlossen. Heute ist die Training Agency als Abteilung des Arbeitsministeriums für Fragen der Berufsbildung und anderer Arbeitsmarktaktivitäten zuständig. Die Regierung hat damit auf nationaler Ebene wieder die Verantwortung für die Organisation der Berufsbildung übernommen.

Training and Enterprise Councils (TEC)

Viele Aufgaben werden vom Arbeitsministerium zu deren Durchführung auf regionaler Ebene an die Training and Enterprise Councils (TEC) weitergegeben. So finanziert z.B. das Arbeitsministerium das Youth Training durch die TEC. Bei den TEC handelt es sich um von der Regierung eingerichtete Organisationen, die auf lokaler Ebene für Fragen der beruflichen Bildung zuständig sind. Insgesamt sind 84 TEC eingerichtet worden.

Das Direktorium eines TEC besteht zu zwei Dritteln aus führenden Geschäftsleuten, Managern und Arbeitgebern der Region, für die das TEC zuständig ist. Die Aufgabe der TEC ist die Umsetzung der Regierungsprogramme im beruflichen Bereich auf lokaler Ebene. Man hofft, daß durch die Besetzung der TEC mit Unternehmern der Region die Arbeitgeber den Aus- und Weiterbildungsprogrammen der Regierung aufgeschlossener gegenüberstehen und so ein besserer Erfolg bei deren Umsetzung erreicht werden kann. Es wird außerdem gehofft, daß auf diese Weise die Arbeitgeber dazu bewegt werden können, sich stärker in der beruflichen Ausbildung zu engagieren.

3 Übersicht über das Bildungswesen



© DIPF 1999

Grunddaten³*Tab. 1 Schüler und Studenten [in %]*

	1970	1980	1985	1990	1992	1993	1994	1995
Anteil an der Bevölkerung	19,0	19,7	18,0	20,9	22,4	23,0	23,6	23,8
Verhältnis zu den Erwerbspersonen	41,2	41,8	37,2	41,4	45,2	46,7	46,2	46,6

Tab. 2 Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen [in 1 000]

	1970	1980	1985	1990	1993	1995
Primarbereich	5 806	4 911	4 296	4 532	5 143	5 284
Sekundarbereich	4 149	5 342	4 877	4 336	6 491	6 697
Tertiärbereich	601	827	1 032	1 258	1 664	1 821

Tab. 3 Schulbesuchsquote u. Bildungsbereiche [in % der jeweiligen Altersgruppe]

	1985/86	1990/91	1995/96
Primarbereich	104	107	116
Sekundarbereich	84	84	133
Tertiärbereich	21,8	25,2	49,5

Tab. 4 Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen differenziert [in 1 000]

	1975/76	1980/81	1985/86	1989/90	1995/96	1997/98
Vorschulen	44,5	54,9	56,9	59,4	61,6	61,5
Primarbereich	5 725,2	4 910,7	4 296,0	4 747,7	5 065,4	5 184,9
Sekundarbereich I, II	4 945,8	5 087,0	4 474,0	3 491,6	3 655,6	3 714,1
Berufsbildende Schulen	208,6	254,8	403,0	k.A.	k.A.	k.A.
Sonderschulen	137,7	148,7	130,0	114,6	k.A.	k.A.
Hochschulen, darunter	732,9	827,1	1 032,5		k.A.	k.A.
Universitäten	295,0	339,9	352,4	404,8	k.A.	k.A.
Fernuniversitäten	51,0	67,7	78,7		k.A.	k.A.
Further Education	1 982,0	1 645,0	1 519,0	1 586,0	k.A.	k.A.

3 Quelle: Eigene Zusammenstellung aus: Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch für das Ausland 1993ff.; Statistisches Bundesamt: Länderbericht Großbritannien und Nordirland 1992; UNESCO: statistical yearbook 1992 ff. UNESCO: World education report 1991; United nations Development Programme (UNDP): Human Development Report 1998. New York, Oxford 1998, S. 190 f.

3.1 Struktur

Das Schulsystem in England und Wales ist von regionalen Unterschieden geprägt, die sich aus den Gestaltungsfreiheiten der Local Education Authorities (LEA bei der Einrichtung von Schulen erklären. Diese Gestaltungsfreiheit ergibt sich aus dem Umstand, daß vom Bildungsministerium kein einheitlich verbindliches Modell von Schultypen vorge-schrieben wird. Grundsätzlich ist das System folgendermaßen gegliedert:

- Elementarbereich (Vorschule; für Kinder unter 5 Jahren freiwillig);
- Primarbereich (5-11 Jahre);
- Sekundarbereich I (12-16 Jahre);
- Sekundarbereich II (17-18 Jahre);
- Akademische Ausbildung – Universität.

Tab. 5 Organisationsstruktur der Pflichtschule: mögliche Varianten in den einzelnen LEA

Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V		Modell VI	
5-11 Primary		5-11 Primary		5-11 Primary		5-11 Primary		5-8 First School		5-8 First School	
		12-18 Compre- hensive		12-16 Compre- hensive		12-14 Junior Compre- hensive		9-13 Middle		9-12 Middle	
12-18 Secon- dary Grammar	possible transfer	12-16 Secon- dary Modern			17+ Tertiary College	15-18 6th Form College	14-18 Senior Compre- hensive			13-18 Compre- hensive	

Zahlen = Lebensalter

3.2 Schulpflicht

Bei allen Modellen ist nach der Schulpflicht, die von fünf bis sechzehn Jahren dauert, ein Übergang zum Arbeitsmarkt oder in die Further Education, und nach Abschluß der Oberstufe bei entsprechender Qualifikation der Eintritt in den Hochschulbereich möglich. Eine Teilzeitschulpflicht⁴ im Rahmen der beruflichen Bildung besteht bisher nicht.

Eine Schulpflicht während der Berufsausbildung besteht in Großbritannien nicht. Auch ist die Freistellung zum Berufsschulbesuch durch den Arbeitgeber nicht geregelt und der Großzügigkeit des einzelnen Betriebes überlassen.

[Hohmann 1991, S. 4]

4 Vgl. dazu Education Act 1944, S. 10 u. 12.

3.3 Elementarbereich/Vorschulerziehung

Die LEA sind dazu ermächtigt, Vorschulerziehungsangebote in ihrem Bezirk zu machen. Die Nursery Schools (Kindergärten) wurden 1989 von ca. 60% der Kinder im Alter von 3-5 Jahren besucht.

3.4 Primarbereich

Mit fünf Jahren werden die Kinder eingeschult. Der Primarbereich gliedert sich in manchen LEA in die zweijährige Infant School für Kinder bis zum Ende des siebten Lebensjahrs und in die vierjährige Junior School, die bis elf Jahre dauert. Die Infant School ist in ihrer Unterrichtsgestaltung und den Inhalten noch stark an der Nursery School ausgerichtet. Häufig bestehen noch keine festen Klassenverbände. Dies ändert sich in der Junior School. Die spielerischen Anteile des Unterrichts treten hinter die üblichen Inhalte des Fächerkanons zurück.

In anderen LEA ist der Primarbereich in die First School für die Fünf- bis Neunjährigen und die Middle School für die Neun- bis Zwölf-/Dreizehnjährigen gegliedert. Die Schulreform von 1976, die die Comprehensive School (Gesamtschule) zur Regelschule machte, hat so auch Wirkungen im Primarbereich gezeigt.

3.5 Sekundarbereich I und II

Der Sekundarbereich gliedert sich in zwei Stufen. Die erste Stufe reicht in der Regel von elf bis sechzehn Jahren. Mit sechzehn Jahren haben die Schüler – nach elf Jahren Schulbesuch – ihre Schulpflicht erfüllt. Im Anschluß daran haben sie die Möglichkeit, für zwei weitere Jahre, von siebzehn bis achtzehn Jahren, die Schule zu besuchen, um einen Schulabschluß mit Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Viele Schüler bleiben jedoch noch ein weiteres Jahr, mit dem Ziel, die Prüfungsergebnisse verbessern zu können, auf der Schule.

Nach Abschluß des Primarbereichs, also im Alter zwischen elf und dreizehn Jahren, erfolgt der Übergang in den Sekundarbereich. Die Gesamtschule hat sich im Vereinigten Königreich für über 90% der Schüler des Sekundarbereichs zur Regelschule entwickelt. Die verbleibenden Schüler besuchen z.B. Grammarschools, die den bundesdeutschen Gymnasien gleichzusetzen sind, oder andere Schulformen des Schulsystems, das vor der landesweiten Einführung der Gesamtschulen bestand.

Aufgrund der relativen Gestaltungsfreiheit der LEA entstanden verschiedene Ausprägungen des Gesamtschulkonzeptes. Die dabei am häufigsten auftretende Form ist die durchgehende Gesamtschule für Schüler von elf bis sechzehn Jahren. Lebensjahr. Eine andere Ausprägung ist die Aufteilung in eine Unterstufe (drei Schuljahre) und eine Oberstufe (vier Schuljahre). Wieder andere Gesamtschulen sind durchgängig für Schüler von elf bis sechzehn Jahren und bieten daran anschließend eine zweijährige Kollegstufe an, die sogenannte Sixth Form.

Sixth Form Colleges

Wegen der sinkenden Schülerzahlen und der generell niedrigen Übergangsrate der Schüler nach dem sechzehnten Lebensjahr in die Sixth Forms haben sich viele LEA dazu entschlossen, einzelne Sixth Forms, die Oberstufe der Gesamtschulen, zu eigenständigen Sixth Form Colleges zusammenzuschließen. Diese Sixth Form Colleges nehmen Schüler aus verschiedenen Gesamtschulen des Bezirks, die keine eigene Sixth Form mehr anbieten, auf und sind so nur für die Ausbildung der Sechzehn- bis Neunzehnjährigen zuständig. Diese Sixth Form Colleges sind von ihrem Angebot her reine Oberstufenschulen des Sekundarbereichs. Seit dem Further and Higher Education Act von 1992 gehören sie jedoch formal zum Bereich der Further Education und unterstehen nicht mehr den LEA. Hier wird deutlich, daß die strikte Trennung zwischen Sekundarbereich und nachschulischer Further Education zunehmend verwischt.

3.6 Privatschulen

Privatschulen machen einen wichtigen, wenn auch nur kleinen Teil des englischen Schulwesens aus. Privatschulen werden auf allen Ebenen angeboten. 1991 besuchten 7% aller Schüler in Großbritannien eine Privatschule. Seit 1976 bedeutet dies einen Anstieg um 5%. Der Anteil der Schüler nimmt mit steigendem Alter zu. 20% der Jungen und 15% der Mädchen über 16 besuchten 1991 eine Privatschule.

Die gesellschaftliche Bedeutung und Akzeptanz der Schulen ist sehr hoch. Eine Umfrage 1987 zeigte, daß 48% der Eltern ihre Kinder auf eine Privatschule schicken würden, wenn sie es sich leisten könnten. Am besten bekannt sind die alten unabhängigen, karitativen Internate oder Tagesschulen wie z.B. Eton, Harrow und Winchester. In diesen Privatschulen werden zwar nur ca. 2% eines Altersjahrganges ausgebildet, doch stellen ihre Absolventen bis zu 50% der Parlamentsabgeordneten, des oberen Staatsdienstes und der Judikative. Neben diesen alteingesessenen und traditionsreichen Schulen gibt es noch verschiedene andere unabhängige Privatschulen.

Die Privatschulen unterstehen nicht dem staatlichen Schulsystem. Sie finanzieren sich aus Vermögensanlagen und aus erhobenen Schulgebühren. Zusätzlich genießen sie aufgrund ihrer karitativen Organisation einen privilegierten Steuerstatus. Sie müssen ihre Einkünfte nicht versteuern, wenn nachgewiesen wird, daß die Gelder für Bildungszwecke verwendet wurden.

3.7 Berufsvorbereitung im allgemeinbildenden Schulwesen

Die achtziger Jahre sind durch die verstärkten Bemühungen der Regierung gekennzeichnet, die Berufsbildung in England und Wales auf eine breitere Basis zu stellen. Hierfür wurde der Begriff des New Vocationalism (Neue Beruflichkeit) geprägt. Er beschreibt die Reformansätze zur Verbesserung der Berufsbildung. Zum New Vocationalism gehören neben der staatlichen Ausbildungsinitiative des Youth Trainings verschiedene Reformen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen mit den folgenden Schwerpunkten:

- Technical and Vocational Education Initiative (Initiative zur technischen und beruflichen Bildung, TVEI) mit dem Ziel der „Aufwertung von vorberuflichen und technischen Bildungsinhalten“ im Curriculum der Sekundarschulen;
- Certificate of Pre-Vocational Education (Zeugnis der vorberuflichen Ausbildung, CPVE) als neu eingeführter Bildungsabschluß an Schulen, der einer allgemeinen vorberuflichen Orientierung dient;
- City Technology College als Schule mit einem speziellen, auf berufliche Aspekte ausgerichteten Curriculum zur verbesserten beruflichen Vorbereitung;
- vertragliche Vereinbarungen zwischen Schule und Betrieb: Compacts. Ziel der Compacts ist eine Verbesserung beruflicher Ausbildungschancen für Schulabgänger durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen.

Technical and Vocational Education Initiative (TVEI)

Die TVEI startete im September 1983 als Pilotprogramm zur Entwicklung spezieller technischer und beruflicher Kurse im Sekundarbereich. Zielgruppe sind vierzehn bis achtzehnjährige Schüler in Schulen oder Sixth Form Colleges. Die MSC wurde von der Regierung mit der Entwicklung dieses Programms beauftragt.

Die Ziele der TVEI sind, das Curriculum der Sekundarstufe in der Art zu erweitern und anzureichern, daß den Schülern eine bessere Vorbereitung auf die Berufswelt ermöglicht wird. Durch die TVEI sollen Schüler auf berufliche Bildung im Anschluß an die Schule vorbereitet werden. Berufliche Abschlußqualifikationen werden im Rahmen der TVEI jedoch nicht angeboten.

Die TVEI wurde im September 1983 in 14 LEA gestartet. Zuvor waren von vielen Lehrern Befürchtungen geäußert worden, daß durch die TVEI das Selektionsprinzip in den Gesamtschulen eingeführt werden würde. Dies könnte durch Konzentration der intellektuell schwächeren Schüler auf weniger angesehene berufliche Kurse und Bevorzugung der begabteren Schüler bei angesehenen technischen Kursen geschehen. Die Regierung war jedoch fest entschlossen, die Initiative auch gegen den Willen der LEA durchzusetzen und drohte sogar, eigene Schulen für den Fall einzurichten, daß die LEA ihre Teilnahme an der TVEI verweigern würden. Auch dies ist ein Hinweis auf das Ringen um Einfluß zwischen den zentralen und regionalen Bildungsverantwortlichen und auf den starken Willen der zentralen Regierung, das Bildungswesen auch gegen die Interessen der regionalen Bildungsverwaltung mit ihren traditionellen Kompetenzen zu reformieren.

Die Höhe der durch die MSC zur Verfügung gestellten Finanzmittel ließ den Widerstand der LEA jedoch schnell enden. Wie bereits erwähnt, hatten zu dieser Zeit die meisten LEA große finanzielle Einbußen zu verkraften. 1986 wurde die TVEI zu einem nationalen Programm ausgeweitet und kann damit landesweit von Schulen angeboten werden.

Die TVEI wird direkt durch die Training Agency des Arbeitsministeriums verwaltet und finanziert. Die Training Agency schließt als Vermittlungsagentur mit den LEA einen Vertrag über die Ausführung der TVEI- Programme ab. Die Richtlinien werden durch die Training Agency vorgegeben. Die Ausführung liegt in der Verantwortung der LEA.

Die Zielgruppe der TVEI sind Schüler und Schülerinnen im Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren. Die Teilnahme ist freiwillig, und es sollen Schüler aller Fähigkeitsstufen einbezogen werden. Beide Geschlechter sollen gleichmäßig vertreten sein.

Die inhaltlichen Merkmale des Programms sind folgende:

- Die Programme sollen mit anschließenden Ausbildungs- oder beruflichen Möglichkeiten verbunden sein.
- Es soll eine betriebspraktische Komponente, wie z.B. ein Betriebspraktikum (work experience), im Programm enthalten sein.
- Auf Veränderungen in den örtlichen und nationalen Arbeitsmarktbedingungen sollen die Programme flexibel reagieren können.
- In den Programmen müssen allgemeinbildende, technische und berufliche Anteile vertreten sein.
- Die Kurse sollen auf national anerkannte Abschlußqualifikationen vorbereiten.
- Zusätzlich sollen die Fortschritte der Schüler in einem Record of Achievement (Beschreibung der erreichten Fähigkeiten) festgehalten werden.

Diese relativ freien Richtlinien führten dazu, daß jede LEA ihr eigenes Programm entwickelte. Als allgemeine Modelle lassen sich unterscheiden:

1. Für einen kleinen Teil der LEA bot sich durch die TVEI die Möglichkeit, den gesamten Lehrplan für die 14- bis 18jährigen umzugestalten. Dies beinhaltet Veränderungen in der Organisation, in den Inhalten, in den Formen der Leistungsbeurteilung und der Lehrmethoden. Es handelt sich um eine starke Anpassung an die TVEI.
2. In den meisten LEA wurden die TVEI-Lehrpläne an bereits bestehende Lehrplanarrangements angepaßt. In diesen Projekten wurden die Neuerungen durch die TVEI erst nach und nach eingeführt.
3. Bei einem weiteren Teil der Schulen bestand die TVEI hauptsächlich in der Erweiterung der Wahlmöglichkeiten für die Schüler. Die finanziellen Mittel wurden in bereits bestehende Schulpraktiken eingebunden.

Die Einschätzungen der Ergebnisse variieren stark, da es kein einheitliches TVEI-Modell gibt, sondern die Schulen die Programme an ihre Bedürfnisse angepaßt haben. Es läßt sich jedoch festhalten, daß mit der TVEI eine Verstärkung beruflicher Lern- und Bildungsinhalte durch deren Einführung in das Curriculum der Sekundarschulen stattgefunden und damit zu einer dauerhaften Erweiterung des Curriculums geführt hat. Dies hatte auch eine verstärkte Teilnahme an GCSE und GCE A-Level Abschlußprüfungen in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern zur Folge. Deshalb wird die TVEI auch als bedeutende Veränderung angesehen. Die Einrichtung des nationalen Curriculums durch den Education Reform Act von 1988 mit seinem rein akademischen Fächerkanon und dem Verzicht auf die obligatorische Einführung berufsbildender Fächer läßt die Zukunft der TVEI, deren Finanzierung im Jahr 1996 ausläuft, jedoch ungewiß erscheinen.

Certificate of Pre-Vocational Education (CPVE)

Im September 1985 wurde das CPVE eingeführt. Es ist ein einjähriger Kurs, der im Anschluß an die Pflichtschulzeit, d.h. nach dem Ablegen des General Certificate of Secondary Education (GCSE), für Schüler angeboten wird, die keine weitere allgemeinbildende Ausbildung (Wiederholung einzelner GCSE oder Anstreben der GCE A-Levels) durchlaufen wollen oder können. Das CPVE wendet sich an Jugendliche, die noch keine genauen Vorstellungen über ihren weiteren Bildungsweg oder ihre berufliche Ausbildung haben. Ursprünglich war das CPVE nur als Angebot der Further Education Colleges konzipiert, doch wird es heute auch in vielen allgemeinbildenden Schulen angeboten.

Das CPVE wird von einem gemeinsamen Ausschuß kontrolliert, der mit Mitgliedern des Business and Technology Education Councils und des City and Guilds of London Institutes, zwei der wichtigsten Prüfungsorganisationen, die berufsbildende Kurse und Abschlüsse anbieten, besetzt ist.⁵

Das CPVE basiert auf einem Rahmenplan, dessen inhaltliche Konkretion den Bedürfnissen und Wünschen jedes Teilnehmers angepaßt wird. Es verlangt keine formalen Eingangsvoraussetzungen, so daß auch Schüler mit nur wenigen oder gar keinen GCSE-Abschlüssen daran teilnehmen können. Das CPVE soll den Teilnehmern ermöglichen, ihren weiteren Bildungsweg nach ihren persönlichen Fähigkeiten und Wünschen vorzubereiten und eine Entscheidung über ihre zukünftige berufliche Tätigkeit anhand fundierten Wissens zu treffen.

Die Bildungsangebote des CPVE enthalten Betriebspraktika in verschiedenen Berufssparten, wie z.B. dem Produktionsbereich, dem Dienstleistungssektor oder dem Verwaltungsbereich. Sie sollen die Teilnehmer befähigen, unter Anleitung in einer realen Arbeitssituation Aufgaben zu bewältigen und dabei Erfahrungen zu sammeln. Das Jahresprogramm wird dabei in verschiedene sechs- bis achtwöchige Module aufgeteilt, aus denen die Teilnehmer die sie interessierenden Berufsbereiche auswählen können. Es ist so für die Teilnehmer möglich, unterschiedliche Berufssparten kennenzulernen und einen besseren Überblick über die Arbeitswelt zu erhalten. So kann eine informiertere Entscheidung über den zukünftigen Beruf getroffen und Interesse entwickelt werden.

Den Teilnehmern sollen außerdem Kenntnisse und Verständnis in fünf zentralen Fähigkeitsbereichen vermittelt werden. Diese Bereiche sind:

- kommunikative und soziale Fähigkeiten;
- angewandtes Rechnen;
- Problemlösefähigkeit;
- Technik und Informationsverarbeitung;
- soziales und ökonomisches Verständnis.

Die Kurse des CPVE bieten weiterhin ein Programm mit allgemeinbildenden Fächern an. Hierbei soll der Schwerpunkt jedoch auf deren Anwendungsbezug in den verschiedenen

⁵ Vgl Kapitel 4.3.3, S. 37 f.

Beschäftigungsbereichen liegen. Die Unterrichtsinhalte sollen auf konkrete berufliche Situationen bezogen und deren praktische Relevanz deutlich gemacht werden.

In den Kursen sollen außerdem Schlüsselqualifikationen wie Selbstvertrauen, Verantwortungsbewußtsein, Anpassungsfähigkeit sowie die Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten gestärkt werden. Individuelle Gespräche zur persönlichen Entwicklung und personenorientierte Berufsberatung unterstützen die Entscheidung über die zukünftige berufliche Entwicklung.

Das CPVE wird nicht benotet. Es kann auch nicht im herkömmlichen Sinne bestanden oder verfehlt werden. Die erreichten Fähigkeiten werden in der Teilnahmebescheinigung in positiver Weise beschreibend und bewertend vermerkt. Die Teilnahmebescheinigung des CPVE enthält eine Auflistung der Leistungen in den zentralen Fähigkeitsbereichen und der absolvierten speziellen beruflichen Module. Darüber hinaus wird eine Zusammenfassung der Erfahrungen aus den Betriebspraktika und eine Zusammenstellung bereits ausgeführter Tätigkeiten gegeben, um so die Kenntnisse und Fähigkeiten des Absolventen zu dokumentieren.

Das Certificate of Pre-Vocational Education bietet so für die Teilnehmer mit seinem Programm eine breite vorberufliche Bildung und Orientierung, die auf die Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen zugeschnitten ist. Es ist damit eine bedeutende Erweiterung im Bildungsangebot an allgemeinbildenden Schulen. Obwohl Experten das CPVE als eine wichtige Regierungsinitiative im Bereich der Ausbildungsreform bezeichnen, liegen keine statistischen Daten über die Teilnehmerzahlen an diesem berufsvorbereitenden Programm vor. In den Jahren 1988/89 sollen sich ca. 30 000 Jugendliche an diesem Programm beteiligt haben. Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen selbst betrachten CPVE-Diplome häufig als Abschlüsse von minderer Qualität. Eine abschließende Beurteilung des CPVE läßt sich momentan nicht vornehmen.

City Technology Colleges (CTC)

Die City Technology Colleges wurden durch den Education Reform Act von 1988 als erste vom Staat und „freien Sponsoren“ gemeinsam getragene Schulen gesetzlich eingerichtet und sollen in den Stadtteilen, die eher als die sozialen Brennpunkte anzusehen sind, die Bildungsmöglichkeiten für Jugendliche verbessern. Zudem soll durch die CTC eine Schule mit speziellem berufsorientierten Lehrplan eingerichtet, und so das Angebot an Sekundarschulen erweitert werden. Schwerpunkt des Lehrplanes dieser Schulen ist eine starke Ausrichtung auf Mathematik, technische, naturwissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Fächer und auf deren speziellen beruflichen Anwendungsbezug. Zusätzlich wird der Unterricht durch Betriebspraktika ergänzt.

Der Plan der Regierung, bis 1990 zwanzig dieser CTC einzurichten, konnte jedoch nicht verwirklicht werden, da schon zu Beginn Probleme auftraten. Es stellte sich als schwierig heraus, Sponsoren zur Finanzierung der CTC zu finden. Auch waren die von der Regierung errechneten Kosten zur Einrichtung der CTC sehr unterschätzt worden. So wurden bis 1991 lediglich 15 der geplanten CTC eröffnet.

Die CTC sind im Education Reform Act von der Umsetzung des nationalen Curriculums befreit worden, doch müssen sie, um weiter die finanzielle Unterstützung der Regierung zu erhalten, die Kern- und Grundfächer des nationalen Curriculums unterrichten. So unterscheidet sich z.B. der Lehrplan des Kingshurst CTC im ersten Jahr kaum von Lehrplänen der Gesamtschulen, besonders nicht von denjenigen, in denen die TVEI umgesetzt wird.

Die existierenden CTC sind durch die hohe finanzielle Unterstützung von seiten der Regierung und industrieller Unterstützung sehr gut ausgerüstet. Computer und andere technische Geräte sind generell für alle Schüler in ausreichender Anzahl vorhanden.

Die Einführung der CTC wurde von Beginn an kontrovers diskutiert. Einzelne Industrielle distanzieren sich öffentlich von den CTC, da sie der Meinung waren, daß 5-6 Millionen Pfund Sterling an Finanzierungskosten für ein einzelnes College zu hoch seien. Es sei sinnvoller, das Geld in bereits existierende Schulen zu investieren. Zwanzig neue CTC mit jeweils 750 bis 1 000 Schülern seien nicht in der Lage, die Bildungsprobleme des ganzen Landes zu lösen. Die Befürworter der CTC sehen durch den erwarteten Nutzen dieser berufsbezogenen allgemeinen Schulbildung die hohen Kosten gerechtfertigt.

Die CTC wählen ihre Schüler nicht anhand ihrer schulischen Leistungen aus. Von den Bewerbern werden vielmehr hohe Motivation, hohes Engagement und Zielstrebigkeit erwartet. Es hat sich eine starke Konkurrenz um die Aufnahme in die wenigen CTC entwickelt. Dies führt u.a. dazu, daß die örtlichen Gesamtschulen in den Einzugsgebieten, in denen ein CTC eröffnet wurde, weniger Zulauf haben. In Gebieten mit sinkenden Schülerzahlen führt dies dazu, daß einzelne Schulen von der Schließung bedroht sind.

Die weitere Entwicklung der CTC läßt sich zur Zeit nur schwer abschätzen. Es ist fraglich, ob die CTC ein wesentlich anderes Profil und Bildungsethos werden verwirklichen können, oder ob sie sich lediglich zu besser finanzierten Gesamtschulen entwickeln. Es ist jedoch abzusehen, daß nur ein geringer Teil an Schülern von diesen gut ausgerüsteten CTC profitieren kann. Selbst wenn die CTC ihren hohen Ansprüchen gerecht werden können, wird es zu keiner durchgreifenden Verbesserung des Bildungssystems kommen, wenn die Anzahl der CTC, was zu vermuten ist, sehr niedrig bleibt.

Auf die Bildungspolitik der LEA hat die Einrichtung der CTC jedoch in der Weise einen positiven Einfluß gehabt, daß sie eigene Technologiezentren einrichten und generell über Möglichkeiten nachdenken, ihre Attraktivität für Schüler gegenüber dem High-Tech-Image der CTC zu verbessern.

Compacts – Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen

Bei den Compacts handelt es sich um Vereinbarungen zwischen einzelnen Schulen und Unternehmen. Die Compacts wurden 1988 von der Regierung als Initiative für die Stadtteile, die als soziale Brennpunkte zu bezeichnen sind, mit dem Ziel eingeführt, die beruflichen Einstellungschancen der Jugendlichen dieser Stadtteile zu verbessern.

Hierbei soll den Unternehmen die Möglichkeit gegeben werden, zu einzelnen Schulen einen engen Kontakt aufzubauen. Angesichts der sinkenden Zahlen von Jugendlichen finden sich immer mehr Unternehmen zu einer solchen Zusammenarbeit bereit. Dies eröffnet den Schülern die Möglichkeit, das Unternehmen kennenzulernen. Den Unternehmen erlaubt es, für geeignet gehaltene zukünftige Arbeitnehmer frühzeitig für sich zu interessieren. Die Vereinbarungen der Compacts beinhalten die Verpflichtung der Schulen, zusammen mit den Schülern auf bestimmte, von den Unternehmen und Schulen vereinbarte, Ziele hinzuwirken.

Die Aufgaben der Schüler im Rahmen der Compacts sind in der Regel folgende:

- In den letzten beiden Jahren des Sekundarbereichs müssen die Schüler, neben den allgemeinen Fächern, an einem Sozial- und Gesundheitsbildungskurs teilnehmen, der die Mitarbeit in einem Gemeindeprojekt einschließt.
- Zusätzlich müssen sie ein zweiwöchiges Betriebspraktikum absolvieren.
- Hausarbeiten müssen fristgerecht eingereicht werden.
- Die Anwesenheitsrate im Unterricht darf nicht unter 85% fallen.
- Die Pünktlichkeitsrate darf nicht unter 90% sinken.

Diese und die schulischen Leistungen der Schüler werden in einem Record of Achievement (Verzeichnis der erreichten Leistungen) festgehalten. Betrachtet man diese fünf Kriterien, so wird deutlich, daß die Unternehmen ein Interesse daran haben, bei den Schülern schon von Beginn an für sie, die Unternehmen, wichtige gewünschte Eigenschaften zukünftiger Arbeitnehmer zu fördern. Pflichtbewußtsein, Verantwortungsübernahme, Teamfähigkeit und Initiative sind dabei Schlüsselqualifikationen, deren Bedeutung von Unternehmen herausgestellt wird.

Die Unternehmer verpflichten sich im Gegenzug dazu, den Schulabgängern, die die Ziele des Compacts erreicht haben, einen Arbeitsplatz anzubieten oder sie zumindest unter den Bewerbern bevorzugt zu behandeln. Dies kann ein garantiertes Vorstellungsgespräch oder einen festen Platz im Youth Training des Unternehmens bedeuten. Außerdem unterstützen die Unternehmen die berufspraktischen Erfahrungen der Schüler durch weitere Berufspraktika und Ferienjobs.

Die Untersuchungen zu den Compacts deuten zur Zeit auf positive Ergebnisse hin. Auch wenn nicht unbedingt immer die Übernahme der Schulabgänger durch das Compact-Unternehmen stattfindet, haben sich die Einstellungschancen der Jugendlichen dennoch verbessert. Die Teilnahme an einem Compact scheint einen positiven Eindruck auf andere Arbeitgeber zu machen. Der Einfluß der Compacts führt zudem in den Schulen zu Verbesserungen in der Sozial- und Gesundheitserziehung, zur Ausweitung der Berufsberatungsaktivitäten und zu einer umfassenderen Beobachtung und Kontrolle der Hausaufgaben und der Arbeit in den Abschlußprüfungskursen. Ebenfalls wurden Steigerungen bei der Anwesenheitsrate und der Pünktlichkeit der Schüler verzeichnet. Kritiker haben die Compacts dagegen als die Schwelle zur Sklavenarbeit bezeichnet. Dennoch ermöglichen die Compacts vielen Schülern einen Zugang zur Berufstätigkeit. Der regelmäßige Schulbesuch und das Erreichen von Abschlußqualifikationen haben einen positiven Einfluß auf die Berufsaussichten.

3.8 Allgemeinbildende Abschlüsse und Prüfungssystem

Allgemeinbildende Abschlüsse

In England und Wales gibt es zwei Abschlußqualifikationen, die am Ende der Schulzeit abgelegt werden können. Das *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), das planmäßig nach 11 Jahren Schulbesuch im Alter von 16 abgelegt wird und das *Certificate of Education at Advanced Level* (GCE A-Level), das nach zwei weiteren Jahren im Alter von 18 Jahren abgelegt wird. Bei den Prüfungen handelt es sich nicht um Schulabschlüsse in der Art, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland abgelegt werden. Es handelt sich vielmehr um Einzelfächerprüfungen, die in beliebigem Umfang und variabler Zusammenstellung abgelegt werden können. Der Mittleren Reife entsprechen etwa fünf GCSE-Prüfungen. Mindestens zwei, faktisch aber drei GCE A-Levels entsprechen etwa dem Bildungsniveau des GCE A-Level/AS-Level. Dabei ist jedoch zu bemerken, daß mit A-Levels immer nur eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, die oft mit Aufnahmeprüfungen/-gesprächen verbunden ist, erreicht werden kann.

Seit September 1987 wird zusätzlich eine weitere Form der A-Level-Prüfungen angeboten, die als *Advanced/Supplementary Level* (ergänzendes Fortgeschrittenen-Niveau, GCE A/S-Level) bezeichnet wird. Hierbei handelt es sich um Zusatzprüfungen, die in etwa die Hälfte des Lehrplanes für ein volles A-Level abdecken. Mit der Einführung der A/S-Level Prüfungen wurde beabsichtigt, einer frühzeitigen Spezialisierung auf wenige Fächer entgegenzuwirken, wie sie durch die Beschränkung auf die traditionellen A-Levels geschieht.

Tab. 6 Anteil der von Schulabgängern erreichten Qualifikationen im Vereinigten Königreich, 1980/81 bis 1995/96 [in %]:

erreichte Qualifikation	Jahr				
	1980/81	1984/85	1989/90	1992/93	1996/97
2 oder mehr GCE A-Level*	14,1	14,7	20,7	13,7	15,4
1 GCE A-Level	3,7	3,9	4,7	3,8	3,5
GCSE in mind. 5 Fächern, Noten A-C	9,4	10,7	13,2	26,4	32,8
GCSE in 1-4 Fächern, Note A-C	26,3	26,8	26,9	30,9	26,1
GCSE in mind. 1 Fach, Noten C-G	32,8	32,7	26,1	20,1	19,1
Kein Prüfungserfolg	13,7	11,3	8,5	4,9	3,2

* Die angegebenen Abschlüsse entsprechen den heutigen Bezeichnungen. Das GCE O-Level und CSE wurden entsprechend berücksichtigt.

Das GCSE ist eine relativ neue Prüfung, die zum ersten Mal im Sommer 1988 abgelegt wurde. Das GCSE ersetzt die beiden früheren Sekundarabschlüsse: das *General Certificate of Education at Ordinary Level* (GCE O-Level) und das *Certificate of Secondary Education* (CSE). Diese beiden Abschlüsse waren hierarchisch geordnet, wobei das GCE O-Level die höheren Ansprüche stellte.

Seit Jahren steigt das Niveau der von den Schulabgängern erreichten Schulabschlüsse. Der Anteil der Schulabgänger, die einen Schulabschluß erreicht haben, ist seit 1985 stark

angestiegen. Dies gilt für die Absolventen der GCE A-Levels genauso wie für Schüler, die die GCSE-Prüfungen ablegten. Der Anteil der Schüler, die nur wenige und weniger gute Ergebnisse in den GCSE-Prüfungen erreichten, ist dagegen gesunken. Ebenso ist der Anteil der Schüler gesunken, die die Schule ohne Abschluß verließen. Die Ursachen hierfür liegen hauptsächlich in der Arbeitsmarktlage, die durch eine hohe Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist. Es ist anzunehmen, daß sich durch bessere Schulabschlüsse die Einstellungschancen für Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt verbessern und Jugendliche somit ernsthafter die eher besseren Abschlüsse anstreben.

Ihren weiteren Bildungsweg müssen die sechzehnjährigen Schüler im Anschluß an die GCSE-Prüfungen selbst steuern.

Prüfungssystem

Das Prüfungssystem in England und Wales ist durch einige Eigenarten gekennzeichnet, die der Erläuterung bedürfen.

- Die Abschlußexamina werden von dafür eingerichteten Organisationen [Boards] gestellt und bewertet. Für das GCSE gibt es fünf und für die GCE A-Levels sieben dieser Prüfungsausschüsse. Sie arbeiten nach national vereinbarten Kriterien, denen alle Lehrpläne und die Prüfungen genügen müssen. Anhand der Kriterien werden die Lernziele, die Fächerinhalte und die Prüfungsmethoden festgelegt. So soll eine größtmögliche Vergleichbarkeit der Prüfungen gewährleistet werden.
- Personen jeden Alters und aus jeder Bildungsinstitution können diese Prüfungen ablegen. Es ist jedoch nicht notwendig, überhaupt eine Institution besucht zu haben, um an den Prüfungen teilzunehmen. Die Prüfungen für das GCSE und das GCE A-Level werden auch in Further Education Colleges angeboten.
- Bei den Prüfungen handelt es sich um Einzelfachprüfungen, die in beliebiger Anzahl und in beliebiger Kombination abgelegt werden können. Bei begabten Schülern sind ca. acht bis neun Fächer beim GCSE und drei Fächer in den GCE A-Level Prüfungen üblich.
- Die Anzahl der angebotenen Prüfungsfächer ist sehr hoch. Die meisten Boards bieten um die 60 Fächer an, darunter z.B. auch Psychologie, Betriebswirtschaftslehre oder Theaterwissenschaften.

3.9 Hochschulwesen

Der Bereich der Hochschulbildung ist nicht gesetzlich festgelegt. Indirekt erfolgt eine Definition anhand der Lehrpläne der angebotenen Kurse und Studiengänge sowie der zu erreichenden akademischen Abschlüsse, die vom Department for Education durch das Higher Education Funding Council finanziert werden. Allgemein wird als Hochschulbildung jede Art fortgeschrittener Bildung anerkannt, die als Eingangsvoraussetzung das GCE A-Level oder ein Äquivalent verlangt.

Der größte Anteil der Hochschulbildung wird von den Universitäten abgedeckt. Sie sind selbständige Organe, die durch eine königliche Gründungsurkunde dazu berechtigt sind, akademische Abschlüsse zu verleihen. Die Zulassung der Studenten liegt in der Verantwortung der einzelnen Universität, die ihre eigenen Bestimmungen erläßt.

Neben den Universitäten gibt es noch ca. 100 andere Einrichtungen im Bereich der Hochschulausbildung. Hierbei handelt es sich um *Institutes* oder *Colleges of Higher Education*, an denen auch akademische Abschlüsse erreicht werden können. Manche dieser Institute haben sich in ihren Angeboten auf die Lehrerausbildung oder andere Bereiche wie etwa Kunst oder Design spezialisiert. Diese Institute stellen, da sie neben Vollzeitstudiengängen auch Teilzeitstudienmöglichkeiten anbieten, einen bedeutenden Teil der Hochschulausbildung des Landes dar. Sie sind jedoch nicht berechtigt, direkt eigene akademische Titel zu verleihen.

Die *Open University* ist eine besondere Einrichtung des Hochschulbereichs, da sie keine formale akademische Eingangsqualifikation verlangt. Sie wendet sich vielmehr an Teilnehmer, die vom regulären Hochschulwesen wegen des Fehlens einer formalen Eingangsqualifikation ausgeschlossen sind. Die Open University wurde 1969 gegründet, und die ersten Kurse wurden im Jahr 1971 angeboten. Sie bietet über ein Fernstudiensystem Kurse an, die zu einem akademischen Abschluß führen. Der Unterricht wird in Form von schriftlichen Unterlagen, Fernseh- und Radiosendungen und persönlicher Betreuung erbracht. Zusätzlich werden Wochenendseminare und Sommerschulen, besonders in den ersten Studienjahren, angeboten.

Da die Open University keine formalen Eingangsqualifikationen voraussetzt, werden die Teilnehmer auf der Basis „first come, first served“ zugelassen. Dies bedeutet, daß die Studienplätze in der Reihenfolge ihrer Anmeldungen an die Bewerber vergeben werden. Erst wenn alle Plätze vergeben sind, werden weitere Bewerber abgelehnt. Es findet keine gesonderte Auswahl nach anderen Kriterien als dem Bewerbungsdatum statt. Im undergraduate-Bereich studieren ca. 60 000 Studenten an der Open University. Im Bereich der Weiterbildung der Erwachsenen kommen noch ca. 40 000 Studenten dazu. Diese Zahl setzt sich aus den Studenten ohne akademische Eingangsqualifikation und Studenten im postgraduate Bereich, die einen Masters Abschluß anstreben, zusammen.

Die meisten der Studenten sind über 21 Jahre alt: Normalerweise beginnen englische Studenten ihr Studium im Alter von 18 und befinden sich in einer Vollzeiterwerbsbeschäftigung. Die Open University ist so eine der wichtigsten Organisationen der Erwachsenenbildung.

3.10 Weiterbildung [Further Education]

Der Begriff der *Further Education* ist wörtlich mit „Weiterbildung“ zu übersetzen. Im englischen Bildungssystem wird damit jedoch der gesamte Bereich der schulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung außerhalb der Sekundarschulen und außerhalb der Hochschulen bezeichnet. Innerhalb dieses Sektors findet die schulische Ausbildung zur beruflichen Erstausbildung, zur beruflichen Weiterbildung oder Umschulung, aber auch zur allge-

meinen Weiterbildung statt. Es wird keine formale Unterscheidung zwischen beruflicher Erst- oder Weiterbildung vorgenommen.

Des weiteren werden im Bereich der Further Education Angebote der Erwachsenenbildung gemacht, die dem Freizeitsektor zuzuordnen sind. Diese Angebote der Further Education sind mit den Angeboten bundesdeutscher Volkshochschulen zu vergleichen.

So wird die Fortbildung [...] größtenteils durch die von den Bezirks-Erziehungsbehörden eingerichteten Colleges durchgeführt und verwaltet. Das Ergebnis ist ein enormer Unterschied in dem, was die verschiedenen Colleges vermitteln.

[Brauer 1987, S. 15]

Die Institutionen, in denen die Angebote der Further Education gemacht werden, werden allgemein als Colleges of Further Education bezeichnet. Durch den Further and Higher Education Act von 1992 ist es mittlerweile auch allgemeinbildenden Schulen möglich, Angebote im Bereich der Further Education zu machen.

4 Berufliches Bildungswesen*

4.1 Übertritt und Bildungsbeteiligung

Nach elf Jahren Schulbesuch ist im Alter von sechzehn Jahren die Schulpflicht erfüllt. Von nun an müssen die Absolventen ihren weiteren Bildungsweg selbst bestimmen. Für sie besteht keinerlei weitere Verpflichtung zur Weiterqualifizierung.⁶

Für Jugendliche stellen sich am Ende der Pflichtschulzeit verschiedene Alternativen:

- Jugendliche, die eine akademische Ausbildung anstreben, werden eine weiterführende Schule oder ein College besuchen, um dort nach zwei weiteren Jahren die GCE A-Level Prüfungen abzulegen.
- Weiter besteht die Möglichkeit, eine vollzeitschulische berufliche Ausbildung in einer Einrichtung der Further Education zu beginnen. Diese vollzeitschulischen beruflichen Kurse können nach dem Further and Higher Education Act von 1992 auch von allgemeinbildenden Schulen angeboten werden, so daß diese Kurse nicht mehr nur in Further Education Colleges besucht werden müssen.

Bis zum Beginn der achtziger Jahre boten sich noch zwei weitere gängige Möglichkeiten für Jugendliche, den Übergang von der Schule ins Berufsleben zu gestalten:

- Die traditionelle Lehre mit einer geregelten Ausbildung am Arbeitsplatz und schulischen Ausbildungsanteilen steht Jugendlichen nur noch selten zur Verfügung.
- Das on-the-job Training (Anlernen am Arbeitsplatz in einer regulären Anstellung) als eine Möglichkeit, ins Berufsleben einzutreten. Doch auch diese Form des Übergangs ins Arbeitsleben ist nicht mehr häufig anzutreffen.

An die Stelle dieser beiden Möglichkeiten tritt das *Youth Training*, eine staatliche Ausbildungsmaßnahme, die 1983 eingerichtet wurde.

Die Teilnehmerquoten im Bildungswesen nach dem Ende der Pflichtschulzeit liegen im UK im Vergleich zu anderen EU-Staaten relativ niedrig. Im Zeichen des Europäischen Binnenmarktes ist es im Interesse der britischen Regierung, diese Bildungsteilnahme zu erhöhen, da so die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit des UK gegenüber den führenden Industriestaaten der EU gesichert werden soll. Der Anteil der sechzehnjährigen britischen Jugendlichen in vollzeitschulischen Bildungseinrichtungen, die sowohl die allgemeinbildenden Schulen wie auch berufliche Vollzeitausbildung in anderen Einrichtungen wie z.B. denen der Further Education in allgemeiner und berufsbildender Form umfaßt, liegt im Vereinigten Königreich bei 53%. Damit liegt das Vereinigte Königreich im Vergleich mit anderen EU-Staaten wie Frankreich, Deutschland und Spanien an letzter Stelle. In den anderen Staaten befinden sich sechzehnjährige Jugendliche zum überwiegenden Teil noch in vollzeitschulischer Ausbildung, obwohl sie das Schulabgangsalter bereits erreicht haben.

6 Vgl. dazu Education Act 1944, S. 10 u. 12., * **Aktuelle Entwicklung 1999, ab S. 54 – 1.**

Die Teilnahme der britischen sechzehnjährigen Jugendlichen an teilzeitschulischen Bildungsmaßnahmen, wie etwa dem Besuch eines Further Education Colleges innerhalb des Youth Trainings, einer staatlichen Ausbildungsmaßnahme, oder im Abendstudium liegt im UK bei 41%. Dieser Anteil ist im Vergleich zu den anderen Ländern am höchsten. Während sich in den anderen Ländern der Großteil der Jugendlichen noch in vollzeitschulischer Ausbildung befindet, haben englische Jugendliche im Alter von sechzehn Jahren meist schon das vollzeitschulische Bildungssystem verlassen und nehmen an Teilzeitbildungsmaßnahmen teil.

Bei der Betrachtung der Altersgruppe der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen zeigt sich weiter, daß auch hier der Anteil der Jugendlichen im UK in vollzeitschulischer Ausbildung im Vergleich mit insgesamt 36% am niedrigsten liegt. 33% dieser Altersgruppe befinden sich in teilzeitschulischen Bildungsmaßnahmen. Insgesamt befinden sich 70% der Altersgruppe der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen im Vereinigten Königreich nach dem Ende der Pflichtschulzeit in weiterführenden Bildungsmaßnahmen.

Die unterschiedliche Notwendigkeit des Erlangens beruflicher Abschlusßqualifikationen in England und Wales und Deutschland kann ebenfalls zur Erklärung der Unterschiede in der Bildungsbeteiligung Jugendlicher beitragen. Während in Deutschland der Nachweis eines formalen Berufsabschlusses in der Regel die Voraussetzung für den Einstieg in eine berufliche Laufbahn ist, so ist dies im UK nicht der Fall. Formale berufliche Abschlusßqualifikationen sind in der Regel nicht notwendig, um eine Anstellung zu erhalten.

Tab. 7 Teilnahme sechzehn- bis achtzehnjähriger Jugendlicher an Bildungsmaßnahmen, Großbritannien, 1990 [in %]

Art der Bildungsmaßnahme	Alter			
	16-18	16	17	18
in vollzeitlicher Bildung, davon:	36	52	38	21
– in der Schule	19	35	23	3
– im College	13	17	14	8
– an der Hochschule	4	0	1	11
in Youth Training	15	23	21	2
auf dem Arbeitsmarkt, inkl. Arbeitslose bzw. Nichterwerbstätige, davon:	49	25	41	77
– teilzeitlich in Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen	7	5	7	9

Im Januar 1990 hatten bereits 49% aller sechzehn- bis achtzehnjährigen Jugendlichen das Bildungssystem verlassen und befanden sich in einer Anstellung oder auf dem Arbeitsmarkt und waren arbeitslos. Deutlich wird hier das Absinken der Bildungsteilnahme nach dem sechzehnten Lebensjahr. Noch markanter ist der Abfall der Bildungsbeteiligung nach dem siebzehnten Lebensjahr. Die Anzahl der Jugendlichen, die nicht mehr an Bildungsmaßnahmen oder dem Youth Training teilnehmen, verdoppelt sich nahezu von 41% auf 77%. Insgesamt nehmen von diesen 77% nur noch 9% an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, die teilzeitlich stattfinden, teil. Auch die Teilnahme am Youth

Training läßt nach dem achtzehnten Lebensjahr massiv nach. Dies ist u.a. damit zu erklären, daß Jugendliche ab diesem Zeitpunkt Arbeitslosenunterstützung erhalten. Sechzehn- bis Siebzehnjährige hingegen erhalten noch keine Arbeitslosenunterstützung, so daß viele der Jugendlichen, da sie hier eine wöchentliche Ausbildungsvergütung bekommen, einen Platz im Youth Training annehmen.

Der Anteil der Jugendlichen, der sich auf dem Arbeitsmarkt befindet und dabei an Ausbildungskursen in der Further Education teilnimmt, liegt in der Gruppe der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen bei nur 7%. Dieser Anteil enthält damit auch diejenigen Jugendlichen, die sich in einer beruflichen Lehre befinden. Es zeigt sich hierbei, daß die berufliche Lehre nur noch eine untergeordnete Rolle als Ausbildungsmöglichkeit spielt, da in dieser Zahl auch noch arbeitslose Jugendliche enthalten sind. Nur noch 21% der Achtzehnjährigen befindet sich im vollzeitschulischen Bildungssystem, wobei 11% davon eine Hochschule besuchen, 8% an Kursen in der Further Education teilnehmen und die verbleibenden 3% noch zur Schule gehen.

4.2 Prinzipien beruflicher Bildung

Die Berufsbildung im UK unterscheidet sich in ihrer Struktur und Philosophie grundsätzlich von den kontinental europäischen Modellen. Für das Verständnis lassen sich die folgenden generellen Prinzipien als Systemkennzeichnungen herausarbeiten.

1. Das Berufsbildungssystem beruht auf weitestgehender Freiwilligkeit für die Teilnehmer. Nach Abschluß der allgemeinen Schulpflicht besteht keine Verpflichtung, an weiteren Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. Erst 1988 erfuhr dieses Prinzip der Freiwilligkeit eine leichte Einschränkung, als für arbeitslose Schulabgänger die Arbeitslosenunterstützung gestrichen wurde. Die Jugendlichen sollen seitdem auf diese Weise dazu bewegt werden, am Youth Training, einer staatlichen Ausbildungsinitiative, in der sie eine Ausbildungsvergütung erhalten, teilzunehmen. Die Teilnahme ist jedoch nach wie vor keine Pflicht. Ohne das Prinzip der Freiwilligkeit formal einzuschränken, hat sich die Regierung auf die Festlegung von National Education and Training Targets (Nationale Bildungs- und Ausbildungsziele) geeinigt, die zum Ziel haben, den Anteil der Bevölkerung, der allgemeine und berufliche Qualifikationen anstrebt und erreicht, zu heben. Zu den National Education and Training Targets gehört z.B. das Ziel, daß bis 1997 80% der Jugendlichen eine National Vocational Qualification des Niveaus 2⁷ oder deren Äquivalent, 4 GCSE mit der Note C erreichen sollen.
2. Jedem Teilnehmer sollen variable Wege zur Bildung und Weiterbildung zur Verfügung stehen. Der Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten soll möglichst offen und einfach sein. Dieses Prinzip der Offenheit und Variabilität wird durch die Initiative der Regierung zur Einrichtung der National Vocational Qualifications noch erweitert. Hierbei handelt es sich um die Vereinfachung des Erwerbs beruflicher Qualifikationen durch die Schaffung noch offenerer, breiterer und flexiblerer Möglichkeiten zum

7 Vgl. Kapitel 4.3.4, S. 38 f.

Erwerb beruflicher Qualifikationen. Die Arbeit des National Council for Vocational Qualifications) (Nationaler Rat für berufliche Qualifikationen, NCVQ), der diese Neuerungen umsetzen soll, dient damit auch der Erreichung der National Education and Training Targets.⁸

3. Der Einfluß der Regierung an dem Angebot beruflicher Bildung ist durch minimale Einmischung, Kontrolle und Regulierung gekennzeichnet. Es bestehen keinerlei gesetzliche Bestimmungen in bezug auf Inhalte und Ausführung der beruflichen Curricula, der Ausbildungsprogramme oder des Prüfungssystems.

In den letzten Jahren macht die Regierung jedoch ihren Einfluß zunehmend über die Finanzierung der verschiedenen mit beruflicher Bildung beauftragten Organe durch das Further Education Funding Council oder die Training and Enterprise Council(s) geltend. Die Verwendung der finanziellen Mittel wird dabei mehr und mehr von der Regierung vorgeschrieben. Insgesamt läßt sich ein zunehmender Einfluß der zentralen Regierung in London feststellen. Sie vermeidet es jedoch, ihren Einfluß dabei offen deutlich werden zu lassen und versucht, den Beteiligten soweit wie möglich freie Hand in der beruflichen Bildung und Ausbildung zu lassen.

4. Die Bereitstellung der Angebote beruflicher Bildung erfolgte bis zum Ende der achtziger Jahre auf der Basis einer Kooperation und partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen der Regierung und den ausführenden Organen. Dies waren die Local Education Authorities, die Arbeitgeberorganisationen und die Gewerkschaften.

Wie bereits beschrieben, wurde den Local Education Authorities die Verantwortung für den Bereich der Further Education durch den Further and Higher Education Act von 1992 vollständig entzogen. Statt dessen wurden die von der Regierung gegründeten und finanzierten Training and Enterprise Councils (TEC) eingerichtet. Die Zusammenarbeit zwischen den TEC und der Regierung läßt sich nicht mehr als eine auf partnerschaftlicher Zusammenarbeit beruhende Beziehung beschreiben. Diese Organisationen vertreten in großem Maße die Ansichten der Regierung. Zudem sind sie vollständig von ihr abhängig, da ihnen jederzeit die Finanzmittel gestrichen oder gekürzt werden können oder sogar die Schließung der TEC verfügt werden kann. Die Stellung der TEC läßt sich eher als die eines abhängigen Subunternehmers denn die eines Partners der Regierung charakterisieren.

4.3 Qualifizierungssysteme beruflicher Bildung

4.3.1 Struktur

Ein wichtiger Aspekt zum Verständnis ist das berufliche Qualifizierungssystem zum Erlangen beruflicher Abschlußqualifikationen. Das Qualifizierungssystem umfaßt dabei die inhaltlichen Aspekte der Berufsbildung, die formale Organisation der Vermittlung von beruflichen Bildungsinhalten, die Organisation des Ablegens von Abschlußprüfungen sowie die daran beteiligten Prüfungsorganisationen. Für den außenstehenden Betrachter bietet sich das Bild einer verwirrenden Vielfalt und Komplexität beruflicher Qualifikati-

⁸ Vgl. Kapitel 4.3.4, S. 38 f.

onen. Auch von britischen Bildungsfachleuten wird das Angebot beruflicher Qualifikationen als „qualification jungle“ und das Angebot beruflicher und allgemeiner Bildung nach dem sechzehnten Lebensjahr generell als „non-system“ beschrieben.

4.3.2 *Einrichtungen/Lernorte und Abschlüsse beruflicher Qualifikationen*

Das Angebot im Bereich der Further Education wird zum größten Teil durch Colleges of Further Education gewährleistet, die bis zum April 1993 im Aufgaben- und Kompetenzbereich der Local Education Authorities standen. Da die Zentralregierung nur wenige Vorgaben über die Anzahl und Typen der Colleges, deren Anforderungsniveau und deren inhaltliche Arbeitsbereiche machte, hatten die Local Education Authorities weitgehend freie Hand in der Entwicklung und Einrichtung der Colleges ihres Verantwortungsbereichs. So ist, ähnlich wie im allgemeinbildenden Bereich, eine große Vielzahl verschiedener Further-Education-Einrichtungen entstanden, die sich in ihrer Größe, in der Bandbreite der verschiedenen Berufssparten ihres Angebots und in den Niveaus der angebotenen Kurse unterscheiden. Dies macht es notwendig, die Vergleichbarkeit der in der Further Education erreichten Abschlüsse, ähnlich wie im allgemeinbildenden Bereich, über zentrale Prüfungsorganisationen auf nationaler Ebene zu gewährleisten.

Die große Zahl dieser Prüfungsorganisationen verleiht dem Bereich der beruflichen Bildung jedoch eine kaum zu überschauende Vielfalt, so daß es angezeigt ist, sich zunächst einen vorläufigen Überblick über die Prüfungsorganisationen zu verschaffen.

Die bedeutendsten Prüfungsorganisationen auf nationaler Ebene sind:

- das Business and Technology Education Council;
- das City and Guilds of London Institute;
- das Royal Society of Arts Examinations Board.

Den drei Prüfungsorganisationen kommt hinsichtlich der Zahl der abgenommenen Prüfungen pro Jahr die größte Bedeutung zu. Zusätzlich gibt es auf regionaler Ebene noch sechs weitere Prüfungsorganisationen. Dazu kommen noch ca. 250 weitere, die als „Professional Bodies“ gleichfalls Prüfungen in ihrem Beruf oder ihrer Berufssparte anbieten. Es gibt noch 120 weitere Organisationen, die ausschließlich Qualifikationen für industrielle Berufe anbieten. Alle diese Organisationen bieten berufliche Qualifikationen an. In manchen Fällen können die Qualifikationen über Kurse an Colleges erreicht werden, häufig werden aber auch Fernstudienmöglichkeiten angeboten. Zudem bieten einige Organisationen ihre Kurse in eigenen Lern- und Ausbildungszentren an.

Die Komplexität des Qualifizierungssystems mit der Vielzahl der Organisationen, die berufliche Qualifizierung anbieten, wurde in den letzten Jahren zunehmend kritisiert. Die Regierung nahm 1985 das zum Anlaß, eine Kommission, die Review of Vocational Qualifications Working Group, einzusetzen, die das System der beruflichen Qualifizierung sichten, beurteilen und Verbesserungsvorschläge erarbeiten sollte.

Zu den Vorteilen des britischen Qualifizierungssystems zählt z.B. die große Flexibilität des Systems, die Breite des Angebots an beruflichen Qualifikationen und Möglichkeiten, diese Prüfungen abzulegen. Die Nachteile des Qualifizierungssystems liegen dagegen in einer nur schwer verständlichen Vielfalt und Komplexität eben dieses breitgefächerten

Angebotes. Zudem ist durch die Vielfalt der beruflichen Abschlußqualifikationen anbietenden Prüfungsorganisationen ein beruflicher Wechsel oder auch nur die Anerkennung bereits erlangter beruflicher Qualifikationen durch eine andere Prüfungsorganisation aufgrund bestehender Vorschriften und vorgeschriebener Qualifikationswege nur schwer möglich. Zu den weiteren Nachteilen des Systems zählte nach Ansicht der Kommission auch, daß am Arbeitsplatz erlangte Fähigkeiten nicht in ausreichendem Maße geprüft und dokumentiert wurden. Aus den Vor- und Nachteilen leitete die Review of Vocational Qualifications Working Group eine Reihe von Empfehlungen zur Verbesserung des beruflichen Qualifizierungssystems ab. Zur Umsetzung der vorgeschlagenen Neuerungen wurde 1986 das National Council for Vocational Qualifications (Nationaler Rat für berufliche Qualifikationen, NCVQ) von der Regierung gegründet.

4.3.3 *Ausgewählte Prüfungsorganisationen*

Prüfungsorganisationen sind selbständige Unternehmen, die sich aus Kurs- und Prüfungsgebühren finanzieren. Sie sind vom Bildungsministerium formal unabhängig. Da aber das Bildungsministerium in manchen Fällen, wie z.B. des Business and Technology Education Council, die Einrichtung der Prüfungsorganisationen veranlaßt hat und so zu den Gründern dieser Organisation gehört, hat es einen Einfluß auf deren Arbeit.

Business and Technology Education Council (BTEC)

Das Business and Technology Education Council (Rat zur wirtschaftlichen und technischen Bildung) ist eine Organisation, die im Unterschied zu anderen Prüfungsorganisationen selbst keine Kursangebote entwickelt. Es überläßt die Ausgestaltung der Bildungsinhalte den Bildungseinrichtungen im Rahmen der von ihm festgesetzten Richtlinien.

Das BTEC,)das in seiner heutigen Form erst seit 1983 besteht, wird auf regionaler Ebene von Vertretern der Industrie und Bildungsfachleuten paritätisch geleitet. Es erstellt die Richtlinien für die Kursgestaltung, genehmigt die Anträge auf Durchführung der Kurse und überwacht die Standards der Kurse und Prüfungen. Die Planung, Ausführung und Verwaltung der Kurse wird von den jeweiligen Colleges oder Schulen selbst ausgeführt.

Die Technician and Business Councils (TEC und BEC) sind jetzt zusammengelegt worden. Sie waren vom Staatssekretär für Bildung und Wissenschaft jeweils in den Jahren 1973 und 1974 als unabhängige Gremien zur Entwicklung von Erziehungsprogrammen in Techniker- und kaufmännischen Berufen gegründet worden, damit diese auf nichtakademischer Ebene studieren konnten. Das neue *Business and Technician Council*, das 1983 eingerichtet wurde, hat dieselbe gesetzliche Form. Jeder der bestehenden beiden Ausschüsse arbeitete mit den bekannten Strukturen von Komitees oder Gremien, die sich aus teilzeitlichen Ehrenmitgliedern, die als Vertreter eines breiten Spektrums von Erziehungs- und Industrie-Interessen gewählt waren, zusammensetzte, sowie aus Prüfungsinstanzen und deren Klienten. Jeder Ausschuß verlangte von den Colleges die Vorlage von Ausbildungsprogrammen, die sich innerhalb der von den Ausschüssen vorgeschriebenen allgemeinen Richtlinien halten.

Royal Society of Arts Examinations Board (RSA)

Das Royal Society of Arts Examinations Board (Prüfungsausschuß der königlichen Gesellschaft der Künste) wurde bereits im Jahre 1794 gegründet. Das RSA bietet zwei verschiedene Arten von Programmen an: 1. Kompaktprogramme, 2. Einzelfachprüfungen.

Die Kompaktprogramme sind berufsbezogen und decken alle notwendigen Bildungsinhalte eines Berufes ab. Sie werden überwiegend von Vollzeitstudenten oder von sich in einer betrieblichen Ausbildung befindlichen Teilnehmern belegt. Die Einzelfachangebote werden häufig in Abendklassen wahrgenommen. Sie dienen den meisten Teilnehmern dazu, sich weiterzubilden und weitere Qualifikationen über eine Grundbildung hinaus zu erwerben, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern können.

Der Schwerpunkt im Angebot des RSA liegt im kaufmännischen und büroberuflichen Sektor. Sprachprüfungen bilden einen weiteren Schwerpunkt des Angebotes des RSA.

City and Guilds of London Institute

Das City and Guilds of London Institute (Institut der Stadt und der Gilden Londons) wurde 1878 von fünf Handwerker-gilden gegründet. Auch heute noch liegt der Schwerpunkt des Angebots im gewerblichen und technischen Bereich. In diesem Bereich ist es auch die größte Prüfungsorganisation, und sie bietet Qualifikationen in mehr als 300 Fächern an. Die Programme des City and Guilds werden, wie auch die Programme des RSA) und des BTEC, international, vor allem im Commonwealth, angeboten.

4.3.4 National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)

Aufgaben und Ziele

Im Oktober 1986 wurde das National Council for Vocational Qualifications (Nationaler Rat für berufliche Qualifikationen) als selbständige Organisation auf Empfehlung der Review of Vocational Qualifications Working Group von der Regierung gegründet. Das National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) hat folgende Aufgaben:

1. Auf Empfehlung der Review of Vocational Qualifications Working Group soll das System beruflicher Qualifikation dadurch verbessert werden, daß alle beruflichen Qualifikationen auf national vereinbarte und verbindliche Standards beruflicher Kompetenz bezogen werden. So soll erreicht werden, daß mit dem Besitz einer beruflichen Qualifikation national vereinbarte Fähigkeiten verbunden werden können. Dies bedeutet, daß aufgrund berufsspezifischer Anforderungen die Kompetenzen festgeschrieben werden, die der Besitzer einer bestimmten Qualifikation vorweisen können muß. Anhand dieser Kompetenzen wurden National Vocational Qualifications (Nationale berufliche Qualifikationen, NVQ) eingeführt, die gewährleisten sollen, daß eine berufliche Abschlußqualifikation, die einer definierten NVQ entspricht,

auch die entsprechenden Fähigkeiten des Absolventen garantiert, soweit dies in Bildungsfragen möglich ist.

Das NCVQ stellt die Kriterien für diese nationalen Standards in Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern, den Gewerkschaften, den örtlichen Prüfungsgremien und den beruflichen Prüfungsorganisationen zusammen. So soll sichergestellt werden, daß die vereinbarten Standards den Anforderungen von Wirtschaft und Industrie gerecht werden. Die Ausarbeitung und Festlegung der Standards wird von Spitzengremien, den sogenannten Lead Bodies, die vom NCVQ dazu beauftragt werden, berufsgruppenbezogen ausgeführt. In diesen Lead Bodies sind die oben aufgeführten Partner des NCVQ mit ihrem Expertenwissen vertreten.

Die sich aus der Ausarbeitung der Standards durch die Lead Bodies für das NCVQ entwickelnde Aufgabe besteht darin, bestehende berufliche Qualifikationen, und damit die Lehr- und Prüfungsinhalte der Prüfungsorganisationen, daraufhin zu überprüfen, ob sie den vereinbarten Kriterien genügen. Ist dies der Fall, so erhält eine Qualifikation den Titel und das Logo einer National Vocational Qualification und wird innerhalb des im folgenden beschriebenen fünfstufigen Strukturrahmens beruflicher Qualifikationen dem zuerkannten Niveau zugeordnet.

2. Zudem soll das NCVQ diesen grundlegenden Strukturrahmen der National Vocational Qualifications erstellen. Ziel ist es, diese Struktur leicht verständlich und umfassend zu gestalten. Durch eine leicht verständliche und übersichtliche Darstellung und die Neuordnung der beruflichen Qualifikationen, orientiert am Raster der Niveaustufen des Strukturrahmens der NVQ, soll das System beruflicher Qualifizierung vereinheitlicht und vereinfacht werden.

In Schottland werden die Aufgaben des NCVQ von einer gleichartigen schottischen Organisation durchgeführt.

1986 wurde SCOTVEC (Scottish Vocational Education Council) als verantwortliches Gremium für berufliche Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse ins Leben gerufen. SCOTVEC ist die nationale Körperschaft in Schottland, die die Verantwortung für die Entwicklung, Vergabe und Akkreditierung beruflicher Qualifikation hat.

Sie arbeiten mit allen Bereichen von Industrie und Handel, Regierung, Auszubildenden und anderen Organisatoren zusammen, um sicherzustellen, daß ihre Qualifikationen den Bedürfnissen der Arbeitswelt entsprechen, daß sie flexibel auf Änderungen reagieren und daß sie national und international anerkannt werden.

[Rossmann 1991, S. 14]

Strukturrahmen der Niveaustufen

Innerhalb des Strukturrahmens werden die NVCQ in fünf Niveaustufen beruflicher Kompetenz eingestuft. Berufliche Kompetenz wird dabei vom NCVQ) und den Lead Bodies wie folgt definiert:

„Kompetenz ist die Fähigkeit, die für einen bestimmten Beruf spezifischen Tätigkeiten ausführen zu können. Kompetenz ist ein weitgefaßter Begriff, mit dem unter an-

derem beschrieben wird, ob ein Mensch fähig ist, sich mit seinen Fertigkeiten und Kenntnissen auf neue berufliche Anforderungen einzustellen. Er umfasst außerdem die Kriterien Organisation und Arbeitsplanung, die Bereitschaft zu Innovation und die Bewältigung nicht routinemäßiger Tätigkeiten. Zur Kompetenz zählen auch alle diejenigen persönlichen Eigenschaften, die am Arbeitsplatz für den Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten und Kunden erforderlich sind.“

1. Stufe

Sie beschreibt die Kompetenz in der Ausführung einer Reihe von einzelnen voraussehbaren Routinetätigkeiten am Arbeitsplatz unter Anleitung oder beschreibt ein berufsvorbereitendes Niveau, überwiegend zur Entwicklung weiterer beruflicher Fähigkeiten.

2. Stufe

Sie beschreibt die Kompetenz in einer Reihe von anspruchsvolleren, komplexeren Arbeitplatztätigkeiten mit einem Anteil eigener Verantwortung und die Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern. Beaufsichtigung durch andere Mitarbeiter findet nur bei anspruchsvolleren Tätigkeiten statt. Diese Stufe beschreibt die durchschnittlichen Anforderungen an einem Arbeitsplatz.

3. Stufe

Sie bezeichnet die Kompetenz in einer Vielzahl von Tätigkeiten am Arbeitsplatz. Zusätzlich beinhaltet sie erhebliche eigene Verantwortung und vor allem Selbständigkeit bei Entscheidungen und zudem die Anleitung und Überwachung von Mitarbeitern. Mit dieser Stufe werden die Anforderungen beschrieben, die an einen fachlich gut ausgebildeten Arbeitnehmer gestellt werden.

4. Stufe

Sie beschreibt die Kompetenz in der Ausführung von spezialisierten, komplexen Aufgaben. Dazu gehören u.a. Planung und Entwicklung von schwierigen Aufgaben und die Lösung von Problemen, die mit einem bedeutenden Anteil persönlicher Verantwortung verbunden sind. Diese Verantwortung erstreckt sich auch auf die Arbeit von unterstellten Mitarbeitern. Dies begründet praktisch eine Vorgesetztenfunktion. Die Stufe 4 beschreibt die Fähigkeiten eines fortgeschrittenen Bildungsniveaus.

5. Stufe

Sie beschreibt das höchste Niveau beruflicher Qualifikationen. Diese Stufe wird als *professional* bezeichnet. Die Kompetenz umfasst die Anwendung von grundlegenden Prinzipien und komplexen Techniken in einer Vielzahl von oft nicht vorhersehbaren Situationen. Große persönliche Eigenständigkeit sowie persönliche Verantwortung für die Arbeit von anderen zählen genauso zu den Aufgaben wie die Planung und Organisation der Arbeitsabläufe. In diese Stufe werden beispielsweise Tätigkeiten gehoben, die in der Regel ein Hochschulstudium voraussetzen.

Die beschriebenen Kompetenzstufen können nur allgemeine berufliche Kompetenzen aufführen, da sie sich auf alle Berufe und Beschäftigungen anwenden lassen sollen. Die Qualifikationsstandards nach diesen fünf Stufen wurden seit ihrer Einrichtung im Jahre 1986 von vielen Seiten kritisiert. Sie wurden vor allem in den Stufen 1 und 2 als im europäischen Vergleich zu niedrig angesehen. Die NCVQ-Stufe 1 wird mittlerweile von Arbeitgebern als so gut wie untauglich bezeichnet. Sie gilt als eingeeignet, arbeitsplatzspezifisch und als ungeeignet für eine zuverlässige Arbeitsplatzbewertung. Die erste Stufe wird deshalb inzwischen nicht mehr als eigenständiger Berufsabschluß anerkannt. Die niedrigste Stufe für einen Berufsabschluß ist heute faktisch die Stufe 2. Die angebotenen NVQ der Stufe 1 sind so als berufsvorbereitende Qualifikationen zu betrachten.

Mit der Einführung der auf beruflicher Kompetenz und den Anforderungen des Arbeitsmarktes basierenden National Vocational Qualifications wurden auch die Möglichkeiten zum Erwerb beruflicher Qualifikationen erweitert. Zum Erwerb von NVQ ist keine bestimmte Ausbildungsform vorgeschrieben. Die NVQ wurden aufgrund der geforderten Anwendbarkeit beruflicher Kompetenz, unabhängig von bestimmten Ausbildungsformen festgelegt. So ist auch ihr Erwerb unabhängig von festgeschriebenen Kursen oder anderen definierten Ausbildungswegen. Dies bedeutet beispielsweise, daß auch am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeiten geprüft und so zu einer NVQ führen können. Der Erwerb einer NVQ ist einzig von der Beurteilung beruflicher Kompetenzen in einer Prüfung, gemessen an den Kompetenzstandards der NVQ, abhängig. In Schottland werden die NVQ als Scottish Vocational Qualifications (SVQ) bezeichnet.

Die verschiedenen Abschlüsse beruhen auf einem System freistehender Einheiten und reichen von einzelnen Modulen bis zum Higher National Diploma (HND). Die Einheiten können einzeln oder in Gruppen studiert werden und führen zu national anerkannten Qualifikationen wie dem Higher National Certificate (HNC), Higher National Diploma (HND) und der Scottish Vocational Qualification (SVQ).

Zusätzlich können aus Einheiten Programme entwickelt werden, die den Bedürfnissen bestimmter Organisationen, Unternehmen oder Einzelpersonen entsprechen. Schulung und Prüfung können an jedem geeigneten Ort, einschließlich Arbeitsplatz, durchgeführt werden. Es gibt im Moment mehr als 2.700 Einzelmodule, die für die Berufsausbildung relevant sind.

[Rossmann 1991, S. 14]

NVQ sind in einzelne Units of Competence (Elemente oder Einheiten beruflicher Kompetenz) unterteilt. Eine NVQ setzt sich wie in einem Baukasten- oder Modulsystem aus einzelnen Einheiten zusammen. Jede Einheit umfaßt ein genau definiertes Aufgaben- und Fähigkeitsprofil, das unabhängig von den anderen geprüft, beurteilt und anerkannt werden kann. Auf diese Weise ist es möglich, einzelne Einheiten bis zum Erreichen einer vollständigen NVQ über einen beliebig langen Zeitraum anzusammeln.

Ein weiteres Merkmal der NVQ ist, daß die Prüfung der Fähigkeiten und Kenntnisse nicht einer vorgeschriebenen Prüfungsmethode zu folgen hat. Das heißt, daß Prüfungen, die zu den gleichen Abschlüssen führen, in einem Betrieb schriftlich und in einem ande-

ren Betrieb mündlich und mit einer Arbeitsprobe abgelegt werden können. Zudem kann der gleiche Abschluß etwa auch an einem College in Vollzeit- oder Teilzeitkursen erreicht werden. Die Definition der zu beurteilenden Kompetenz gibt vor, welche Fähigkeiten und Kenntnisse unter Beweis gestellt werden müssen (z.B. Wissen über oder die Ausführung bestimmter Tätigkeiten), doch gibt es im Rahmen dieser Vorgaben verschiedene Möglichkeiten der Überprüfung. Auf diese Weise wird neben den traditionellen Prüfungsmethoden auch die Beurteilung beruflicher Kompetenz am Arbeitsplatz und die Anerkennung bereits früher erlernter Fähigkeiten möglich. So werden die Chancen, berufliche Qualifikationen zu erwerben, gerade auch für ältere Arbeitnehmer, ganz im Sinne der National Education and Training Targets, erheblich vereinfacht. Die Unterteilung der NVQ in einzelne Einheiten und die Unabhängigkeit von einem bestimmten Lernmodus und definierter Prüfungsmethoden soll insgesamt den Zugang zu beruflichen Qualifikationen erleichtern.

Neu sind dabei für das SVQ die workplace units, die besonders entwickelt wurden, um Fähigkeiten am Arbeitsplatz zu prüfen. Jede Einheit besteht aus einer Reihe von Einzelergebnissen oder -fähigkeiten, die alle erfüllt werden müssen, damit diese Einheit bescheinigt wird. Die Einheiten können in Schulen, Fachschulen oder Werkstätten gelehrt werden. Sie können als Vollzeit-, Teilzeit- oder Fernlehrgänge studiert werden. Die Bewertung der einzelnen Schritte werden durch den Ausbilder oder Dozenten kriteriumsbezogen vorgenommen. Die Objektivität der Bewertung wird durch externe Kurssachverständige der Lead Bodies gewährleistet.

[Rossmann 1991, S. 14]

General National Vocational Qualifications (GNVQ)

Neben den bisher beschriebenen Bildungswegen der akademischen und beruflichen Orientierung für Jugendliche nach dem sechzehnten Lebensjahr, wird ab September 1993 ein dritter Qualifikationsweg angeboten. Das National Council for Vocational Qualifications hat auf Veranlassung des Department for Education in Zusammenarbeit mit den drei bedeutenden Prüfungsorganisationen (BTEC, City and Guilds, RSA) eine allgemeine berufliche Qualifikation, die General National Vocational Qualification entwickelt. Die GNVQ sind berufsfeldbezogene, allgemeine Qualifikationen. Sie werden auf drei Niveaustufen angeboten. Die höchste Stufe, das fortgeschrittene Niveau, entspricht dabei in ihrem Anspruch etwa 2 GCE A-Levels oder einer NVQ der Stufe 3. Die Standing Conference on University Entrance (Ständige Hochschulkonferenz zum Hochschulzugang) hat die Anerkennung der GNVQ als Eingangsqualifikation zum Hochschulstudium empfohlen. Eine endgültige Entscheidung darüber steht jedoch noch aus.

Die GNVQ werden von den drei größten Prüfungsorganen, dem Business and Technology Education Council (BTEC), dem City and Guilds of London Institute (City and Guilds) und dem Royal Society of Arts Examination Board (RSA), angeboten. Auch Erwachsene, die z.B. einen Berufswechsel planen, können die GNVQ ablegen, weil sie auch im Teilzeitstudium angeboten werden.

In den GNVQ-Kursen sollen die Teilnehmer allgemeine wirtschaftliche Kenntnisse erlernen, ein Verständnis für berufliche und wirtschaftliche Sachverhalte entwickeln und allgemeine Fähigkeiten im Bereich Kommunikation, Mathematik und Informationstechnologie erlangen.

Tab. 8 *Qualifikationen der GNVQ und ihre Anspruchsniveaus, verglichen mit den 5 Stufen der NVQ und den Abschlüssen des allgemeinen Bildungswesens*

NVQ [Stufen]	Beschreibung	GNVQ	Allgemeinbildung
5	„professionals“		Höhere Bildung
4	Fortgeschrittene		Höhere Bildung
3	Ausgebildete	Fortgeschrittene	2 GCE A-Levels (oder Äquivalent in A/S-Levels)
2	Normalniveau	Mittelstufe	4 oder mehr GCSE, Note A-C
1	Grundstufe	Grundstufe	wenigstens 4 GCSE, Note D-G

Zur Zeit lassen sich die Auswirkungen, die die Arbeit des National Councils for Vocational Qualifications (NCVQ) auf das berufliche Qualifizierungs- und Bildungssystem gehabt hat, nicht genau abschätzen. Das NCVQ hat wichtige Schritte zur Erreichung seiner Ziele unternommen. Die Stufung der Qualifikationen und ihre Zuordnung in den Strukturrahmen werden mittlerweile von der Bevölkerung gut verstanden und akzeptiert.

4.4 **Vollzeitliche Angebote beruflicher Bildung**

Nach Erfüllung der Schulpflicht nach dem sechzehnten Lebensjahr können die Jugendlichen weiter zu allgemeinbildenden Schulen gehen oder aber eine Einrichtung der Further Education besuchen. In den Further Education Colleges können sie u.a. die von den Prüfungsorganisationen an diesen Colleges angebotenen beruflichen Vollzeitkurse absolvieren. Seit dem Further and Higher Education Act von 1992 sind auch allgemeinbildende Schulen dazu berechtigt, sich bei den Prüfungsorganisationen darum zu bewerben, diese beruflichen Vollzeitkurse anbieten zu dürfen.

Ein dominantes Merkmal der beruflichen Vollzeitausbildung ist ihre flexible Organisation. Von seiten der Regierung sind keinerlei gesetzliche oder andere Vorschriften erlassen, die die formale Organisation und die Inhalte der beruflichen Bildungskurse festlegen. Erst mit der Einführung der Finanzierung nur derjenigen Kurse durch das Further Education Funding Council, die zu von ihm anerkannten Qualifikationen führen, werden erste Beschränkungen dieser Freiheit spürbar.

Die Curricula, Kursinhalte und Beurteilungsmethoden werden von den jeweiligen Prüfungsorganisationen festgelegt. Dabei können sie, ohne daß sie ihre allgemeine Anerkennung verlieren, in einem beschränkten Rahmen auf die Besonderheiten regionaler Zustände hin abgestimmt werden.

Da es keine genaue Auflistung beruflicher Vollzeitkurse gibt, ist ihre Zahl nur schwer abzuschätzen. Britische Bildungsfachleute geben sie mit über 200 an. Das Kursangebot reicht von traditionellen berufsbezogenen Programmen über Datenverarbeitungsangebo-

te, Computerprogrammierung oder -design bis hin zur Pferdepflege oder Fernsehtechnik. Alle diese Kurse entsprechen den Niveaus 1, 2 und 3 der National Vocational Qualifications. Die meisten der Kurse des Niveaus 2 und 3 dauern zwei Jahre, die Kurse des Niveaus 1 in der Regel ein Jahr.

Eine weitere Möglichkeit zu vollzeitlicher beruflicher Ausbildung bietet sich durch die zweijährigen Kursprogramme der BTEC) Higher National Diplomas, die auf dem Niveau 4 der National Vocational Qualifications einzuordnen sind. Diese Kurse werden als ein Teil der Higher Education angesehen.

Die bereits dargestellten General National Vocational Qualifications (GNVQs) erweitern ab September 1993 das Angebot der schulischen beruflichen Vollzeitausbildung. Es ist die Absicht der Regierung, nachdem die GNVQ landesweit angeboten werden, anderen, vom Inhalt her ähnlichen Kursen die Finanzierung durch das Further Education Funding Council zu entziehen. Auf diese Weise wird eine neue, separate, exklusiv für schulische Vollzeitbildungsteilnehmer entwickelte Qualifikation entstehen. Das Erreichen der National Education and Training Targets wird so auf der Basis rein schulischer Ausbildung angestrebt.

4.5 Lehre [Apprenticeship]

Das "Apprenticeship Scheme" in der idealen Form kommt unserem Dualen System sehr nahe. Doch stellt diese Form der Ausbildung nicht mehr den Regelfall der beruflichen Bildung dar.

[Woice 1985, S. 23]

Das Lehrlingswesen ist traditionell im gewerblich-industriellen Sektor verankert. Die Verantwortung für die Lehre liegt in Händen der Arbeitgeber und Gewerkschaften. Die Arbeitgeber sind hierbei für die Durchführung der praktischen und theoretischen beruflichen Ausbildung verantwortlich. Zu den Aufgaben der Gewerkschaften gehört es, das Niveau der Ausbildung in Tarifverträgen festzulegen und zu sichern. In Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern werden die Ausbildungsdauer und -inhalte sowie die Ausbildungsvergütung und sonstigen Ausbildungsbedingungen in Tarifverträgen festgelegt.

Die Dauer der Lehre beträgt zwischen drei und sieben Jahren, wobei eine Ausbildungsdauer von vier Jahren am häufigsten ist. Es besteht keine Verpflichtung auf Ausstellung eines expliziten Lehrvertrages, doch muß ein Lehrverhältnis schriftlich niedergelegt werden, soll es sich von einem regulären Arbeitsverhältnis unterscheiden. Es gibt keinerlei gesetzliche Vorschriften über die Inhalte derartiger Vereinbarungen, so daß hier viele verschiedene Variationen möglich sind. Generell läßt sich sagen, daß ein Lehrling im Vereinigten Königreich zuerst und vor allem als Arbeitnehmer mit einem zeitlich begrenzten Vertrag angesehen wird. Die Ausbildungsvergütung für Lehrlinge orientiert sich an den regulären Gehältern und Löhnen der Arbeitnehmer. Demnach beträgt die Ausbildungsvergütung für einen Lehrling im ersten Jahr ca. 43%, im zweiten Jahr ca. 70% und im dritten Jahr ca. 90% eines regulären Verdienstes.

Eine typische Lehre hat etwa 13 Wochen theoretische Ausbildung, die in der Regel durch einen wöchentlichen Schultag [day release] oder Blockunterricht [block release] in einem Further Education College geleistet wird. Große Unternehmen unterrichten ihre Lehrlinge in eigenen Ausbildungszentren. Da keine gesetzlichen Vorschriften die Arbeitgeber dazu verpflichten, ihren Auszubildenden eine theoretische Ausbildung zukommen zu lassen und die Ausbildungsvergütung der Auszubildenden, wie auch die Produktivitätserwartung an die Auszubildenden, sehr hoch ist, entscheiden sich viele Betriebe gegen eine Freistellung der Auszubildenden für den Collegebesuch und schränken die Ausbildung auf ein on-the-job Training, ein Anlernen am Arbeitsplatz, ein.

Oft genug blieb es bei einem Anlern- statt einem Ausbildungsprozeß. Betriebe mit hohem technologischen Stand ließen und lassen noch heute ihren Auszubildenden eine hervorragende Ausbildung zukommen, weil sie auf gute Facharbeiter bis hinauf in das Ingenieur- und Managementwesen aus Konkurrenzgründen angewiesen sind.

[Woicke 1991, S. 23]

Nach wie vor herrscht im Bereich beruflicher Lehre die Praxis des *time-serving* vor. Eine Lehre gilt als erfolgreich abgeschlossen, wenn die Lehrzeit beendet ist. Das Ablegen einer Abschlußprüfung ist nicht vorgesehen.

Der Zugang zu einer Facharbeiterposition ist in der britischen Industrie faktisch vom Abschluß einer Lehre im oben genannten Sinn abhängig. Dabei wird der Tätigkeitsbereich eines Facharbeiters durch die Lehre genau definiert. Dies führt dazu, daß ein Facharbeiter nur in einem relativ engen Rahmen arbeiten kann, da diese Tätigkeitsbeschreibungen sehr knapp und in den Qualifikationsmustern starken Reglementierungen unterworfen sind. Die so entstehende Undurchlässigkeit innerhalb der beruflichen Qualifikationen, die durch eine Lehre erlangt wurden, führte bereits in den sechziger Jahren zu Problemen. Da der Einsatz von Facharbeitern starken Reglementierungen unterworfen ist und sie nur in ihrem Ausbildungsberuf einsetzbar sind, greifen britische Arbeitgeber heute verstärkt auf angelernte Arbeitskräfte zurück. Dies bedeutet, daß Arbeitgeber nur einen begrenzten Bedarf an ausgebildeten Facharbeitern, und daher auch nur ein begrenztes Interesse an dieser Art der Berufsbildung haben. Die Konsequenz daraus besteht in einer stark sinkenden Zahl von Ausbildungsverhältnissen.

1974 wurde die Manpower Services Commission ins Leben gerufen, um eine stärkere zentrale Kontrolle der Industry Training Boards zu gewährleisten. Doch blieb der Manpower Services Commission für diese Aufgabe keine Zeit, da sie sich in zunehmendem Maße dem Problem der steigenden Jugendarbeitslosigkeit zuwenden mußte. Die wirtschaftliche Krise der siebziger Jahre führte zu stark sinkenden Beschäftigtenzahlen in der gesamten Industrie.

Mit dem Beginn der achtziger Jahre wurde die Notwendigkeit der Lehrlingsausbildung zunehmend in Frage gestellt. Die vier wesentlichen Kritikpunkte an dieser Ausbildungsform waren:

1. die Ausbildung sei zu arbeitsplatzspezifisch;
2. sie sei nicht in der Lage, den neuen technologischen Anforderungen der industriellen Entwicklung Rechnung zu tragen;
3. sie sei zu lang;
4. sie sei zudem zu kostspielig, da die Ausbildungsvergütung an den hohen Löhnen der ausgebildeten Arbeitskräfte ausgerichtet war.

Durch die Politik der konservativen Regierung, die 1979 gewählt worden war, wurde der Untergang dieser beruflichen Ausbildungsform zusätzlich beschleunigt. Um die öffentlichen Ausgaben zu reduzieren und so die Inflation zu stoppen, kürzte die Regierung die Ausgaben auch im Ausbildungssektor erheblich. Hinzu kam, daß die Arbeit der Manpower Services Commission mit der Einrichtung der ersten Jugendausbildungsprogramme Mitte der siebziger Jahre in die Richtung eines nationalen beruflichen Ausbildungssystems wies und die Arbeitslosigkeit in den Jahren 1973 bis 1986 weiter zunahm.

Die eben beschriebenen Entwicklungen führten zusammen mit den wirtschaftlichen Problemen zur Reduzierung der Auszubildendenzahlen. Nach der obengenannten Streichung der Ausbildungssubventionen waren Betriebe nicht bereit, die Ausbildungskosten selbst weiter zu übernehmen. Dies führte letztlich den Kollaps des Apprenticeship-Systems herbei. Die Zahlen der Lehrlinge gingen sehr stark zurück und diese Ausbildungsform verschwand fast vollständig. Beispielsweise sanken die Auszubildendenzahlen im Transportgewerbe von 11 000 im Jahr 1975 auf 1 000 im Jahr 1986.

Da Ausbildungsverhältnisse oft genug Mitarbeitercharakter hatten, haben viele Betriebe bei wirtschaftlichen Problemen ihre Ausbildungszahlen drastisch eingeschränkt. Diesem Phänomen begegneten wir auf unserer Studienreise immer wieder. Der Rolls Royce Triebwerksbau in Glasgow z.B. reduzierte die Ausbildungszahlen von ehemals 120 auf 20.

[Woicek 1985, S. 23]

Heute erhalten etwa 4-5% der Jugendlichen, die sich in einer festen Anstellung oder einer Apprenticeship befinden, die Möglichkeit, an Teilzeitbildungsmaßnahmen der Further Education teilzunehmen. Hieran wird deutlich, daß die Ausbildungsform der beruflichen Lehre heute nur noch eine untergeordnete Bedeutung im Feld beruflicher Bildung einnimmt.

Das führte landesweit zu einer hohen Jugendarbeitslosigkeit, die der Staat nicht tatenlos hinnehmen konnte. Das Arbeitsministerium (Department of Employment) beauftragte sein Verwaltungsorgan, die Manpower Services Commission MSC, Ausbildungsprogramme für arbeitslose Jugendliche in Zusammenarbeit mit den ITB's, BTEC) und City and Guilds Institute of London zu entwickeln und Ausbildungszentren sowie Betriebe (hier erfolgte eine Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeberverband CBI) zu finden, die diese Ausbildungsprogramme durchführen konnten.

Damit wurde das ohnehin schon an Varianten reiche britische Berufsbildungssystem um einige Möglichkeiten erweitert.

[Woicke 1985, S. 23]

Die hier beschriebene Situation kennzeichnet den Ausgangspunkt für die Entwicklung des heute am stärksten vertretenen Ausbildungsprogramms, des Youth Trainings, das von der Manpower Services Commission als Reaktion auf die steigende Jugendarbeitslosigkeit eingerichtet wurde.

4.6 Staatliche Ausbildungsinitiative: Youth Training

4.6.1 Entstehung und Ziele

Das Youth Training Scheme (Jugendausbildungsprogramm, YTS), das 1983 eingerichtet wurde, wurde von Beginn an als eine Initiative betrachtet, ein nationales Berufsbildungssystem für alle Schulabgänger zu etablieren. Neben der hohen Jugendarbeitslosigkeit war die niedrige Bildungsbeteiligung der Sechzehnjährigen in den siebziger und zu Beginn der achtziger Jahre ein Grund zur Einführung des YTS. Nur etwa ein Drittel der Sechzehnjährigen nahm damals an Bildungsmaßnahmen in der Further Education teil. Weiter bestand der Wille der Manpower Services Commission, angesichts des Rückgangs der betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche Ende der siebziger und beginnenden achtziger Jahre, die Arbeitgeber wieder stärker in die Verantwortung für die berufliche Ausbildung miteinzubeziehen. Durch das Youth Training Scheme sollten hier Anreize geschaffen werden.

Zudem sollte das Bildungswesen dahingehend verbessert werden, daß allen Jugendlichen ausreichende allgemeine, aber auch berufliche Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden können. Das Ziel, mit dem Youth Training Scheme ein geregeltes System beruflicher Ausbildung einzuführen, wird auch durch die starke Orientierung der Initiatoren am bundesdeutschen Berufsbildungssystem deutlich. Von allen europäischen Systemen hatte das Duale System mit seinen geregelten Anteilen von praktischer und theoretischer Ausbildung den größten Einfluß auf die Gestaltung des Youth Training Schemes. Ziel ist es, ein „integriertes Programm aus praxisbezogener Berufsausbildung, theoretischen Inhalten und konkreter Arbeitserfahrung anzubieten“. Im Mai 1990 wurde die Bezeichnung des Youth Training Schemes in Youth Training verkürzt. Auch hierin wird deutlich, daß der Charakter des Youth Trainings nicht mehr der eines temporären Programms, sondern der einer dauerhaften beruflichen Ausbildungsmöglichkeit sein sollte.

Das Angebot des Youth Trainings wendet sich neben sechzehnjährigen Schulabgängern an siebzehnjährige arbeitslose Jugendliche. Ab dem 1. April 1986 wurde das bis dahin einjährige Programm auf zwei Jahre ausgeweitet. Es war bereits zu Beginn der Einführung des YTS geplant, das YTS für Sechzehn- und Siebzehnjährige, die sich nicht in einer geregelten schulischen oder anderen Ausbildung befanden, obligatorisch zu machen. Dies sollte durch die Streichung der Arbeitslosenunterstützung für diejenigen Jugendlichen erreicht werden, die sich weigerten, am YTS teilzunehmen. 1983 stieß dieses Vor-

haben jedoch auf so heftige Kritik und Opposition, daß die Regierung mit dessen Durchsetzung bis 1988 wartete. Mit der Garantie der Regierung, im Jahr 1988 jedem arbeitslosen Jugendlichen einen Platz im Youth Training anbieten zu können, wurde die Arbeitslosenunterstützung für Sechzehn- und Siebzehnjährige dann tatsächlich gestrichen. So besteht heute für arbeitslose Jugendliche faktisch der Zwang, am Youth Training teilzunehmen, da sie sonst keinerlei finanzielle Unterstützung erhalten.

4.6.2 *Inhaltliche Kriterien zur Gestaltung*

Mit der Einrichtung des Youth Training Schemes wurde ein Katalog mit Lehr- und Lernzielen entwickelt, die innerhalb der Trainingszeit vermittelt werden sollen. Diese Richtlinien müssen in der Gestaltung des Youth Trainings berücksichtigt werden, damit eine Organisation die Erlaubnis und damit die Finanzierungsmittel erhält, um ein Youth Training durchführen zu können.

Die Gestaltung eines Youth Training Programms muß den folgenden Kriterien entsprechen, die von der Manpower Services Commission aufgestellt wurden:

- Es muß eine Einführung in den Arbeitsbereich stattfinden.
- Theoretische Ausbildungsanteile, die nicht am Arbeitsplatz vermittelt werden, müssen enthalten sein.
- Den Trainees muß eine berufliche Beratung und Unterstützung gegeben werden.
- Es muß berufsbezogene Unterweisung am Arbeitsplatz stattfinden.
- Die Vermittlung von zentralen Fähigkeiten, die für eine Vielzahl von Tätigkeiten genutzt werden können, ist notwendig. Dazu zählen etwa mathematische Grundkenntnisse, Kommunikation, Problemlösefähigkeiten, praktische Fähigkeiten und der Umgang mit Computern und Informationstechnologie.
- Eine schriftliche Beurteilung der erreichten Leistungen ist anzufertigen.
- Eine organisierte Phase beruflicher Praxiserfahrung muß enthalten sein.

Die hier aufgeführten Bedingungen zeigen, daß das Youth Training eine allgemeine Grundausbildung vermitteln soll, jedoch keine inhaltlichen Rahmenrichtlinien der zu vermittelnden Ausbildungsinhalte enthält. Zum anderen wird auch deutlich, daß viele als selbstverständlich zu betrachtende Ausbildungsaufgaben, wie etwa eine Einführung in den Arbeitsplatz oder eine berufsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz, explizit aufgeführt wurden. Offensichtlich konnte man diese Ausbildungsaufgaben nicht in jedem Fall voraussetzen und führte sie deshalb zur Sicherung der Ausbildungsqualität als obligatorisch ein. Seit der Umbenennung des Youth Training Schemes in Youth Training wird zudem größerer Wert darauf gelegt, daß Youth Trainees auf eine berufliche Qualifikation hinarbeiten. Teile der Finanzierungsmittel des Youth Trainings werden so lange zurückgehalten und dem Arbeitgeber erst dann zur Verfügung gestellt, wenn der Trainee eine Qualifikation erlangt hat.

Die außerbetriebliche Ausbildung des Youth Trainings soll ein geplantes und begleitetes Lernprogramm sein, in dem die Trainees kontrollieren können, was sie innerhalb ihrer

Ausbildung gelernt haben. Die Dauer der außerbetrieblichen Ausbildung beträgt im ersten Jahr dreizehn Wochen und im zweiten Jahr sieben Wochen. Die theoretische Ausbildung kann in verschiedenen Formen stattfinden. Zum Beispiel kann der Betrieb die Trainees selbst oder mit anderen Betrieben gemeinsam unterrichten, die Trainees können aber auch für den Besuch eines Kurses an einem Further Education College freigestellt werden. Das Ablegen einer Abschlußprüfung ist jedoch nicht Pflicht und es werden auch keine inhaltlich zu erreichenden Ausbildungsziele vorgeschrieben.

4.6.3 Formale Organisation und Finanzierung des Youth Trainings

Bis zur Auflösung der Manpower Services Commission im Jahre 1988 wurde das YTS von ihr organisiert und finanziert. Heute werden die Aufgaben wie die übergeordnete Organisation und Finanzierung auf nationaler Ebene direkt vom Arbeitsministerium durch die Training Agency wahrgenommen. Auf lokaler Ebene sind seit 1989 die Training and Enterprise Councils (TEC) mit der Organisation und Überwachung der Durchführung des Youth Trainings beauftragt. Die Finanzierungsmittel für das Youth Training werden den TEC zugewiesen, die wiederum selbst die Anbieter für das Youth Training finden und finanzieren müssen. Im Finanzjahr 1992/93 wurden den TEC in Großbritannien 848 Millionen Pfund zur Finanzierung des Youth Trainings zugeteilt. Der Anteil Englands an dieser Summe betrug 705 Millionen Pfund. Umgerechnet in DM wurden damit für die Finanzierung des Youth Trainings 1992/93 in Großbritannien ca. 2,1 Milliarden, und davon allein in England 1,5 Milliarden ausgegeben.

Bei dem örtlichen Training and Enterprise Council kann sich jeder Arbeitgeber oder andere Anbieter bewerben, Youth-Training-Plätze anbieten zu dürfen. Zu den anderen Anbietern gehören u.a. die sogenannten Managing Agents, die als private Maßnahmeträger die Organisation eines Youth Training Programms übernehmen und die Trainees an Betriebe vermitteln, die selbst kein eigenes Youth Training durchführen. Das Youth Training kann also von Arbeitgebern, den öffentlichen Verwaltungen, privaten Vermittlungsagenturen und freiwilligen Organisationen getragen werden. Hierbei ist die Möglichkeit gegeben, das Programm direkt bei einem Arbeitgeber im Betrieb oder auch in Übungsfirmen oder Workshops zu gestalten. In den Fällen, in denen das Youth Training nicht in einem Unternehmen, sondern in einem Workshop oder einer privaten Vermittlungsorganisation stattfindet, muß der Veranstalter jedoch gewährleisten, daß eine arbeitspraktische Phase in einer realen Arbeitssituation, also in einem regulären Unternehmen, abgeleistet werden kann. Diese Form des Youth Trainings hat besonders in Gebieten mit sehr wenigen Arbeitsmöglichkeiten, wie etwa den Innenstädten oder dem Norden Großbritanniens, oder aber für Jugendliche mit besonderen Lernschwächen eine große Bedeutung.

Um die Erlaubnis zur Durchführung eines Youth Trainings und damit auch die Finanzmittel zu erhalten, müssen von den Bewerbern bestimmte Ausbildungsbedingungen gewährleistet werden. Diese Bedingungen werden von den TEC anhand eines vom Arbeitsministerium herausgegebenen Handbuchs festgelegt. Es bestehen zwischen den verschiedenen TEC) lokale Unterschiede in den Anforderungen an die zur Durchführung

eines Youth Trainings zu erfüllenden Bedingungen, da sie auch hier Gestaltungsfreiheiten innerhalb der vorgegebenen Richtlinien haben, um sich den lokalen Notwendigkeiten besser anpassen zu können. Es lassen sich jedoch einige generelle Bedingungen beschreiben:

- Das von den Unternehmen vorgelegte Ausbildungsprogramm muß ein ausgewogenes Verhältnis von praktischer und theoretischer Ausbildung enthalten.
- Die von den Unternehmen beschäftigten Ausbilder müssen allgemein anerkannte Ausbildungsqualifikationen vorweisen.
- Es wird eine ausreichende Anzahl von Ausbildern im Verhältnis zu Auszubildenden verlangt.
- Die Auszubildenden müssen ausreichend berufliche Beratung und Leitung erhalten.
- Die Auszubildenden müssen mit dem Ziel, eine anerkannte berufliche Qualifikation zu erreichen, ausgebildet werden.

Was in diesem Zusammenhang jedoch eine anerkannte Ausbilderqualifikation oder ein ausreichendes Verhältnis von Ausbildern zu Auszubildenden ist, liegt im Ermessen der TEC. Genügen die Unternehmen diesen Ansprüchen, so werden sie berechtigt, Youth-Training-Plätze anzubieten. Die Unternehmen erhalten von den TEC eine feste Summe zur Finanzierung der Ausbildungskosten für zwei Jahre für die gesamte Zahl der Trainee-Plätze sowie weitere Finanzmittel, die sich an der Anzahl der von den Trainees erreichten beruflichen Abschlußqualifikationen orientieren.

Die TEC sollen durch ihre Arbeit zur Erreichung der National Education and Training Targets beitragen. Aus diesem Grunde wurden die Finanzierungsregelungen des Youth Trainings erweitert. Die TEC haben die Möglichkeit, die Finanzierung eines Trainings über die reguläre zweijährige Finanzierung hinaus zu verlängern, wenn dadurch der Trainee eine National Vocational Qualification des Niveaus 2 erreichen kann. Weiter kann die Finanzierung für einzelne Trainees über zwei Jahre hinaus verlängert werden, wenn dadurch der Trainee eine National Vocational Qualification des Niveaus 3 erreichen kann.

Jeder Anbieter eines Youth Trainings regelt die vertragliche Beziehung zwischen sich und dem Trainee eigenständig. Trainees können einen befristeten Ausbildungsvertrag oder auch einen unbefristeten Arbeitsvertrag erhalten. Die Ausbildungsvergütung wird ebenfalls frei festgelegt. Den Trainees wird jedoch eine Mindestvergütung von 29,50 Pfund pro Woche und 35 Pfund pro Woche nach ihrem siebzehnten Geburtstag zugesichert. Dieser Betrag liegt wesentlich niedriger als die Gehälter während der Ausbildung in einer beruflichen Lehre oder für Jugendliche, die lediglich am Arbeitsplatz angeleitet werden und von Beginn an ein volles Gehalt beziehen.

Die Qualität des Youth Trainings variiert sehr stark. Die größten Defizite zeigen sich bei Youth-Training-Programmen, die von privaten Managing Agents organisiert werden. Diese Programme bieten den Jugendlichen in der Regel nur beschränkte Ausbildungs- und spätere Arbeitsmöglichkeiten. Diese Organisationsform des Youth Trainings findet

sich hauptsächlich in wirtschaftlich strukturschwachen Regionen. Qualitativ hochwertigere Youth Trainings sind dagegen häufig in bereits bestehende Ausbildungstraditionen integriert und bieten im wesentlichen die alten Ausbildungsstandards. Andere Youth-Training-Programme bieten eine qualitativ gute Ausbildung, die die Einstellungschancen der Jugendlichen erhöht. Aus den hier geschilderten Gründen ist es im Interesse der Regierung, die Youth-Training-Programme so weit wie möglich von Arbeitgebern in Unternehmen durchführen zu lassen. Die Ausbildung ist in der Regel jedoch stark an den Bedürfnissen des einzelnen Betriebes orientiert, so daß betriebsübergreifende Fähigkeiten nur selten vermittelt werden. Die Akzeptanz der Programme durch die Teilnehmer wird vor allem von den Chancen, im Anschluß an das Youth Training einen Arbeitsplatz zu finden, bestimmt.

Während sich in manchen Bereichen wie z.B. der Friseurbranche das Youth Training als hauptsächliche Ausbildungsform und Übergang in den Beruf etabliert hat, hat das Youth Training in anderen Bereichen eine nicht so starke Verbreitung gefunden. So ist z.B. das Youth Training im Sekretariatsbereich nur eine Möglichkeit, in den Beruf zu gehen, zudem findet sich aber auch nach wie vor die berufliche Ausbildung durch Kurse in der Further Education.

4.6.4 Statistische Daten

Die generelle Teilnahme sechzehn- bis achtzehnjähriger Jugendlicher am Youth Training lag im Januar 1990 bei 15%. Nach Altersstufen getrennt, waren dabei 23% der Sechzehnjährigen, 21% der Siebzehnjährigen und nur noch 2% der Achtzehnjährigen im Youth Training.

Es ist für die Regierung von großem Interesse, genaue Angaben über den weiteren beruflichen Weg der Youth-Training-Teilnehmer zu erhalten, denn nur wenn das Youth Training dauerhaft zu einer Verbesserung der Arbeits- und Einstellungschancen der Teilnehmer führt, ist zu erwarten, daß es von der Bevölkerung akzeptiert und angenommen wird. Die folgenden statistischen Daten sind das Ergebnis der von der MSC und dem Arbeitsministerium in Auftrag gegebenen „Youth Training Follow-Up“-Untersuchung (Youth-Training-Folgeuntersuchung), die den Fragen des weiteren beruflichen Weges von YTS/YT-Abgängern nachgeht. Bis 1988 erhielten 24,5% aller Teilnehmer eine Abschlußqualifikation, z.B. eine BTEC- oder City and Guilds Prüfung. Ab 1988 stieg der Anteil der Teilnehmer mit einer Abschlußqualifikation im Schnitt auf 40,6% an. Möglicherweise hängt diese Entwicklung mit der Einführung der National Vocational Qualifications mit ihren vereinfachten Prüfungsmodalitäten zusammen.

Das Ziel des Youth Trainings, den Teilnehmern durch eine berufliche Ausbildung verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen, scheint erreicht, wenn man betrachtet, wieviel Prozent der Absolventen im Anschluß an das Youth Training eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Dieser Anteil betrug in dem betrachteten Zeitraum zwischen 56% und 66%. Seit 1988/89 überwiegt durchgängig der Anteil der Jugendlichen, der nach Ab-

schluß des Youth Trainings beim gleichen Arbeitgeber eine Anstellung findet, gegenüber dem Anteil der Jugendlichen, die den Betrieb verlassen, um bei einem anderen Arbeitgeber Arbeit zu finden. Diese Entwicklung fällt zeitlich genau mit der oben beschriebenen Entwicklung hinsichtlich der Abschlußqualifikationen zusammen. Dies deutet auf eine zunehmende Akzeptanz des Youth Trainings durch die Arbeitgeber hin, die möglicherweise im Zusammenhang mit den nach 1986 eingeführten National Vocational Qualifications steht.

Tab. 9 Weiterer Berufsweg von Youth-Training-Abgängern, Großbritannien 1984/85 bis 1994/95 [in %]

	Jahr							
	84/85	85/86	86/87 ¹	87/88	88/89	89/90	90/91	94/95
Abgänger, die eine Abschlußqualifikation erreichten	27	21	21	29	41	43	38	45
<i>weitere Beschäftigung:</i>								
1. Vollzeitbeschäftigung:	55	53	57	57	62	64	53	52
– beim gleichen Arbeitgeber	23	28	28	23	32	34	29	30
– bei anderem Arbeitgeber ²	32	25	29	33	29	28	23	21
– selbständig ²	-	-	-	1	1	2	1	1
2. Teilzeitbeschäftigung	1	4	4	4	4	3	4	5
3. Vollzeitschulischer Kurs	3	3	3	4	3	4	6	14
4. anderes YT	6	7	11	12	12	11	10	7
5. andere	2	4	3	3	3	4	5	6
6. arbeitslos	32	28	23	21	14	14	20	22
<i>Gesamtzahl [in 1 000]³</i>	<i>368</i>	<i>418</i>	<i>428</i>	<i>326</i>	<i>414</i>	<i>379</i>	<i>328</i>	<i>303</i>

1 Die Angaben für 1986-87 sind nicht repräsentativ für 2 Jahre YTS, da zu dieser Zeit nur wenige Teilnehmer volle 2 Jahre absolvierten.

2 Vor 1987-88 waren Selbständige unter 'andere Arbeitgeber' gefaßt.

3 Die Angaben für 1989-90 und 1990-91 enthalten nur ca. 85% aller Abgänger, da nicht für alle YT-Teilnehmer Abgangsformulare zurückgesandt wurden.

Die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen unter YT-Absolventen im Zeitraum 1984/1985 weist einen Durchschnitt von 30% auf. Von 1986-1990 lagen diese Zahlen durchschnittlich bei 18,4%. Diese Abnahme könnte sich auf eine vermehrte Nutzung des YTS ab 1986 oder auf die größeren Einstellungschancen bei anderen Arbeitgebern, möglicherweise aufgrund der verbesserten allgemeinen wirtschaftlichen Lage, zurückführen lassen.

4.7 Berufsbildung außerhalb des Lehrlingswesens und des Youth Trainings, Beispiel: kaufmännische Ausbildung Versicherungsbranche

In Großbritannien gibt es kein mit dem Dualen System vergleichbares System der beruflichen Erst- und Grundausbildung in nennenswertem Umfang. Es herrschte in der Vergangenheit in vielen Betrieben die „Training on-the-job“ Methode vor, d.h. der

Jugendliche wurde vom Betrieb als Mitarbeiter eingestellt und seinen Fähigkeiten entsprechend und nach Bedarf des Betriebes ausgebildet.

[Woicke 1985, S. 23]

Die kaufmännische Berufsausbildung im Bereich der Versicherungen ist in Großbritannien nicht gesetzlich geordnet und vollkommen frei von staatlichem Einfluß in Ausbildungsfragen. Formale Anforderungen an die berufliche Ausbildung bestehen nicht.

Berufsausbildung mit einem staatlich anerkannten Abschluß in einem Ausbildungsberuf und die Durchführung der Berufsausbildung in einem dualen System gibt es in der Versicherungswirtschaft in Großbritannien nicht. Die fachliche Qualifikation der Mitarbeiter ist Angelegenheit des jeweiligen Unternehmens.

[Fay 1989, S. 5]

Ungelernte Mitarbeiter werden nicht zu dem Zeitpunkt, zu dem eine Ausbildung beginnen könnte, sondern das ganze Jahr über, sobald eine Stelle zu besetzen ist, eingestellt.

Diese Mitarbeiter fangen jedoch nicht, wie bei uns, mit einem Lehrvertrag an, um in einer zwei-, zweieinhalb- oder dreijährigen Grundausbildung den Abschluß zum Versicherungskaufmann zu machen, sondern sie werden nur eingestellt, wenn die Gesellschaft für einen bestimmten Arbeitsplatz einen neuen Mitarbeiter sucht.

[Peil 1989, S. 2]

Deshalb kann es auch nicht überraschen, daß die Einarbeitungszeit relativ kurz ist. Sie erfolgt in der Regel am Arbeitsplatz oder in kurzen Einführungsseminaren. Die neuen Mitarbeiter erhalten eine praktische Einführung in ihren Arbeitsbereich. Eine arbeitsplatzübergreifende Ausbildung findet in der Regel nicht statt. Es wird von den neuen Mitarbeitern erwartet, daß sie möglichst schnell die Aufgaben an ihrem Arbeitsplatz selbständig erledigen.

Es werden nur die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, um einen bestimmten Arbeitsplatz (z.B. Policing) ausfüllen zu können. Wechselt der Mitarbeiter den Arbeitsplatz oder die Firma, muß er wieder neu angelernt werden. Das Prinzip ist im Grunde „learning by doing“. Einfache Arbeiten werden bereits ab dem ersten Tag erledigt. Die Anlernzeiten sind sehr unterschiedlich; für Innendiensttätigkeiten von nur einem Monat bis zu (überwiegend) einem Jahr.

[Winkler 1989, S. 2]

Daneben finden sich auch Anlernformen, die stärker den Charakter einer beruflichen Ausbildung tragen. Die Ausbildung für die spätere Tätigkeit in einem im folgenden beschriebenen Ausbildungsbüro ist jedoch sehr selten und beschränkt sich dann auch nur auf einen begrenzten Arbeitsbereich des Unternehmens.

Lediglich in einem der Unternehmen, die wir kennenlernten, ist es üblich, daß der neue Mitarbeiter die Tätigkeiten innerhalb seiner gesamten Abteilung – aber auch nur dieser einen und nicht mehrerer – kennenlernt. Dabei erfolgte auch eine Einwei-

sung in einer Art „Ausbildungsbüro“. Hier saßen mehrere neue Mitarbeiter mit einem „Ausbilder“ in einem separaten Büro. Die ihnen jeweils übertragenen Tätigkeiten wurden schulungsmäßig erklärt; die Vorgänge selbst waren für die Einweisung ausgesucht, aber es waren echte Fälle, also keine Muster oder dergleichen. Die Ausbildung im „Ausbildungsbüro“ erfolgte sachlich aufbauend, so daß hier ein größerer Komplex an Tätigkeiten erlernt werden konnte, als es sonst an einem einzigen normalen Arbeitsplatz der Fall sein kann.

[Hellmond 1989, S. 9]

Die folgende Aussage, die eine Teilnehmerin von einem englischen Ausbilder erhielt, faßt die Auffassung, wonach eine berufliche Ausbildung in der Kosten-Nutzen-Relation ungünstig abschneidet, zusammen. Diese Auffassung ist häufig mit beruflicher Ausbildung im Vereinigten Königreich verbunden.

Als ich in einem Unternehmen einen Mitarbeiter des Trainingsteams auf die Möglichkeit der breiten Grundbildung ansprach und nachfragte, inwieweit dort eventuell Berufsneulinge einen breiteren Überblick durch eine planmäßige Versetzung durch mehrere Abteilungen des Betriebes bekommen könnten, entgegnete mir dieser, ein solches System sei für ihn derzeit nicht denkbar. Immerhin seien die Mitarbeiter eingestellt, um möglichst schnell produktiv zu arbeiten. Mein Vorschlag bedeute ja, daß im ersten Jahr der Mitarbeiter fast ausschließlich ausgebildet werden würde und dadurch nur ein zusätzlicher Kostenfaktor sei. Außerdem sei es doch für den Mitarbeiter nur leeres Wissen, wenn er die in dem Ausbildungszeitraum erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten an seinem späteren festen Arbeitsplatz nicht mehr benötige.

[Hellmold 1989, S. 9]

In der Erstausbildung in der Versicherungsbranche lassen sich deutlich die bisher beschriebenen Prinzipien von Berufsbildung erkennen. Die Ausbildung ist frei von gesetzlichen Vorschriften und Regelungen. Die Inhalte beruflicher Ausbildung liegen allein im Ermessen der einzelnen Unternehmen und werden vollständig von ihnen bestimmt. Eine arbeitsplatzübergreifende Qualifikation findet im Rahmen der beruflichen Grundausbildung im Betrieb nicht statt. Die Mitarbeiter werden vielmehr nach den Anforderungen eines einzelnen Arbeitsplatzes ausgebildet. Die Fähigkeiten eines Mitarbeiters sind so in der Regel in anderen Versicherungsunternehmen nur beschränkt von Nutzen, so daß bei einem Arbeitsplatzwechsel üblicherweise ein erneutes Anlernen am Arbeitsplatz notwendig wird.

IV Berufliches Bildungswesen (1999)*

IV.1 Struktur, Stellenwert, Bildungsbeteiligung, Qualifikationsniveau

IV.1.1 Struktur, Stellenwert und Reform

Das berufliche Bildungswesen nach Abschluß des Sekundarbereichs I wird in England im Rahmen der *16-19 qualifications* diskutiert. Dieser Bereich, der neben beruflichen Abschlüssen auch die beiden allgemeinbildenden Abschlüsse *GCSE* und *GCE A-Level* bzw. *AS-Level* umfaßt⁹, war seit Anfang der achtziger Jahre Gegenstand intensiver Debatten und Reformen. Allgemeine und berufliche Bildung für die Gruppe der 16- bis 19jährigen Jugendlichen ist auch heute noch charakterisiert durch symptomatische Trennungslinien in der englischen Gesellschaft, wie etwa zwischen dem öffentlichen und dem privaten Bildungswesen, den allgemeinbildenden und den beruflichen Bildungsgängen, selektiven und nichtselektiven Systemen sowie zwischen ‚traditionellen‘ und ‚progressiven‘ Lehr- und Lernmethoden. Obwohl z.B. die Reform der Lerninhalte in den letzten 20 Jahren wiederholt Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und bildungspolitischer Empfehlungen war, ist bis heute noch keine effektive Balance gefunden worden zwischen Breite und Tiefe der Inhalte in den allgemeinen und den beruflichen Bildungsgängen, zwischen Theorie und Praxis, zwischen der Betonung von Lehr- bzw. Lerninhalten und von Lehr- bzw. Lernprozessen sowie zwischen der Vermittlung von theoretischem Wissen und anwendungsorientierten Fähigkeiten.¹⁰

Diese Reformperiode, die im übrigen auch noch die Reform der Ausbildung der 14- bis 16jährigen Schüler einschließt und durch eine Vielzahl von quantitativen und qualitativen Veränderungen in der Allgemein- und Berufsbildung gekennzeichnet ist, deckt sich mit der 18jährigen Regierungsperiode der konservativen Partei von 1979 bis 1997. Grob läßt sie sich in vier Phasen einteilen:¹¹

- Phase 1 (1979-1986): Ad hoc-Innovationen und schrittweise Entwicklungen in der vorberuflichen und der allgemeinen Bildung;
- Phase 2 (1987-91): Etablierung eines nationalen Rahmens für berufliche Qualifikationen [National Vocational Qualifications, NVQs];
- Phase 3 (1991-1995): Etablierung eines horizontal in drei unterschiedliche Bildungsgänge gegliederten nationalen Rahmens für allgemeine und berufliche Qualifikationen;
- Phase 4 (seit 1996): Evaluierung des *Nationalen Qualifikationsrahmens* [NVQs] und Entwicklung von Verbindungen zwischen den drei Bildungsgängen.

Im Hintergrund aller dieser Entwicklungen und Debatten stand das Problem, daß ein im internationalen Vergleich relativ niedriger Anteil der englischen Jugendlichen zwischen

* *Kapitel IV* zur aktuellen Situation der beruflichen Bildung wurde von *Jochen Reuling* verfaßt.

⁹ Vgl. Abschnitt 3.8, S. 28 f. u. Stokes 1996b,

¹⁰ Vgl. Macfarlane 1993.

¹¹ Vgl. Spours;Young, 1998, S. 87.

16 und 19 Jahren national anerkannte oder formale Qualifikationen erwarb, was letztlich dem bestehenden Qualifizierungssystem für diese Altersgruppe angelastet wurde.¹²

IV.1.2 Bildungsangebote in Vollzeit- und in Teilzeitform [schoolbased route, workbased route]

Nach elf Jahren Schulbesuch haben Jugendliche im Alter von 16 Jahren in England und Wales ihre Schulpflicht erfüllt. Von nun an müssen sie ihren anschließenden Bildungsweg selbst bestimmen, da für sie keinerlei weitere Verpflichtung besteht, sich im allgemeinen oder beruflichen Bereich zu qualifizieren.

Soweit die Jugendlichen sich weiterqualifizieren wollen, können sie erstens zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in Vollzeitform wählen, die als *schoolbased route* bezeichnet werden. Die Abschlußqualifikationen, die hier zu erwerben sind, sind der *GCE A-Level/AS-Level* (Hochschulzugangsberechtigung) oder eine *General National Vocational Qualification (GNVQ)* auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus.¹³ Möglich ist aber auch, einen *post-16 GCSE* Kurs zubelegen, um dieses Abschlußzertifikat des Sekundarbereichs I nachträglich zu erwerben oder, soweit er dieses Zertifikat bereits besitzt, um sein Zensurniveau zu verbessern. Schließlich werden aber auch berufliche Kurse angeboten, die auf den Erwerb von ‚traditionellen Qualifikationen‘ ausgerichtet sind.¹⁴ Dabei handelt es sich, wie etwa beim *BTEC National*, um Qualifikationen, die von einer der großen Zertifizierungsgesellschaften angeboten werden, die aber noch nicht in *GNVQs* konvertiert sind. Alle diese Bildungsgänge in Vollzeitform werden im übrigen nicht nur von Schulen, sondern auch von den *Colleges of Further Education* angeboten.

Neben den vollzeitlichen Bildungsgängen können Jugendliche ab 16 Jahren berufliche Bildungsgänge wählen, die in Teilzeitform angeboten werden und häufig den Arbeitsplatz als Lernort nutzen. Kursangebote innerhalb dieser *workbased route* können sein:¹⁵

- eine traditionelle Lehre [Apprenticeship], die mit einem Zertifikat abgeschlossen wird, bei dem es sich nicht um eine national anerkannte Qualifikation handeln muß;
- ein Platz innerhalb des *Youth Training (YT)* Programmes, also eines Finanzierungsprogramms, das Jugendlichen ermöglicht, eine *NVQ (National Vocational Qualification)* mindestens des zweiten Schwierigkeitsniveaus zu erwerben;¹⁶
- ein *Modern Apprenticeship* oder ein *Accelerated Modern Apprenticeship*, das mit einem *NVQ* des dritten Schwierigkeitsniveaus, ergänzt durch *GNVQ*-Einheiten und Schlüsselqualifikationen, abgeschlossen wird;¹⁷

12 Vgl. Hodgson; Spours 1997, S. 4.

13 Vgl. Abschnitt 3.8 bzw. Abschnitt 4.3.

14 Zu den traditionellen Qualifikationen vgl. Abschnitt IV.6, S. 54 – 42 ff. u. 4.2, S. 34 ff.

15 Vgl. Richardson; Spours; Woolhouse; Young 1995, S. 39.

16 Das *YT* ist seit 1997 durch das *National Traineeships* ersetzt worden (vgl. Abschnitt IV.4).

17 Vgl. Abschnitt IV.7.

- andere arbeitsplatznahe Ausbildungsangebote, die teilweise auch zu einer national anerkannten Qualifikation führen.

Die Qualifikationsabschlüsse, bei denen es sich nicht um NVQs handelt, werden ebenfalls als traditionelle Qualifikationen bezeichnet. Berufsbildung innerhalb dieser *workbased route* wird von Betrieben, von *Colleges of Further Education* oder auch von privaten Ausbildungsträgern angeboten.

IV.1.3 Quantitative Entwicklungen in den allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen

Innerhalb der letzten knapp zwei Jahrzehnte hat sich die Teilnahme der Jugendlichen an formalen Bildungsangeboten erheblich verändert. Während im Schuljahr 1979/80 noch 59% der 16jährigen nach Ende der allgemeinen Schulpflicht die Schule verließen und zum überwiegenden Teil in die *workbased route* oder in eine Beschäftigung überwechselten, waren es Mitte der neunziger Jahre nur noch 28%. Die Mehrheit von etwa 70% der 16jährigen setzt heute ihre Ausbildung innerhalb der vollzeitlichen Bildungsgänge fort, um eines der oben genannten Abschlußzertifikate zu erwerben.

Allerdings ist diese gestiegene Bildungsteilnahme der englischen Jugendlichen nur von relativ kurzer Dauer. Denn Mitte der neunziger Jahre ist bei den 17jährigen der Anteil derer, der sich in vollzeitlichen Bildungsgängen befand, bereits von 70 auf 58% abgesunken. Für die 18jährigen sinkt dieser Anteil noch schneller, denn nur noch etwa 38% von ihnen befanden sich zu diesem Zeitpunkt in vollzeitlichen allgemeinen oder beruflichen Bildungsgängen.

Entsprechend der insgesamt gestiegenen Bildungsteilnahme in den vollzeitlichen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen ist die Teilnahme in der *workbased route* im Vergleichszeitraum gesunken. Innerhalb dieses Bildungsganges erhalten Schulabgänger eine Form von Ausbildung, die im Gegensatz etwa zur Ausbildung im Rahmen des deutschen Dualen Systems häufig auf das Niveau von Anlernertätigkeiten ausgerichtet ist. Lediglich Ausbildungen im Rahmen des in den letzten Jahren neu eingeführten *Modern Apprenticeship* zielen auf ein höheres Qualifikationsniveau.

Gestiegene Bildungsteilnahme sagt noch nichts über den Bildungserfolg der Jugendlichen aus. Dazu ist es notwendig, sowohl die Abbrecherquoten als auch das Schwierigkeitsniveau der Abschlußzertifikate zu betrachten. Bezogen auf die vollzeitlichen Bildungsgänge und hier denjenigen, der zum *GCE A-Level* (Hochschulzugangsberechtigung) führt, ergibt sich folgendes Bild: Die Verbleibquoten in diesem zweijährigen Bildungsgang sind bis Mitte der neunziger Jahre kontinuierlich gestiegen und betragen ungefähr 87%. Allerdings gelang es etwa 31% der Absolventen nicht, in mehr als in einem Fach einen *A-Level* zu erwerben.¹⁸ Zwei oder mehr *A-Level* würden dem dritten Schwierigkeitsniveau innerhalb des nationalen Qualifikationsrahmens [NVQ] entsprechen.

18 Vgl. Richardson u.a. 1995, a.a.O., S. 23.

Bei den allgemein-beruflichen Qualifikationen, also den *GNVQs*, sind die Verbleibquoten niedriger. Nur etwa die Hälfte der Jugendlichen, die einen *intermediate GNVQ* (Abschlußzertifikat des zweiten Schwierigkeitsniveaus) anstreben, erwerben dieses Zertifikat. Noch geringer sind die Erfolgsraten bei denen, die einen *advanced GNVQ* (*GNVQ* des dritten Schwierigkeitsniveaus) zu erwerben suchen. Nur etwa 42% derjenigen, die sich dafür eingeschrieben haben, schließen diesen Bildungsgang erfolgreich ab.¹⁹

Informationen über den Bildungserfolg der Jugendlichen in der *workbased route* sind kaum verfügbar. Lediglich für den Erwerb von Abschlußqualifikationen im Rahmen des *Youth Trainings* gibt es genauere Informationen. Danach erwarben ungefähr 46% der Teilnehmer eine *NVQ* als Abschlußqualifikation, allerdings die überwiegende Mehrheit nur eine *NVQ* des zweiten Schwierigkeitsniveaus.²⁰

Insgesamt kann festgehalten werden, daß während der achtziger Jahre und in der ersten Hälfte der neunziger Jahre sich die Bildungsbeteiligung zumindest der 16- und 17jährigen Jugendlichen erheblich erhöht hat. Ebenso haben sich auch die Verbleibquoten, zumindest im allgemeinen Bildungsgang verbessert. Insofern hat sich das englische Bildungs- und Ausbildungssystem in dieser Zeit von einem *low-participation system* zu einem *medium-participation system* gewandelt. Allerdings scheinen ab Mitte der neunziger Jahre die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg der 16- bis 19jährigen ihren Höhepunkt überschritten zu haben.²¹

Bildungsteilnahme und Bildungsniveau im internationalen Vergleich

Tab. 10 Internationaler Vergleich der Beteiligungsraten im Sekundarbereich [in % der Altersgruppen]²²

	UK	Deutschland	Frankreich	USA
17jährige	73	93	91	75
18jährige	31	82	60	22

Trotz der erwähnten Verbesserungen bleibt die Bildungsbeteiligung der englischen Jugendlichen im internationalen Vergleich niedrig. So ist etwa in Deutschland die Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe in vollzeitlichen Bildungsgängen (ohne Hochschulen) durchgehend erheblich höher.²³

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die jeweils höchsten allgemeinen oder berufsbildenden Qualifikationsabschlüsse von jungen Erwachsenen zwischen 25 und 28 Jahren

19 Vgl. Further Education Unit 1997.

20 Vgl. Dearing 1996, S. 13.

21 Vgl. Young, Michael; Spours, Ken 1998, a.a.O., S. 84.

22 Quelle: OECD (1997): Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren, S. 158.

23 In UK sind die Beteiligungsraten etwas zu niedrig angesetzt, da die Beteiligungen aus unabhängigen privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs II nicht verlässlich geschätzt werden können.

im Vereinigten Königreich mit denen in anderen Ländern vergleicht. Dazu veröffentlichte die Regierung des Vereinigten Königreichs 1996 eine Studie.²⁴

Tab. 11 Verteilung der 25- bis 28jährigen nach höchstem Qualifikationsabschluß (1994)

	UK	Deutschland	Frankreich	USA
Level 2	17	5	37	20
Level 3	13	62	15	9
Level 4 und höher	23	13	23	23
ohne national anerkannten Abschluß	47	20	21	49

Insgesamt läßt sich festhalten, daß das UK trotz der in den achtziger Jahren deutlichen Verbesserungen in der Teilnahme an formaler Bildung sowie im Bildungserfolg signifikant hinter Ländern wie Deutschland und Frankreich ‚zurückliegt‘. Im Vergleich zu Deutschland fällt nicht nur der hohe Anteil von nicht formal qualifizierten jungen Erwachsenen auf, sondern insbesondere auch der Mangel an mittleren Qualifikationen (Level 3), die in Deutschland überwiegend im Dualen System der Berufsbildung erzeugt werden. Umgekehrt zeichnet sich das UK durch eine recht hohe Teilnahme und Zahl erfolgreicher Abschlüsse in hochschulischen Bildungsgängen aus.

IV.1.4 Bestimmungsgründe für die ‚undertrained society‘

In der Periode von 1980 bis 1995 gab es im UK einen parteiübergreifenden Konsens in der Feststellung, daß das Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung zu niedrig sei. Dieser fand im Wort von der *undertrained society* seinen Ausdruck. Was waren nun die Ursachen für dieses Defizit an allgemeiner und beruflicher Bildung?

In der Vergangenheit, und zwar bis etwa Anfang der achtziger Jahre, spielte zumindest im gewerblich-technischen Bereich das Lehrlingsystem [Apprenticeship] eine wichtige Rolle für die Herausbildung beruflicher Qualifikationen. Die Industrie rekrutierte Arbeitskräfte überwiegend von externen Arbeitsmärkten. Solche Arbeitsmärkte sind dadurch gekennzeichnet, daß anstatt betriebsspezifischer Qualifikationen transferable Qualifikationen vorhanden sind und angeboten werden. Allerdings gab es bereits seit den

24 In einer von der Regierung des UK 1996 veröffentlichten Studie (Department for Education 1996b, S. 98) werden drei Qualifikationsniveaus unterschieden. Diese *Levels* werden vom Department of Education auch deutschen Abschlüssen zugeordnet.

Level 2 „entspricht“ dem Realschulabschluß oder einem zweijährigen Ausbildungsberufsabschluß;

Level 3 „entspricht“ dem Abitur, der Fachhochschulreife oder einem dreijährigen Ausbildungsberufsabschluß;

Level 4 und höher „entspricht“ einem Meister-, Techniker-, Fachschulabschluß, Fachhochschul- oder Universitätsabschluß.

Zu diesem ‚Vergleich‘ ist anzumerken, daß diese *Zuordnung* sehr grob und vereinfachend ist und es für diese Äquivalenzenbildung einer tiefergehenden vergleichenden Untersuchung bedürft hätte (*Anmerkung* zur ‚Zuordnung‘ und Fußnote von Lauterbach eingefügt!).

siebziger Jahren einen sukzessiven Rückgang des Angebots an Ausbildungsplätzen. Dieser Rückgang war im übrigen nicht allein auf das Nachlassen der Nachfrage nach Facharbeit aufgrund der strukturellen Krise der britischen Industrie zurückzuführen, denn es gab immer auch einen Mangel im Angebot an qualifizierten Fachkräften. Wichtiger für den Rückgang war, daß notwendige Strukturanpassungen des regulierenden Rahmens und Modernisierungen des Lehrlingsystems ausgeblieben waren.²⁵

Die Folge des starken Rückgangs im Angebot an Ausbildungsplätzen war,

- daß britische Firmen in den Bereichen, die hohe Facharbeiterqualifikationen verlangen, weniger produktiv waren als vergleichsweise etwa deutsche Firmen, und
- daß britische Unternehmer sich auf die Produktion eher standardisierter Produkte spezialisierten, eher tayloristische Arbeitsorganisationen einrichteten und die Arbeitsplätze mit wenig ausgebildeten Arbeitskräften besetzten.²⁶ Nach FINEGOLD und SOSKICE²⁷ führte diese Entwicklung zu einem *low skill equilibrium*. Denn erstens waren für solche Formen der Produktions- und Arbeitsorganisation zukünftig keine höheren Qualifikationen erforderlich, so daß es für die Arbeitgeber auch keinen Anreiz gab, in die Höherqualifizierung ihrer Arbeitskräfte zu investieren. Zweitens hatten die Arbeitskräfte selbst nur begrenzte Möglichkeiten, ihre Qualifikationen *on-the-job* weiterzuentwickeln.

Allerdings gibt es auch Zweifel, ob es sich wirklich um ein ‚Gleichgewicht‘ handelte. Denn zur genaueren Analyse ist es zum einen notwendig, nicht allein die formalen, sondern auch die faktischen Qualifikationen der Beschäftigten zu betrachten, die sie sich am Arbeitsplatz oder im Zuge nicht formalisierter Weiterbildung erworben haben. Zum anderen wäre eine genauere Betrachtung der jeweils gewählten Produktionsstrategien und Absatzmarktstrukturen von Betrieben erforderlich. So kommt BACKES-GELLNER auf Grundlage einer empirischen Vergleichsstudie zwischen englischen und deutschen Betrieben zu dem Ergebnis, daß in solchen deutschen und englischen Betrieben, die identische Produktionsstrategien wählen und vergleichbare Absatzmarktstrukturen haben also Qualitätswettbewerb anstelle von Preiswettbewerb, die faktisch vorhandenen Fachkräftequifikationen durchaus vergleichbar sind. Dies bedeutet, daß die unterstellte Ursache-Wirkungs-Beziehung, nämlich daß wegen der unzureichenden institutionellen Rahmenbedingungen für eine berufliche Ausbildung englische Betriebe keine höherwertigen Produkte produzieren und anbieten können, so nicht zutrifft. Vielmehr erstellen sie solche Produkte deshalb nicht, weil offenbar die Nachfrage dafür nicht im ausreichenden Umfang vorhanden ist.²⁸

In einer mehr dynamischen Perspektive stellt sich dennoch die Frage, ob zum Umschalten auf neue Produktionsstrategien und bei Konfrontation mit Absatzmarktstrukturen, die weniger einen Preis- als einen Qualitätswettbewerb nahelegen, das Ausmaß der vorhan-

25 Vgl. Marsden 1995, S. 87-114, hier S. 88.

26 Vgl. dazu zusammenfassend Prais 1995.

27 Finegold; Soskice 1988.

28 Vgl. Backes-Gellner 1996, S. 304.

denen beruflichen Qualifikationen jeweils ausreicht. Schon für die Vergangenheit wird von MARSDEN darauf hingewiesen, daß von Seiten der britischen Arbeitgeber trotz wachsender Arbeitslosigkeit immer auch über einen Mangel an qualifizierten Fachkräften geklagt wurde, obwohl die Firmen viel Geld in betriebspezifische Aus- und Weiterbildung investierten.²⁹ Die für das Verständnis der Situation interessante Frage ist also: Warum gab es trotz der hohen Investitionen der Unternehmer in Aus- und Weiterbildung ein Unterangebot an nachgefragten Qualifikationen und damit ein Versagen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes? MARSDEN bietet für dieses Paradox drei Erklärungen an:

Erstens wurde als Ersatz für das Lehrlingssystem mit seinen transferablen, marktgängigen Qualifikationen zunehmend *on-the-job training* eingeführt, um die Gefahr der Abwerbung von Ausgebildeten durch nichtausbildende Betriebe gering zu halten. Dieses Risiko scheint in England weitaus größer zu sein als etwa in Deutschland oder anderen nordeuropäischen Staaten und scheint mit dem Unvermögen englischer Betriebe zusammenzuhängen, auf Sektor- oder Branchenebene gemeinschaftlich zu handeln. SOSKICE/HANCKÉ führen dieses Unvermögen auf die Struktur der englischen Arbeitgeberorganisationen zurück. Diese sind gegenüber den einzelnen Betrieben traditionell schwach, was letztlich darauf zurückzuführen ist, daß die historischen Grundlagen Englands als ersten industriellen und kapitalistischen Staates auf absolutem Wettbewerb aufgebaut waren. Ganz im Gegensatz etwa zu Deutschland ist dadurch eine Organisation der englischen Industrie auf sektoraler Ebene mit dem Ziele gemeinsamer Ausbildungsanstrengungen unmöglich oder zumindest nur schwer vorstellbar.³⁰ Hinzu kommt, daß auch die Finanzierungs- und Marktstrategien englischer Unternehmen eher kurzfristig orientiert sind, was große Investitionen in die Ausbildung der Belegschaft ausschließt. In einer solchen Situation bleibt als Alternative für den einzelnen Betrieb nur die betriebspezifische Qualifizierung im Sinne einer *just in time* Qualifizierung und die Entwicklung betriebsinterner Qualifizierungswege, um ein Abwerben qualifizierter Arbeitnehmer durch andere Betriebe zu erschweren. Da aber das Eingangsniveau der Aus- und Weiterzubildenden häufig ziemlich niedrig war, waren einer solchen Strategie der betriebsinternen Weiterqualifizierung in der Vergangenheit Grenzen gesetzt.

Eine *zweite Erklärung* für das oben genannte Paradox ist nach MARSDEN, daß unzertifiziertes *on-the-job training* zu einer Unterausnutzung vorhandener Qualifikationen führte. Denn bei Veränderungen der Arbeitsplätze verfallen häufig solche arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen, da sie auch betriebsintern nicht transferierbar sind. Darüber bieten die erworbenen Qualifikationen eine schwierige Basis für Weiterbildung, da das Eingangsniveau der Weiterzuqualifizierenden unklar ist.

Eine *dritte Erklärung* kann auch sein, daß die erhöhten Bildungsausgaben der britischen Betriebe weniger für die betriebspezifische Qualifizierung der Arbeiter aufgewandt wurden, sondern vor allem für das Training des Managements. Denn aufgrund des niedrigen Qualifikationsniveaus der Arbeiter mußte das Management zunehmend Aufgaben

29 Vgl. Marsden 1995, a.a.O., S. 92.

30 Vgl. Soscice; Hancké 1996, S. 15.

der Organisation und der Problemlösung übernehmen. Zusammenfassend kann vermutet werden, daß viele Ausgaben für *on-the-job training* – im Gegensatz zur Investition in Ausbildung für marktgängige, transferable Qualifikationen – mehr oder weniger herausgeworfenes Geld waren, da sie zu einer Unterausnutzung vorhandener Qualifikationen führten.³¹ Damit sind Probleme mangelnder Transparenz von Qualifikationen angesprochen, die wiederum aus der schwachen Organisation der Ausbildung und den verschiedensten Interessenkonflikten in Bezug auf die Festlegung beruflicher Standards und die Finanzierung der Ausbildung resultierten.

Die am Beispiel des Niedergangs des Lehrlingssystems [apprenticeship] aufgezeigten Probleme beziehen sich auf Facharbeiterqualifikationen. Außer den Betrieben gab es jedoch auch außerbetriebliche Bildungsträger wie etwa die *Colleges of Further Education* oder private Bildungsträger, die teils für Facharbeiter, vor allem aber auch für Angestelltentätigkeiten Aus- und Weiterbildung anboten. Seit den achtziger Jahren wurde von der konservativen Regierung der Ausbau von Trainingsmärkten sogar ausdrücklich gefördert. Allerdings gab es hier vergleichbare Probleme, weil keine geeignete institutionelle Struktur und kein regulierender Rahmen für die nachgefragten bzw. zu vermittelnden Qualifikationen bestand. Im einzelnen zeigten sich bei diesen auf den Trainingsmärkten angebotenen traditionellen Qualifikationen folgende Schwachpunkte:

- unklare Struktur und Lücken im Ausbildungsangebot, insbesondere auch begrenztes Ausbildungsangebot in wichtigen Berufsbereichen wie dem Dienstleistungsbereich sowie schlecht definierte und häufig unpraktikable Karrierewege;
- starke Überschneidungen der Aktivitäten innerhalb und zwischen den (privaten) Prüfungs- und Zertifizierungsinstitutionen, den Berufsverbänden und den Branchenorganisationen;
- Zugangsschranken zur Aus- und Weiterbildung aufgrund schlechter Beratung und bzw. oder spezifischer Eingangsvoraussetzungen, spezieller Regelungen für Mitglieder von Berufsverbänden und unflexibler Prüfungsregularien;
- Durchführung von Prüfungen durch viele (privat organisierte) Institutionen mit teils wenig adäquaten Prüfungsmethoden und ohne Relevanz für das Beschäftigungssystem;
- Prüfungen richteten sich mehr auf die Beurteilungen von Fähigkeiten [skills] und weniger auf im Berufsleben erforderliche Kompetenzen;
- unzureichende Anerkennung von in nichtformalisierten Lernsituationen erworbenen Kompetenzen;
- unzureichende Reaktionsfähigkeit im Hinblick auf veränderte Anforderungen des Beschäftigungssystems.

Letztlich war das englische Berufsbildungssystem gekennzeichnet durch ein inflationäres Angebot von Kursen und Zertifikaten mit oft unbekanntem Wert, das häufig auch als Qualifikationsdschungel bezeichnet wurde.

Genau diese Situation war der strategische Ansatzpunkt für die Reformen der beruflichen Bildungswege und Abschlußqualifikationen ab Mitte der achtziger Jahre (*NVQ*-System)

31 Vgl. Marsden 1995, a.a.O., S. 101.

und Anfang der neunziger Jahre (*GNVQ*-System). Diese zielten u.a. darauf ab, Jugendlichen ein flexibles, transparentes und zusammenhängendes System klar definierter und praktikabler Abschlußqualifikationen und Qualifizierungswege anzubieten, um auf diese Weise die Bildungsteilnahme und den Bildungserfolg dieser Altersgruppe zu erhöhen. Von der Regierung wurden mit Unterstützung des zentralen Unternehmerverbandes [Confederation of British Industry, CBI] noch weitere Initiativen gestartet, um sowohl die Betriebe als auch die Individuen dazu zu bewegen, solche national anerkannten Berufsqualifikationen anzubieten bzw. zu erwerben.³²

Rückblickend ist allerdings fraglich, ob die neuen Systeme beruflicher Abschlußqualifikationen die Ursache für die gestiegene Bildungsteilnahme der Jugendlichen gewesen sind. So wird darauf verwiesen, daß die Einführung der *National Vocational Qualifications (NVQs)* weniger ein Anreiz als eine Reaktion auf die gestiegene Bildungsteilnahme war. Die gestiegene Bildungsteilnahme selbst hingegen war eine Reaktion von Jugendlichen bzw. ihrer Eltern auf die Schwäche des Jugendarbeitsmarktes und auf die ökonomischen und sozialen Veränderungen der späten achtziger und frühen neunziger Jahre.³³ Umgekehrt dürfte die in den letzten Jahren zu beobachtende Abflachung der Bildungsteilnahme dieser Altersgruppe auch auf die gegenwärtige Stärke des Jugendarbeitsmarktes zurückzuführen sein, auf dem auch beruflich niedrig Qualifizierte relativ gute Einkommen erzielen können.

Etwas anders sind die Gründe für die Steigerung der Nachfrage und den Erfolg im Allgemeinbildungsgang zu beurteilen, der mit dem *A-level* (Hochschulzugangsberechtigung) abgeschlossen wird. Diese Steigerung wird einerseits auf die 1988 erfolgte Einführung des Abschlußzertifikats des Sekundarbereichs I [GCSE] sowie die Ausweitung des hochschulischen Bildungsangebotes zurückgeführt. Andererseits wird die gewachsene Nachfrage nach Allgemeinbildung seit Mitte der achtziger Jahre auch auf die damals schwierige Arbeitsmarktsituation für die Jugendlichen, auf das wachsende Bewußtsein für Bildung sowie auf die sich schnell wandelnden Anforderungen einer globalen Wirtschaft zurückgeführt. Diese führen dazu, daß Arbeitgeber bei der Einstellung von Jugendlichen nicht nur auf spezielle Berufsqualifikationen achten, sondern zunehmend auch Wert auf allgemeine Qualifikationen legen. Den Jugendlichen hingegen erlaubt der Erwerb eines *A-level* (Hochschulzugangsberechtigung), ihre Optionen für spätere Studien- oder Berufswege offen zu halten.³⁴ Schließlich hat der *A-level* eine lange Tradition und ein hohes Ansehen, an dem die anderen Qualifikationsabschlüsse des Sekundarbereichs II gemessen werden. Daher wird er häufig auch als *Goldstandard* bezeichnet.

32 In den letzten zehn Jahren hat sich die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten im verarbeitenden Gewerbe erheblich verbessert, was jedoch nicht auf zusätzliche Qualifizierungsanstrengungen, sondern auf den massiven Beschäftigungsabbau von niedrig Qualifizierten zurückzuführen ist (Wagner u.a. 1997, S. 953), vgl. auch Abschnitt IV.7.

33 Vgl. Hodgson; Spours 1997, S. 6.

34 Vgl. Wolf 1998, S. 215 ff.

IV.2 Prinzipien beruflicher Bildung

IV.2.1 Freiwilligkeit der Teilnahme an beruflicher Bildung

Die Berufsbildung im UK unterscheidet sich in ihrer Struktur und Philosophie grundlegend von den kontinentaleuropäischen Modellen. Die Teilnahme am staatlich organisierten Berufsbildungssystem beruht auf weitestgehender Freiwilligkeit. Dies gilt sowohl für Jugendliche als Nachfrager von beruflicher Bildung als auch für die Anbieter. Nach Abschluß der allgemeinen Schulpflicht besteht für Jugendliche keine Verpflichtung, an weiteren Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. Erst 1988 wurde dieses Prinzip der Freiwilligkeit leicht eingeschränkt, als für arbeitslose Schulabgänger die Arbeitslosenunterstützung gestrichen wurde. Die Jugendlichen sollten auf diese Weise dazu bewegt werden, am *Youth Training*-Programm, einer staatlichen Ausbildungsinitiative, in der sie eine Ausbildungsvergütung erhalten, teilzunehmen. Die Teilnahme war jedoch nach wie vor keine Pflicht. Eine weitere Verschärfung brachten die *New Deals*, eine Initiative, die gleich in der Anfangsphase der Regierung Blair ins Leben gerufen wurde. Die 18-24-jährigen, die bereits sechs Monate Arbeitslosenunterstützung erhalten haben, sind verpflichtet, in das *New Deal*-Programm einzutreten. Dort erhalten sie innerhalb einer bis zu vier Monaten dauernden Periode intensive Beratung und Schulung durch die Arbeitsvermittlung und ihr angeschlossene Organisationen, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern. Diejenigen, die innerhalb dieser Zeit noch keine Beschäftigung gefunden haben, erhalten mehrere Beschäftigungs- und/oder Ausbildungsoptionen. Falls sie diese nicht annehmen, erhalten sie keine Arbeitslosenunterstützung mehr.

Ohne auf das Prinzip der Freiwilligkeit zu verzichten, hatte sich Anfang der neunziger Jahre die Regierung zusammen mit dem Gesamtverband der britischen Industrie [Confederation of British Industry, CBI] auf die Festlegung von *Nationalen Bildungs- und Ausbildungszielen* [National Education and Training Targets] geeinigt. Damit sollte der Anteil der Bevölkerung, der allgemeine und berufliche Qualifikationen erwirbt, gehoben werden. Soweit diese Ziele die allgemeine oder berufliche Basisausbildung betreffen, sollen 85% der jungen Menschen im Jahr 2000 eine nationale berufliche Qualifikation [NVQ] des zweiten Schwierigkeitsniveaus und 60% des dritten Schwierigkeitsniveaus bzw. deren allgemeinbildende Äquivalente erreichen. Wie schwierig diese Ziele sich in einem auf freiwilliger Teilnahme basierendem Bildungssystem erreichen lassen, läßt sich u.a. daran ablesen, daß im Jahr 1994 zum Beispiel erst 63% der Jugendlichen ein NVQ der zweiten Schwierigkeitsstufe und 41% der dritten Stufe erreicht hatten.

Nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Anbieter von beruflicher Bildung beruht die Teilnahme am staatlichen Berufsbildungssystem auf Freiwilligkeit. Es gibt für Bildungsträger keine gesetzliche Verpflichtung, im Hinblick auf die staatlich anerkannten Ausbildungsabschlüsse auszubilden. Statt dessen können sie Kurse anbieten, die auf den Erwerb der von den zahlreichen privaten Zertifizierungsgesellschaften angebotenen Abschlüsse gerichtet sind oder für die auch keine Abschlußzertifikate vergeben werden. Zur Erhöhung der Attraktivität ihrer Kursangebote kann jedoch beitragen, wenn diese auf die Erlangung national anerkannter Abschlüsse gerichtet sind.

IV.2.2 Flexibler Zugang zur beruflichen Bildung und Zertifizierung – Förderung des lebensbegleitenden Lernens

Flexibler Zugang zur beruflichen Bildung und Zertifizierung wird im britischen Bildungssystem durch mehrere Mechanismen unterstützt. Ein *erster* Mechanismus ist die Trennung von Qualifizierung und Zertifizierung, der insbesondere bei den beiden zentralen beruflichen Bildungsgängen bzw. Abschlußqualifikationen, den *GNVQs* und den *NVQs*, eingeführt wurde. Es werden nur die Qualifizierungsziele, also die zur Erreichung der Abschlußzertifikate erforderlichen beruflichen Kompetenzen festgelegt, nicht aber wie oder wo diese Kompetenzen erworben werden. Dies bedeutet, daß im Prinzip jedermann offenen Zugang zur Zertifizierung seiner Kompetenzen hat, ohne einen einschlägigen Kurs besucht zu haben. Dies dürfte insbesondere für Berufstätige eine Hilfe sein, da diese häufig nicht die Möglichkeit haben, Kurse zu besuchen, sich aber entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten am Arbeitsplatz erworben haben können. Mit der Trennung von Qualifizierung und Zertifizierung erhalten Bildungsträger auch die Möglichkeit, quasi um eine Abschlußqualifikation herum eigene zielgruppenspezifische Lehr-/Lernprogramme anzubieten.

Zweitens wird der flexible Zugang zum Erwerb einer Abschlußqualifikation dadurch unterstützt, daß alle beruflichen Qualifikationen aus einzelnen Einheiten [units] bestehen. Dies ermöglicht einerseits den Erwerb von Qualifikationen in verschiedenen Institutionen wie in Betrieben oder Colleges, andererseits aber auch die zeitliche Verteilung des Qualifikationserwerbs durch schrittweise Ansammlung der *units*.

Drittens dürfte auch die vertikale Differenzierung der beruflichen Abschlußqualifikationen in verschiedene Schwierigkeitsniveaus es insbesondere lernschwächeren Kandidaten erleichtern, eine berufliche Abschlußqualifikation zu erwerben. Da nicht zwischen Aus- und Weiterbildung unterschieden wird, sondern durchgängige Qualifizierungspfade vorgesehen sind, besteht die Möglichkeit, je nach individuellen Voraussetzungen und Interessen nach und nach anspruchsvollere Qualifikationsabschlüsse zu erwerben.

Ein *vierter* Mechanismus zur Unterstützung des flexiblen Zugangs zur beruflichen Bildung und Zertifizierung ist die gemeinsame Anordnung der beiden beruflichen Abschlußqualifikationen [GNVQ, NVQ] mit den allgemeinbildenden Abschlüssen in einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen sowie deren formale Äquivalentsetzung. Im Prinzip ist die Aufteilung von Abschlüssen in einen allgemeinbildenden sowie zwei unterschiedlichen berufsbildenden Abschlüssen ein Hemmnis für den flexiblen Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung bzw. Zertifizierung. Denn diese unterscheiden sich sowohl nach Inhalten, Lehr-/Lernprozessen, Kursstrukturen und Aufstiegswegen, Typen von Bildungsträgern und Lehrpersonal sowie nicht zuletzt auch darin, welche staatliche Institutionen für die Regulierung dieser Abschlüsse zuständig sind. Allerdings wurde 1996 von einer Expertenkommission unter Leitung von Sir Ron Dearing vorgeschlagen, die allgemeinbildenden mit den berufsbildenden Abschlußqualifikationen stärker zu verbinden. Ein erster wichtiger Schritt war die Errichtung eines einzigen Systems zur Verwaltung und Regulierung der allgemeinen und beruflichen Qualifikationen durch die

1995 erfolgte Zusammenlegung des *Department of Education*, das für die Allgemeinbildung zuständig war, mit dem für die Berufsbildung zuständigen *Department of Labor* zum *Department for Education and Employment (DfEE)*. Diesem ersten Schritt folgte 1997 die Fusion des für die Curriculumplanung der allgemeinbildenden Abschlüsse zuständigen *Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA)* mit dem für die beruflichen Qualifikationsabschlüsse zuständigen *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)*. Ein weiterer Schritt war der Vorschlag zur erwähnten Anordnung der allgemeinen und beruflichen Abschußqualifikationen und ihre formale Äquivalentsetzung, wobei sich die Expertenkommission vor allem auf die Abschußqualifikationen konzentrierte, die sich an Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren richten. Der jetzige Qualifikationsrahmen sieht folgendermaßen aus:

Tab. 12 Nationaler Rahmen der Qualifikationen für 16- bis 19jährige³⁵

GCE A-Level/ AS-Level	<i>National Award: Advanced Level</i>	
	GNVQ Advanced Level	NVQ Level 3 ³⁶
GCSE Grades A – C	<i>National Award: Intermediate Level</i>	
	GNVQ Intermediate Level	NVQ Level 2 ³⁷
GCSE Grades D – G	<i>National Award: Foundation Level</i>	
	GNVQ Foundation Level	NVQ Level 1 ²
	<i>National Award: Entry Level</i>	
	Common to all pathways: Three grades A/B/C	

Auch wenn dieses System sich an Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren richtet, sollen diese Abschußqualifikationen auch von Erwachsenen erworben werden können. Darüber hinaus schließen sich an die allgemeinbildenden Abschlüsse der Schwierigkeitsstufe 3 hochschulische Abschlüsse bzw. an die *NVQs* der Stufe 3 solche der Stufen 4 und 5 an. Im übrigen ist dieser Qualifikationsrahmen auch für die traditionellen Qualifikationen offen, soweit diese auf national anerkannten Standards basieren und die Unterstützung von relevanten Interessengruppen wie etwa den Branchenorganisationen haben.

Mit der Entwicklung und Evaluierung dieses nationalen Qualifikationsrahmens ist man Mitte der neunziger Jahre zu einem vorläufigen Ende der Reform der beruflichen Bildung gekommen. Es ist zum ersten Mal gelungen, in einem offiziellen System allgemeine und berufliche Qualifikationsabschlüsse zu repräsentieren.³⁸ Dieser Qualifikationsrahmen stellt ein System aus ‚Brücken‘ und ‚Leitern‘ dar, das es Jugendlichen und Erwach-

35 Dearing 1996. S. 8.

36 NVQ des Niveaus 3 werden von Jugendlichen überwiegend im Rahmen von *Modern Apprenticeship* am Arbeitsplatz erworben.

37 NVQ der Niveaus 1u.2 werden überwiegend im Rahmen von *Youth Training* am Arbeitsplatz erworben.

38 Vgl. Oates 1998. S. 91-116, hier S. 98.

senen ermöglichen soll, je nach Bedarf und Interessen allgemeine und berufliche Abschlußqualifikationen auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus bis hin zu hochschulischen Abschlüssen zu erwerben oder auch zu erneuern. Insofern kann dieses System mit seinen verschiedenen Flexibilisierungsmechanismen ein besonderer Beitrag zur Förderung lebensbegleitenden Lernens sein. Zu beachten ist jedoch, daß es keine automatische Berechtigung zum Zugang zu den verschiedenen Bildungsgängen gibt. Jemand, der eine nationale berufliche Qualifikation des dritten Schwierigkeitsniveaus erworben hat, die formal dem *A-level* (Hochschulzugangsberechtigung) gleichgesetzt ist, hat nicht das Recht zur direkten Zulassung an einer Hochschule, sondern muß auch die für das *A-level* üblichen Aufnahmeprüfungen und Auswahlgespräche erfolgreich absolvieren.

IV.2.3 Neue Balance zwischen zentraler und dezentraler Regulierung der beruflichen Bildung

Der Einfluß der Regierung auf Regulierung, Finanzierung und Kontrolle der beruflichen Bildung war früher durch minimale Einmischung gekennzeichnet. Wesentliche Aufgaben wurden durch dezentrale staatliche Organisationen, Einrichtungen der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie durch kommerziell operierende Ausschüsse bzw. Zertifizierungsgesellschaften wahrgenommen. Die Steuerung des Ganzen beruhte nicht auf gesetzlichen Regelungen, sondern auf konsensueller Abstimmung. Seit Mitte der achtziger Jahre hat die Regierung sukzessiv ihren Einfluß auf die berufliche Bildung ausgeweitet, Aufgaben wie die staatliche Finanzierung der Weiterbildung wurden gesetzlich neu geregelt, gleichzeitig wurden aber auch neue dezentrale Organisationen ins Leben gerufen, so daß man insgesamt von einer neuen Balance zwischen zentraler und dezentraler Regulierung der beruflichen Bildung sprechen kann.

Auf zentraler Ebene ist die Regierung für die Festlegung grundlegender Ziele und Initiativen in der beruflichen Bildung zuständig. Veröffentlicht werden diese in *White Papers* der Regierung. Ansonsten ist das DfEE insbesondere für die Anerkennung der *Bodies* (Ausschüsse) zuständig, die die beruflichen Standards erarbeiten. Es handelt sich bei diesen Ausschüssen um *National Training Organisations (NTOs)*, die von Vertretern der Arbeitgeber dominiert werden und auf Branchenebene oder in speziellen Berufsfeldern operieren. Der starke Einfluß der Arbeitgeber auf die Gestaltung der nationalen beruflichen Qualifikationsabschlüsse ist seit Mitte der achtziger Jahre Bestandteil der Regierungspolitik. Dadurch versprach man sich eine stärkere Orientierung der Standards an den Bedürfnissen der Wirtschaft. Die verschiedenen *NTOs* sind auf nationaler Ebene wiederum im *NTO National Council* (nationaler Rat der *NTOs*) zusammengefaßt. Dieser Rat repräsentiert die Interessen der verschiedenen Branchen auf zentraler Ebene und versucht diese in Partnerschaft mit anderen zentralen Institutionen und Ausschüssen durchzusetzen. Ein weiterer auf zentraler Ebene operierender Rat ist der *National Advisory Council for Education and Training Targets (NACETT)*. Dieser Rat soll der Regierung geeignete Maßnahmen vorschlagen, um die nationalen Qualifizierungsziele zu erreichen.

Ganz wesentlich für die Gestaltung der beruflichen Bildung auf zentraler Ebene ist die *Qualification and Curriculum Authority (QCA)*. Diese Institution führt im Auftrag des DfEE auf Grundlage von zwischen den verschiedenen Beteiligten konsensuell festgelegten Kriterien zentrale Regulierungsaufgaben aus, wird dafür auch vom DfEE finanziert, ist darüber hinaus aber autonom. Für diesen Typ halbstaatlicher Institutionen hat sich in England der Begriff *Quango (quasi-autonomous non-governmental organization)* eingebürgert. Die QCA hat die Aufgabe, die GNVQs inhaltlich zu entwickeln und einzuführen. Für die NVQs werden diese Aufgaben von den *NTOs* der verschiedenen Branchen und den *Awarding Bodies* (Zertifizierungsausschüssen) erfüllt. Jedoch hat die QCA die Aufgabe der Anerkennung dieser Qualifikationen auf Grundlage der dafür geltenden Kriterien. Darüber hinaus hat die QCA auch die Zulassung von *Awarding Bodies* sowie die Kontrolle ihrer Arbeit zur Aufgabe.

Auf dezentraler Ebene sind neben den *NTOs* die *Awarding Bodies* die wichtigsten Institutionen für die Regulierung der Berufsbildung, da sie wesentliche Kontrollaufgaben wahrnehmen. Interessant ist, daß diese Aufgaben der Qualitätssicherung und Zertifizierung privaten und kommerziell agierenden Institutionen überlassen bleibt. Für die Zertifizierung der *Allgemeinen nationalen beruflichen Qualifikationen* [General National Vocational Qualifications, GNVQs] sind nur drei der großen und etablierten *Awarding Bodies* zugelassen. Bei den *Nationalen beruflichen Qualifikationen* [National Vocational Qualifications, NVQs] konkurrieren ca. 125 dieser *Bodies* auf dem Zertifizierungsmarkt, von denen etwa 25 eine größere Marktbedeutung haben. Viele *Awarding Bodies* bieten im übrigen nicht nur die staatlich regulierten Qualifikationsabschlüsse GNVQ und NVQ an, sondern darüber hinaus und ursprünglich auch eigene bzw. die ‚traditionellen‘ Qualifikationen. Die *Awarding Bodies* finanzieren sich einerseits aus Verträgen mit Bildungsträgern bzw. Betrieben, die GNVQ- oder NVQ-Zentren sind oder werden wollen, oder die im Hinblick auf traditionelle Qualifikationen ausbilden. Andererseits erhalten sie auch einen Anteil aus den Gebühren für die Verleihung von Zertifikaten. In den letzten Jahren sind Konzentrationstendenzen auf diesem Zertifizierungsmarkt zu beobachten, die im übrigen auch von der Regierung unterstützt werden.

IV.2.4 Marktmäßiges Angebot von beruflicher Bildung und staatliche Finanzierung

Das Angebot an Berufsbildung ist marktmäßig organisiert. Berufsbildung wird angeboten von *Betrieben* in Form von betriebsinternem Training oder aber von *betriebsexternen Anbietern* (insbesondere von Schulen, *Colleges of Further Education*, privaten Bildungsträgern oder auch von Hochschulen). Betriebe und private Bildungsträger sind in ihren Angebotsentscheidungen autonom. Aber auch Schulen sowie Colleges und Hochschulen haben durch gesetzliche Verfügungen in den Jahren 1988 bzw. 1992 einen autonomen Status erhalten, was ihr Bildungsangebot sowie ihr Management und die Verwendung ihres Budgets betrifft. Berufsbildung wird nachgefragt von jugendlichen Schulabgängern, von Erwachsenen, von Beschäftigten oder von Arbeitslosen. Dieser Bildungsmarkt reguliert sich jedoch nicht von allein. Vielmehr interveniert die Regierung in zweifacher Weise: Erstens stellt sie, wie schon ausgeführt, mit den beiden beruflichen Qualifikationsab-

schließen *GNVQ* und *NVQ* einen regulierenden Rahmen bereit, um die Marktgängigkeit vermittelter beruflicher Qualifikationen zu sichern. Da es für die Anbieter jedoch keine Verpflichtung gibt, sich an diesen Rahmen zu halten, stellt die Regierung finanzielle Mittel bereit, um Angebot und Erwerb der von ihr favorisierten Qualifikationsabschlüsse *GNVQ* und *NVQ* zu fördern. Diese Mittel fließen an die verschiedenen Anbieter von Berufsbildung in Form von Vollfinanzierungen, Teilfinanzierungen oder auch von Darlehen. Sie fließen weiter an intermediäre Organisationen, die auf nationaler, sektoraler und/oder regionaler Ebene operieren und hauptsächlich für die zweckentsprechende Mittelverwendung verantwortlich sind. Schließlich fließen sie auch an die Nutzer als Entschädigung für entgangenes Einkommen. Auf diese Weise übt die Regierung erheblichen Einfluß auf Berufsbildungsangebot und -nachfrage aus.

Die beiden wichtigsten Wege der Finanzierung von Berufsbildung sind:

- Erstens die direkte Finanzierung der *Colleges of Further Education (CFE)*, wobei diese Mittel durch den 1993 eingerichteten *Further Education Funding Council (FEFC)* verwaltet werden.
- Zweitens die Finanzierung von Programmen und Initiativen, die auf die Erreichung der nationalen Ziele für die Berufsbildung gerichtet sind.³⁹ Für die Verwaltung dieser Mittel sind weitgehend die auf regionaler Ebene operierenden *Training and Enterprise Councils (TECs)* verantwortlich. Entsprechend dem autonomen Status aller Berufsbildungsanbieter schließen der *FEFC* und die *TECs* mit ihnen Verträge ab, in denen die für die jeweiligen Mittelzuweisungen zu erbringenden Leistungen festgelegt sind.

Bei der Finanzierung der *Colleges* sind drei Elemente zu unterscheiden:

- Die *Colleges* erhalten erstens Geld für die Finanzierung ihrer Allgemeinkosten und für die Werbung und Rekrutierung von Teilnehmern an ihren Kursen.
- Der zweite und wichtigste Anteil ist die Finanzierung der Durchführung von Kursen, insbesondere der Kosten für Dozenten, die von der Zahl der Teilnehmer abhängen.
- Der dritte Anteil wird für den Erfolg der Kurse bezahlt, wenn also die Teilnehmer eine nationale Qualifikation erworben haben. Dieser letzte Anteil kann zwischen 10 und 40% des Haushalts eines *College* betragen.

Dieses Instrument des *output related funding* ist ein zentrales Merkmal des Finanzierungssystems für die *Colleges*. Es wird inzwischen verstärkt bei der Finanzierung staatlicher Berufsbildungsprogramme und Initiativen eingesetzt. Die einzelnen *Colleges* setzen auf der Basis von Einschreibungen der Studenten für ihr Kursangebot Ziele für die zu erwartenden Leistungen der Studenten. Sie sind daran interessiert, daß diese einen kompletten Qualifikationsabschluß erwerben, weil sie dann mehr staatliche Mittel erhalten.⁴⁰

Die Umsetzung der verschiedenen staatlichen Berufsbildungsprogramme und -initiativen erfolgt auf regionaler Ebene durch die *TECs*. Derzeit gibt es 81 solcher *TECs* in England und Wales. Die Regierung hat mit den einzelnen *TECs* Verträge abgeschlossen, in denen

39 Vgl. Abschnitt IV.7.

40 Vgl. Felstead 1998.

die Tätigkeit und Finanzierung dieser Organisationen geregelt ist. Damit sind die *TECs* bei ihren Aktivitäten in hohem Maße von den Haushaltsentscheidungen der Regierung und damit auch von eventuellen Budgetkürzungen abhängig.⁴¹ Die *TECs* verfügen im Prinzip über zwei Instrumente, um die Bereitschaft der Unternehmer zur Durchführung von Berufsbildung zu fördern. Erstens können sie an die Unternehmer appellieren, mehr Mittel für Berufsbildung aufzuwenden und ihre Berufsbildung an der Erreichung nationaler Ziele zu orientieren. Zweitens können sie den Betrieben – wie auch anderen Bildungsträgern – Mittel aus den verschiedenen Regierungsprogrammen zur Verfügung stellen. In der Vergangenheit bestand für die *TECs* ein Dilemma darin, daß der größte Teil der Mittel, die sie ausgaben, auf die Berufsbildung von arbeitslosen Jugendlichen oder Erwachsenen gerichtet war. Wegen dieser Orientierung der Programme auf die Zielgruppe der Arbeitslosen wurden die Mittel kaum von Betrieben in Anspruch genommen, sondern hauptsächlich von den *Colleges*, den *Chambers of Commerce* (Handelskammern) sowie von privaten *Training Agencies*. Wegen der Abhängigkeit der *TECs* vom Regierungsbudget müssen sie häufig auch kurzfristige Entscheidungen treffen und Krisenmanagement zu Lasten einer längerfristigen Qualifizierungspolitik betreiben. Schließlich besteht für sie auch das Problem, daß sie keine regulierende Macht gegenüber den verschiedenen regionalen und lokalen Organisationen haben. In den letzten Jahren sind die *TECs* vor allem auch mit der Umsetzung des *Modern Apprenticeship* betraut.

IV.3 General National Vocational Qualifications (GNVQs)

IV.3.1 Zentrale Merkmale der GNVQs

Die GNVQs wurden ab 1993 als Alternative zu den allgemeinbildenden Abschlüssen *GCSE* und *GCE A-Level* eingeführt.⁴² Sie unterscheiden sich von diesen durch ihren Inhalt und auch durch das ihnen zugrundeliegende Curriculummodell. Während die beiden allgemeinbildenden Abschlüsse nach einem traditionellen Fächerkanon aufgebaut sind (z.B. Englisch, Geschichte), sind die GNVQs auf 15 Berufsfelder ausgerichtet.

Darüber hinaus sollen die Lehr-/Lernprogramme auch dazu befähigen, das vermittelte Wissen praktisch anzuwenden. Die Ausrichtung auf einen recht breiten Bereich von Wissen, kognitiven Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten wird daran deutlich, daß

- für alle GNVQs Schlüsselqualifikationen wie *Communication*, *Application of Numbers* sowie *Information Technology* als Pflichteinheiten, *Personal Skills* als Zusatzeinheiten angeboten werden;
- Fähigkeiten wie Planen, Suchen und Umgehen mit Informationen sowie die Kontrolle und Bewertung der eigenen Arbeit als Benotungskriterien von Bedeutung sind;
- Erkundungen und Untersuchungen Themen und Aufgaben in den verschiedenen Unterrichtseinheiten sind.

41 Vgl. Bennett u.a. 1994.

42 NCVQ 1995b und zu den allgemeinbildenden Abschlüssen Abschnitt 3.8, S. 28 f.

Insgesamt soll durch Projektarbeiten, Aufträge und ähnliche Methoden aktives Lernen gefördert werden. Ergänzt wird dieser Ansatz auch durch die Anwendung traditioneller Lehr-/Lernmethoden, Benutzung von Textbüchern sowie Materialien für offenes Lernen.

Tab. 13 Berufsfelder der General National Vocational Qualifications (GNVQs)

Kunst und Design [Art & Design]	Wirtschaft [Business]	Bauwesen [Construction & Built]
Umwelt [Environment]	Großhandel, Handel [Distribution]	Ingenieurwesen [Engineering]
Gesundheit u. Soziale Fürsorge [Health & Social Care]	Gastronomie u. Verpflegung [Hospitality & Catering]	Informationstechnologie [Information Technology]
Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischwirtschaft [Land based Industries]	Freizeit und Erholung [Leisure & Tourism]	Produktion [Manufacturing]
Medien u. Kommunikation [Media & Communication]	Darstellende Künste [Performing Arts]	Naturwissenschaft [Science]

Am stärksten unterschieden sich die GNVQs von den allgemeinbildenden Abschlüssen durch ihr Beurteilungs- und Prüfungssystem. In den GNVQs wird nicht festgelegt, was gelernt werden soll, sondern welche Ergebnisse [outcomes] erreicht werden sollten. Zusätzlich werden detaillierte Leistungskriterien formuliert, um die individuellen Arbeiten der Schüler beurteilen zu können. Die Beurteilungen werden dann in einem *Portfolio* festgehalten. Entsprechend diesem Lernansatz erhalten die Schüler eine wesentlich größere Verantwortung für die Planung und Organisation ihres eigenen Lernens. Im Dialog zwischen Schülern und Lehrern soll diese Selbstverantwortlichkeit und Unabhängigkeit gestärkt werden. Dies schließt auch ein, daß die Schüler selbst geeignete Nachweise für ihre Lernaktivitäten sammeln und diese für ihr *Portfolio* einreichen sollen.

GNVQs bestehen aus einer festgelegten Zahl von Qualifikationseinheiten [units], die einzeln beurteilt und zertifiziert werden. Damit wird das Ansammeln der einzelnen Zertifikate [credit accumulation] im Verlauf eines Kurses möglich. Ebenso wird es möglich, einzelne Einheiten zertifiziert zu erhalten und diese auf andere Qualifikationsabschlüsse anrechnen zu lassen [credit transfer]. Diese Möglichkeit der Zertifizierung einzelner Einheiten soll die Lehrer jedoch nicht bei der Planung ihrer Kurse einschränken. So ist es durchaus möglich, daß ein Kurs mehrere Monate dauert und dabei mehrere Qualifikationseinheiten integriert. Gerade durch diese Trennung von Kursgestaltung und Leistungsbeurteilung soll den Schulen und Colleges die Flexibilität gegeben werden, ihr Angebot auf ihre jeweiligen Schüler, die Wirtschaftsstruktur in ihrer Region, ihre Kontakte mit Betrieben, ihre Ressourcen, Klassengrößen und ihre Möglichkeiten zur Verbindung der GNVQs mit anderen Qualifikationsabschlüssen abzustellen.

IV.3.2 Struktur der GNVQs

Alle GNVQs bestehen aus einzelnen Qualifikationseinheiten. Die Summe der festgelegten Einheiten ist der Qualifikationsabschluß. Bei den Einheiten sind zwei Typen zu un-

terscheiden, nämlich *berufsbezogene Einheiten* und Einheiten, die *Schlüsselqualifikationen* darstellen.

Die *Schlüsselqualifikationseinheiten*, deren Erwerb verbindlich vorgeschrieben ist, sind *Communication, Application of Number* und *Information Technology*. Sie sind jeweils für drei ansteigende Schwierigkeitsniveaus konzipiert.⁴³ Jeder GNVQ sind dann, unabhängig von dem jeweiligen Berufsfeld, die ihren Schwierigkeitsgrad betreffenden Schlüsselqualifikationen zugeordnet, z.B. den GNVQs auf *intermediate level* Schlüsselqualifikationseinheiten des zweiten Schwierigkeitsgrades. Andere Schlüsselqualifikationen können als zusätzliche Einheiten [additional units] erworben werden.

Die *berufsbezogenen Qualifikationseinheiten* gliedern sich in Pflicht-, Wahl- und Zusatzeinheiten. Für eine GNVQ muß mindestens die Hälfte der berufsbezogenen Qualifikationseinheiten aus Pflichteinheiten bestehen, darüber hinaus ist eine bestimmte Zahl von Wahleinheiten festgelegt. Die Wahleinheiten können von den drei *Awarding Bodies* (Zertifizierungsausschüsse), die die GNVQs anbieten und zertifizieren, aus einer Liste ausgewählt und hinsichtlich der konkreten Lernergebnisse und der Prüfungskriterien selbst gestaltet werden. Die Pflichteinheiten sind jedoch für die GNVQ eines Berufsfeldes und Schwierigkeitsniveaus identisch. Der Erwerb von Zusatzqualifikationseinheiten ist für das Erreichen einer GNVQ nicht vorgeschrieben, jedoch dienen sie der Verbreitung und Vertiefung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Sie sind häufig spezialisierter oder aber sie bieten Lernmöglichkeiten in anderen Berufsfeldern oder auf anderen Schwierigkeitsniveaus an. Zusatzeinheiten werden in gleicher Weise wie die anderen Einheiten zertifiziert und wie Wahleinheiten von den verschiedenen *Awarding Bodies* angeboten. Alle Qualifikationseinheiten, also die Schlüsselqualifikations-, Pflicht-, Wahl- und Zusatzeinheiten müssen entsprechend den für die GNVQs geltenden Leitlinien gestaltet sein und werden auf nationaler Ebene von der *Qualifications and Curriculum Authority (QCA, vormals NCVQ)* akkreditiert.

GNVQs werden auf drei Schwierigkeitsniveaus angeboten, nämlich *advanced* als dem höchsten Grad, *intermediate* und *foundation*. Die Einführung von GNVQs auf dem vierten und fünften Schwierigkeitsniveau der nationalen Qualifikationsstruktur ist gegenwärtig nicht vorgesehen.

Die *Advanced GNVQ* ist so gestaltet, daß sie von ihrem Anforderungsniveau her mit dem *GCE A-Level* vergleichbar ist. Sie wird daher auch als *Vocational A-Level* bezeichnet. Jede der berufsbezogenen Qualifikationseinheiten ist in ihren Anforderungen und in ihrem Umfang mit einem Sechstel eines *GCE A-Level* vergleichbar. Auf diese Weise können die erbrachten Leistungen von zwei unterschiedlichen Bildungsgängen, nämlich dem berufsbildenden *GNVQ* und dem allgemeinbildenden *A-Level*, miteinander in Beziehung gebracht und verglichen werden. Dies eröffnet auch Möglichkeiten für flexiblere Lernprogramme, in denen Zertifikate aus beiden Bildungsgängen erworben werden können.

43 Inzwischen sind auch Schlüsselqualifikationen des vierten Schwierigkeitsgrades entwickelt worden, die wahlweise erworben werden können (QCA 1997).

Eine *Advanced GNVQ* wird für den erfolgreichen Abschluß von 12 berufsbezogenen Einheiten sowie den drei Schlüsselqualifikationseinheiten verliehen. Von diesen 12 berufsbezogenen Einheiten sind 8 Pflichteinheiten, während 4 weitere optional sind und aus einer Liste von 8 Wahleinheiten ausgewählt werden können. GNVQs sind typischerweise für vollzeitschulische Kurse ausgelegt. Für den Erwerb von *Advanced GNVQs* sind durchschnittlich zwei Jahre geplant.

Tab. 14 *Advanced GNVQ aus dem Berufsfeld Business*⁴⁴

<i>Einheiten zu Schlüsselqualifikationen [Key skill units]</i>	Einheit: Kommunikation (Stufe 3) [Unit: Communication (level 3)]
	Einheit: Anwendung von numerischem Rechnen (Stufe 3) [Unit: Application of Number (level 3)]
	Einheit: Informationstechnologie (Stufe 3) [Unit: Information Technology (level 3)]
	Einheit 1: Das Unternehmen in der Wirtschaft (fortgeschritten) [Unit 1: Business in the economy (Advanced)]
<i>Fachliche Pflichteinheiten [Mandatory Vocational units]</i>	Einheit 2: Unternehmensformen (fortgeschritten) [Unit 2: Business Systems (Advanced)]
	Einheit 3: Marketing (fortgeschritten) [Unit 3: Marketing (Advanced)]
	Einheit 4: Menschliche Ressourcen (fortgeschritten) [Unit 4: Human resources (Advanced)]
	Einheit 5: Beschäftigung in der Marktwirtschaft (fortg.) [Unit 5: Employment in the market economy (Advanced)]
	Einheit 6: Finanzgeschäfte und ihre Überwachung (fortg.) [Unit 6: Financial transactions and monitoring (Advanced)]
	Einheit 7: Finanzierungsquellen (fortgeschritten) [Unit 7: Financial resources (Advanced)]
	Einheit 8: Unternehmensplanung (fortgeschritten) [Unit 8: Business planning (Advanced)]
	Einheit 9: Unternehmensrecht (fortgeschritten) [Unit 9: Business law (Advanced)]
<i>Fachliche Wahleinheiten [Optional Vocational units]</i>	Einheit 12: Produktion (fortgeschritten) [Unit 12: Production (Advanced)]
	Einheit 14: Geschäftsverkehr innerhalb Europas (fortgeschritten) [Unit 14: Business within Europe (Advanced)]
	Einheit 15: Verhalten am Arbeitsplatz (fortgeschritten) [Unit 15: Behaviour at work (Advanced)]

Eine *Intermediate GNVQ* (mittleres Niveau) wird für den erfolgreichen Abschluß von sechs berufsbezogenen Qualifikationseinheiten (davon vier Pflichteinheiten) und den drei Schlüsselqualifikationseinheiten auf mittlerem Niveau verliehen. Die berufsbezogenen Einheiten sollen Basiswissen und -kenntnisse für ein breites Berufsfeld vermitteln. Die Einheiten dieses Schwierigkeitsniveaus sind, was ihre Gestaltung betrifft, bezogen auf die Pflichteinheiten des fortgeschrittenen Niveaus, auch wenn sie weniger anspruchsvoll sind.

44 NCVQ 1995a.

voll sind. Weiter ist eine *GNVQ* des mittleren Niveaus so gestaltet, daß sie mit vier *GCSE* mit den Noten A-C vergleichbar ist. Zum Erwerb eines *Intermediate GNVQ* werden einjährige Kurse angeboten. Mit dieser Qualifikation können Schüler dann versuchen, eine *Advanced GNVQ* zu erwerben, oder aber Abschlüsse in dem angrenzenden allgemeinbildenden oder beruflichen Bildungsgang zu erwerben.

Eine *Foundation GNVQ* schließlich besteht aus sechs berufsbezogenen und drei Schlüsselqualifikations-Einheiten des ersten Schwierigkeitsniveaus. Von den berufsbezogenen Einheiten sind drei Pflichteinheiten und drei Wahleinheiten. Im Gegensatz zu den *GNVQs* der höheren Schwierigkeitsstufen können die Wahleinheiten aus verschiedenen Berufsfeldern nach festgelegten Kombinationsregeln zusammengestellt werden. Auf diese Weise sollen die Schüler die Gelegenheit erhalten, auch andere Berufsfelder kennenzulernen. Für den Erwerb einer *Foundation GNVQ* werden einjährige Kurse angeboten, wobei die konkrete Zeitdauer in Abhängigkeit von den Eingangsvoraussetzungen der Schüler oder auch Erwachsenen variieren dürfte.

Die Schlüsselqualifikations-Einheiten werden als übergreifende Fähigkeiten verstanden, die für eine breite Bandbreite von beruflichen und gesellschaftlichen Aktivitäten von Bedeutung sind. Anzunehmen ist, daß sie wegen ihres generellen Charakters relativ leicht von einem Kontext auf einen anderen transferiert werden können. Die drei Schlüsselqualifikationen, die für den Erwerb von *GNVQs* verbindlich vorgeschrieben sind, werden als besonders wichtig angesehen. Andere generelle Fähigkeiten, die schwieriger festzulegen und zu beurteilen sind, sind in die einzelnen berufsbezogenen Einheiten sowie in die Beurteilungskriterien eingebaut. Schlüsselqualifikationen wie Umgehen mit Zahlen oder Daten wurden oft als Basiskenntnisse betrachtet, die unterhalb des Niveaus des Sekundarbereichs II liegen. Dies gilt jedoch nicht für die hier betrachteten Schlüsselqualifikationen, die extra für die Berufsausbildung entwickelt wurden, aufsteigende Schwierigkeitsniveaus haben und darüber hinaus auch für allgemeinbildende *GCSE*- und *GCE A-Level*-Kurse angeboten werden. So geht es in der Schlüsselqualifikations-Einheit *Communication* des dritten Schwierigkeitsniveaus um folgende Elemente (vgl. *Tab. 15*).

*Tab. 15 Schlüsselqualifikations-Einheit Communication: drittes Schwierigkeitsniveau*⁴⁵

Kommunikation [Communication]	Gesprächsteilnahme und Darstellungen,
	[Take part in discussions and make presentations]
	Verstehen und Beantworten von Schriftstücken,
	[Read and respond to written material]
	Erstellen schriftlicher Unterlagen
	[Produce written material]

Auf diesem Niveau muß, so wird erläutert, ein Schüler in der Lage sein, über komplexe Gegenstände zu kommunizieren, sich der Faktoren bewußt sein, die effektive Kommuni-

⁴⁵ QCA: Key skills units in: Communication, Information Technology, Application of Number, Levels 1-4, November 1997.

kation beeinflussen, und dieses Bewußtsein benutzen, um effektiv zu kommunizieren. Weiter muß er einen formalen Vortrag über Aspekte seiner Arbeit oder seines Studiums halten und an Diskussionen teilnehmen können. Die Vermittlung und Beurteilung von Schlüsselqualifikationen sollte, wo immer möglich, in die beruflichen Lernprogramme und Aktivitäten integriert werden. Aufgaben und Projekte sind so zu gestalten, daß Schlüsselqualifikationen zusammen mit anderen beruflichen Qualifikationen erworben werden können. Nachweise über den Erwerb von Schlüsselqualifikationen können aber auch bei betrieblichen Praktika und anderen Lernaktivitäten außerhalb der Schule oder des Colleges gesammelt werden. Als zusätzliche (Schlüssel-) Qualifikationseinheiten können noch personale Fähigkeiten erworben werden. Dazu gehört *Working with Others* und *Improving Own Learning and Performance*, Einheiten, die ebenfalls auf mehreren Schwierigkeitsniveaus angeboten werden.

IV.3.3 Beurteilung und Zertifizierung

Die Beurteilung von *GNVQs* ist auf die einzelnen Qualifikationseinheiten gerichtet, so daß deren erfolgreiche Absolvierung separat bescheinigt werden kann. Auf diese Weise wird die Ansammlung einzelner Zertifikate [credit accumulation] ermöglicht sowie die begrenzte Übertragung von Zertifikaten aus anderen *GNVQs* [credit transfer]. Zusätzlich erfolgt jedoch noch eine Gesamtbeurteilung, die alle Qualifikationseinheiten umfaßt.

In den *GNVQ*-Einheiten werden detailliert die verlangten Ergebnisse [outcomes] in Form von ‚Fähigkeiten, Wissen und Verstehen‘ spezifiziert, die ein Schüler erreichen muß, um ein Zertifikat für die betreffende Einheit zu erhalten. In der Beurteilung muß der Schüler alle die dort aufgelisteten Kriterien erfüllt haben. Die zu erreichenden Ergebnisse und die Kriterien zur Beurteilung der Leistung werden für jede *GNVQ* publiziert, so daß sich jedermann ein Bild von den Anforderungen machen kann. Die Nachweise dafür, daß ein Schüler die jeweiligen Anforderungen und Kriterien erreicht hat, werden sowohl im Rahmen interner Beurteilungen als auch durch externe Tests erbracht und gesammelt [evidence collection].

Die wichtigsten Nachweise für die Beurteilungen werden aus Projekten, Aufgaben und anderen Aktivitäten abgeleitet, die der Schüler im Verlauf seines Kurses durchführt. Die Schüler werden auch dazu angehalten, selbst eine aktive Rolle zu spielen, indem sie Nachweise sammeln und präsentieren, die zeigen, daß sie alle Anforderungen und Kriterien einer Qualifikationseinheit erfüllt haben. Sie haben auch die Aufgabe, ihr eigenes Portfolio mit den verschiedenen Nachweisen zu führen. Dieses Portfolio ist nicht nur eine Grundlage für die Beurteilungen und spätere Einstufung der Leistungen, sondern soll auch anderen Personen – z.B. bei Eingangs- oder Einstellungsprozeduren – Einblick in die Leistungsfähigkeit eines einzelnen Schülers geben.

Da die Verantwortlichkeit des einzelnen Studenten für sein Lernen und seine Beurteilung ein wichtiges Merkmal der *GNVQ*-Kurse ist, müssen die einzelnen Anforderungen und

Leistungskriterien sehr genau spezifiziert werden. Dabei wird für alle Qualifikationseinheiten der GNVQs eine einheitliche Methodologie angewendet.

Beispiel für einen GNVQ-Kursus

Im folgenden wird diese Methodologie am Beispiel der *Advanced Business GNVQ* erläutert. Die *Advanced Business GNVQ* besteht u.a. aus acht Pflichteinheiten [units], von denen die Einheit 3 den Titel *Marketing* hat (vgl. *Tabelle 16*).

Tab. 16 Beispiel für einen General National Vocational Qualifications (GNVQ) Lehrgang: Advanced Business: Einheit [unit] 3, Marketing⁴⁶

Fähigkeitseinheit: 3 Marketing (fortgeschritten)

Fähigkeitselemente:

- 3.1 Herausfinden der Prinzipien und Funktionen des Marketing im Unternehmen;
- 3.2 Anregung und Präsentation von Produktentwicklungen, die auf der Analyse von Marktforschungsergebnissen beruhen;
- 3.3 Bewertung von Marketingkommunikationen, die dazu bestimmt sind, Zielgruppen zu beeinflussen;
- 3.4 Bewertung von Verkaufsmethoden und Kundendienst, um Kundenzufriedenheit zu erreichen.

Leistungskriterien - Element 3.2

Ein Schüler muß können:

- 1 Das Herausfinden von Marktforschungsmethoden und das Begründen ihrer Eignung für ausgewählte Produkte;
- 2 Das Analysieren von Marktforschungsergebnissen aus unterschiedlichen Quellen hinsichtlich ihres Nutzens für Absatzentscheidungen von ausgewählten Produkten;
- 3 Das Vorschlagen und Rechtfertigen von Produktentwicklung im Hinblick auf Marktforschungsergebnisse;
- 4 Das Präsentieren von Vorschlägen für eine Produktentwicklung vor einem Publikum.

Möglichen Erweiterungen zu den Elementen:

- Marktforschungsmethoden: Interview, Beobachtung, Fragebogen, Studien, Panel, Meinungsaustausch;
- Die Eignung hinsichtlich Verfügbarkeit, Zweckdienlichkeit, Stichhaltigkeit, Kosten, Zeitaufwand, Zuverlässigkeit;
- Marktforschungsergebnisse: Verkaufstrends, Veränderungen beim Verkauf neuer Produkte, Veränderungen bei den Marktanteilen, Rentabilitätsveränderungen im Geschäftsverkehr am Markt, Ersatz von Produkten, Käuferverhalten, Kaufmuster, Kundenpräferenzen, Aktivitäten der Konkurrenz;

46 Der Originaltext befindet sich im Anhang auf S. 77.

- Quellen: Regierungsstatistiken, andere publizierte Statistiken, primäre Marktdaten, sekundäre Marktdaten;
- Marketingentscheidungen: Produkt (Typ, Merkmale, Verpackung), Ort des Verkaufs, Verkaufsförderung, Preis;
- Produktentwicklung: Innovation, Modifikationen, technologischer Durchbruch.

Weitere Informationen zum Element 3.2:

- Indikatoren für Nachweise [evidence indicators], die zeigen, welche Typen von Nachweisen benötigt werden, um alle Leistungskriterien zu erfüllen. So zeigen sie z.B. wieviel der range dimensions abgedeckt werden müssen, wie viele Nachweise erforderlich sind und welche Qualität sie haben müssen;
- Hinweise zum Verständnis der Anforderungen hinsichtlich Tiefe und Breite [amplification];
- Leitlinien [guidance], die Hinweise für Lehr-/Lernansätze geben, *Empfehlungen*, wie Nachweise gesammelt werden können oder Hinweise enthalten, die die Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen einer Qualifikationseinheit deutlich machen.⁴⁷

Die interne Beurteilung der Schüler entsprechend diesen Spezifikationen wird von den Lehrern vorgenommen, die dafür besonders ausgebildet werden. Die Beurteilungen der einzelnen Lehrer werden innerhalb eines *GNVQ-Zentrums* (Schule, Colleges) von einem internen Gutachter [verifier] geprüft, der ebenfalls für diese Aufgabe speziell ausgebildet ist. Jedes GNVQ-Zentrum wird wiederum von externen Gutachtern überprüft, die einem der drei für die Qualitätsprüfung und Zertifizierung der GNVQs zugelassenen *Awarding Bodies* angehören.

Zusätzlich zu der internen Leistungsbeurteilung müssen die Schüler externe Tests für jede der berufsbezogenen Qualifikationseinheiten absolvieren. Soweit es sich um schriftliche Tests handelt, umfassen diese Tests 25-40 Fragen in *multiple choice*-Struktur und dauern eine Stunde. Wenn ein Schüler die verlangten Leistungen im Hinblick auf alle zu einer *GNVQ* gehörenden Qualifikationseinheiten hinreichend demonstriert hat, wird seine Leistung nach *pass* (ausreichend), *merit* (gut) oder *distinction* (ausgezeichnet) eingestuft. Grundlage für diese Einstufungen ist das *Portfolio* mit den Nachweisen der Arbeiten eines Schülers, wobei insbesondere auch die Fähigkeiten der Schüler bewertet werden, wie sie ihre Arbeiten planen, wie sie die notwendigen Informationen beschaffen und damit umgehen, und ob sie ihre Arbeiten kritisch bewerten können.

47 NCVQ 1995b.

Tab. 17 Struktur der GNVQs auf Basis-, mittlerem und fortgeschrittenem Level

Level	Normale Aufnahmeanforderungen	Berufsbildungseinheit	Schlüsselqualifikationseinheiten	Norm-Ausbildungszeit	entspricht in etwa
Basis	keine Aufnahmeanforderungen	3 Pflichteinheiten 3 Wahlheiten aus verschiedenen Berufsbereichen	Level 1 in Kommunikation, angewandter Mathematik und Informationstechnologie	1 Jahr	4 GCSEs mit den Noten D bis G; 1 NVQ auf dem Level 1
mittlerer	1 oder 2 GCSEs mit den Noten A bis D oder ein Basis-GNVQ	4 Pflichteinheiten 2 Wahlheiten	Level 2 in Kommunikation, angewandter Mathematik und Informationstechnologie	1 Jahr	4 bis 5 GCSEs mit den Noten A bis G oder 1 NVQ auf dem Level 2
fortgeschrittener	4 oder 5 GCSEs mit den Noten A bis C oder ein mittlerer GNVQ	8 Pflichteinheiten 4 Wahlheiten zusätzliche Einheiten falls gewünscht	Level 3 in Kommunikation, angewandter Mathematik und Informationstechnologie	2 Jahre	2 GCE-A Levels oder 1 NVQ auf dem Level 3

Alle Qualifikationseinheiten, die ein Schüler mit Erfolg abgeschlossen hat, werden zertifiziert. Damit erhalten auch die Schüler, die nicht eine komplette *GNVQ* absolvieren, oder diejenigen, die jeweils nur an ausgewählten Einheiten interessiert sind, ein Dokument. So ist es z.B. möglich, daß jemand, der einen *GCE A-Level* Kurs zur Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung besucht, zusätzlich eine oder mehrere *GNVQ*-Einheiten absolviert, um ein Berufsfeld kennenzulernen. Diejenigen Schüler, die eine komplette *GNVQ* absolviert haben, erhalten ein Zertifikat, in denen die Titel aller Qualifikationseinheiten aufgelistet sind und die Leistungseinstufung vermerkt ist.

IV.3.4 Durchführung von GNVQ-Kursen

GNVQs können nur an akkreditierten Zentren erworben werden. Schulen, *Sixth Form Colleges* und *Colleges of Further Education*, die *GNVQ*-Zentren werden wollen, benötigen die Genehmigung eines der zuständigen *Awarding Bodies*. Bei der Einführung der *GNVQs* wurden vom damaligen *NCVQ* drei *Awarding Bodies* zur Zertifizierung und Qualitätssicherung der *GNVQs* zugelassen, nämlich *BTEC*, *City & Guilds* und *RSA Examinations Board*.⁴⁸ Um als *GNVQ*-Zentrum zugelassen zu werden, muß eine Schule oder ein *College* nachweisen, daß sie/es die Anforderungen der *GNVQs* verstanden hat, daß sie/es adäquat ausgestattet ist und die erforderlichen Kurse anbietet und die Beurteilungen nach den verlangten Standards durchführen kann. In einem *Quality Framework* sind darüber hinaus eine Reihe von Kriterien dargestellt, die die besonderen Anforderungen der *GNVQs* an die Schulen und an die Lehrer deutlich machen.

IV.3.5 Evaluierung der GNVQs

Die *GNVQs* wurden in den vergangenen Jahren wiederholt evaluiert. Ein Erkenntnisziel war, inwieweit die *GNVQs* sich für die 16- bis 19jährigen Jugendlichen als attraktiver Bildungsgang etabliert hatten und welche Qualifizierungswege von den Schülern eingeschlagen wurden.⁴⁹ Bei der Einrichtung des neuen Qualifikationsrahmens war angestrebt, daß Kurse, die zu *GNVQs* und *GCE A-Levels* führen, die Hauptbasis der weiterführenden Sekundarbildung sein sollten.⁵⁰ Die Ergebnisse zeigten, daß 1996 über 20% der 16- bis 19jährigen sich für den Erwerb von *GNVQs* auf mittlerem oder höchstem Niveau eingeschrieben hatten, wobei vor allem *GNVQs* in den vier Berufsfeldern *Art & Design*, *Business*, *Health & Care* und *Leisure & Tourismus* nachgefragt wurden, in anderen hingegen erheblich weniger. Weiter wurde deutlich, daß der Zugang zu *GNVQ*-Kursen bzw. auch zum allgemeinbildenden *GCE A-Level* deutlich vom Abschlußzertifikat des Sekundarbereichs I [*GCSE*] abhing. Schüler mit 1 und 2 *GCSE* der Grade C und höher suchen meist eine *intermediate GCSE* zu erreichen, Schüler mit 3 und 4 *GCSE* der Grade C und höher haben sich in der Regel für Kurse, die zu einer *Advanced GNVQ* führen, eingeschrieben

48 Vgl. zu den *Awarding Bodies* Abschnitt 4.3, S. 35-38.

49 Vgl. *Further Education Unit* u.a. 1997, a.a.O.

50 Vgl. Abschnitt IV.1.

und liegen damit direkt unter den Schülern, die eine Hochschulzugangsberechtigung [GCE A-Level/AS-Level] anstreben.

Es zeigte sich auch, daß viele GNVQ-Schüler ihre Kurse mit allgemeinbildenden Kursen kombinierten, um entweder ihren GCSE in Mathematik und Englisch zu verbessern oder aber um einen GCE A-Level in einem Fach zu erwerben. Damit wird deutlich, daß die Abgrenzungen zwischen den GNVQs und dem allgemeinen Bildungsgang durchaus überwunden werden. Letzteres gilt offenbar nicht für die eng berufsbezogenen NVQs oder einzelne NVQ-Einheiten, an deren Erwerb GNVQ-Schüler offenbar kein Interesse haben.

Allerdings sind die *Abbrecherquoten* bei den GNVQs nicht zu vernachlässigen. So haben Mitte der neunziger Jahre nur etwas über die Hälfte der Schüler, die sich für eine GNVQ auf mittlerem bzw. fortgeschrittenem Niveau eingeschrieben hatten, einen kompletten GNVQ erreicht. Schüler, die eine *Advanced GNVQ* erreicht haben, haben dann die Möglichkeit, zu den Universitäten überzuwechseln. Als problematisch erwies sich jedoch der Übergang in das Beschäftigungssystem, denn die Mehrheit der Abgänger arbeitete anschließend in Berufsfeldern, die mit ihrer Ausbildung inhaltlich nicht zu tun hatten.

Kritisch wurde schließlich angemerkt, daß die *GNVQs* nicht das gleiche *standing* wie die *GCE A-Levels* haben und daß sie letztlich nicht klar auf die beruflich spezialisierten NVQs bezogen sind. Darin wird eine systematische Schwäche dieser (Doppel-) Qualifikation deutlich, weil sie nämlich vor allem für weniger erfolgreiche Schüler attraktiv ist und als Alternative für den GCE A-Level/AS-Level (Hochschulzugangsberechtigung) einen Weg zu den Universitäten eröffnen. Insgesamt wird damit das gesellschaftliche Vorurteil gestützt, daß berufliche Qualifikationen eben als zweitbestere Weg gelten und dem GCE A-Level/AS-Level nicht gleichwertig sind. Betriebe, die junge Arbeitskräfte einstellen, werden daher dazu tendieren, entweder gleich Absolventen mit Nachweis des GCE A-Level/AS-Level einzustellen und deren akademische Qualifikationen als Selektionsinstrument zu nutzen, oder sie werden Jugendliche mit berufsspezifischen Qualifikationen rekrutieren, um sie beruflich weiter auszubilden.⁵¹

Mit dem *Curriculummodel* der GNVQs werden neue Wege begangen. Die GNVQs sind komplex und unterscheiden sich stark von früheren Lernprogrammen bzw. Abschlüssen für Vollzeitkurse auf Schulen oder Colleges. Die starke Betonung des aktiven Lernens hat ihre Vorteile, in dem sie die Eigeninitiative der Schüler fördert. Jedoch besteht bei solchen Lernprogrammen immer auch die Gefahr, daß die Aneignung von Wissen fragmentiert erfolgt. Hinzu kommt, daß durch die eng spezifizierten Leistungskriterien die Beurteilungen zu einem Abhaken von Kriterien verkommen können und es sich für die Lehrer als schwierig erweisen kann, konstruktiv in derartige Lernprozesse der Schüler zu intervenieren. Außerdem sind die Lehrer mit Schreibearbeit überlastet. Da die Schüler sämtliche Leistungskriterien erfüllen müssen, wird die Planung und Sammlung von Leistungsnachweisen und das Festhalten dieser Nachweise in *Portfolios* sehr aufwendig.

51 Spours: GNVQs and the Future of Broad Vocational Qualifications, in: Hodgson; Spours 1997.

Auch die externen Tests, die häufig *multiple choice* Tests sind, haben sich als problematisch erwiesen, da z.B. Fähigkeiten wie Aufsätze schreiben oder Vorträge halten auf diese Weise schwerlich zu überprüfen sind. Diese externen Beurteilungen wurden erst später auf Intervention der Regierung eingeführt. Sie passen jedoch nur schlecht in die anderen Gestaltungselemente der GNVQs und haben nur geringen pädagogischen Wert.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Vermittlung und Beurteilung von *Schlüsselqualifikationen*, die einerseits in berufliche Situationen eingebettet sein sollen, deren Resultate aber trotzdem separat festgehalten werden sollen. Auf diese Weise sollen sie für die Lernenden relevanter und für Betriebe transparenter erscheinen. In der Praxis gibt es offensichtlich jedoch sehr unterschiedliche Methoden der Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen. Darüber hinaus wird trotz ihrer pädagogischen Bedeutung bezweifelt, daß sie eine systematische Entwicklung von mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten bei den Schülern ermöglichen.

IV.3.6 Reform der GNVQs

Gegenwärtig werden eine Reihe von Vorschlägen erprobt, um die Rolle der GNVQs zu stabilisieren. Offensichtlich hat sich bei den verantwortlichen Institutionen die Meinung verfestigt, daß das GNVQ-Modell revidiert werden muß.⁵² Die wichtigsten Vorschläge zielen auf die Vereinfachung des Beurteilungsverfahrens in Richtung auf eine größere Standardisierung und auf mehr externe Beurteilungen. So soll vor allem die Beurteilung der einzelnen Elemente einer Qualifikationseinheit zugunsten von Aufgaben entfallen, die eine komplette Qualifikationseinheit oder auch mehrere Einheiten umfassen. Solche Aufgaben sollen extern gestellt werden und auch Schlüsselqualifikationen einschließen. Insgesamt soll damit nicht nur die Belastung der Lehrer aufgrund der internen Beurteilungen reduziert werden, sondern auch die Qualität und der Wert der Zertifikate gesteigert werden.

IV.4 National Vocational Qualifications (NVQs)

IV.4.1 Neuer Ansatz zur Entwicklung beruflicher Qualifikationen

Mit den National Vocational Qualifications (NVQs) wurde ein Ansatz entwickelt, der sich fundamental von traditionellen Ansätzen zur Entwicklung beruflicher Qualifikationen unterscheidet. Traditionelle Ansätze sind dadurch gekennzeichnet, daß eine Ausbildungsordnung oder ein berufliches Curriculum definiert wird, in dem Lehr-/Lerninhalte sachlich und zeitlich strukturiert und die Lernorte, die Dauer sowie die Art der Prüfung festgelegt werden. NVQs hingegen basieren auf nationalen beruflichen Standards, in denen festgelegt wird, was im Beschäftigungssystem an beruflicher Leistungsfähigkeit von einem Arbeitenden erwartet wird. Die jeweilige Leistung eines Kandidaten wird anhand dieser beruflichen Standards beurteilt [assessment]. Wenn ein Kandidat die Standards

52 Vgl. Capey1996 und Dearing 1996.

nicht erreicht, wird identifiziert, welche Art von Lehr-/Lernprogrammen erforderlich ist, um seine berufliche Leistungsfähigkeit zu verbessern. Anschließend wird wiederum seine Leistung mit Hilfe der beruflichen Standards beurteilt, und zwar im Prinzip so häufig, bis der Kandidat die Standards erreicht hat. Der Erwerb von NVQs soll einen Beschäftigten dazu befähigen, seine berufliche Arbeit effektiver auszuführen.⁵³

Der Unterschied dieses *outcome-based approach* zu traditionellen Ansätzen liegt also darin, daß festgelegt wird, was erreicht werden soll, und nicht, was gelernt werden soll. Die NVQs sind vergleichbar mit Prüfungsanforderungen, denn sie spezifizieren im einzelnen, wie auf Basis der nationalen beruflichen Standards beurteilt werden soll. Die Beurteilungen selbst sollen möglichst in konkreten Arbeitssituationen und durch dafür speziell qualifizierte Personen durchgeführt werden. Dabei kann es sich z.B. um Arbeitskollegen oder Vorgesetzte in einem Betrieb handeln. Es ist also kein externes, sondern ein internes Beurteilungsverfahren vorgesehen. Da als Folge dieses Ansatzes das *assessment* eine herausragende Rolle spielt, sind alle Regulierungsmechanismen und Verfahren der Qualitätssicherung im *NVQ*-System auch auf den Beurteilungsprozeß und nicht auf den Lernprozeß ausgerichtet.

Für den Ansatz, berufliche Qualifikationen durch zu erreichende Leistungsstandards zu definieren, werden Argumente geltend gemacht, die sich sowohl auf die Ebene des individuell Lernenden als auch auf die Systemebene beziehen.⁵⁴ Im Hinblick auf den einzelnen Lernenden wird als Begründung angeführt, daß Lernen eine individuelle Erfahrung bzw. ein individueller Aneignungsprozeß ist. Daher sei es zumindest nicht der effektivste Weg, Lehrinhalte sowie die dafür erforderlichen Zeitperioden jeweils für eine ganze Gruppe von Lernenden festzulegen und damit zu standardisieren. Vielmehr müßten die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre eigenen Lernprozesse in einer Weise zu organisieren, die ihren individuellen Erfahrungen, Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten sowie den Gelegenheiten entsprechen, die sie für berufliches Lernen haben. Diese Gesichtspunkte seien im Prinzip für Lernende jeglichen Alters von Bedeutung. Noch wichtiger jedoch seien sie im Hinblick auf Erwachsene, weil bei ihnen sowohl die individuellen Unterschiede größer als auch die Gelegenheiten zum Lernen unterschiedlich verteilt sind. Die Festlegung von zu erreichenden beruflichen Leistungsstandards unterstütze daher den individuellen Zugang und die Flexibilität beruflichen Lernens im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens. Darüber hinaus erhielten die einzelnen Lernenden auch klare Standards, was von ihnen für den Nachweis beruflicher Qualifikationen gefordert wird bzw. was im Hinblick auf ihr individuelles Lernprogramm relevant ist.

Auch auf Systemebene werden dem ergebnisbezogenen Ansatz eine Reihe von Vorteilen zugesprochen. In diesem Zusammenhang ist die fragmentierte Struktur des englischen Berufsbildungswesens von besonderer Bedeutung, wie sie sich zumindest vor Einführung des NVQ-Systems in der ersten Hälfte der achtziger Jahre darstellte. Denn dadurch, daß berufliche Qualifikationen nicht als an bestimmten Lernorten und innerhalb be-

53 Vgl. Mansfield 1998b.

54 Jessup 1991.

stimmter Zeitspannen zu erwerbende Lerninhalte, sondern eben als zu erreichende Ergebnisse festgelegt werden, sollte u.a. folgendes erreicht werden:

- Entwicklung eines übergreifenden Rahmens für alle beruflichen Qualifikationen, in den sich auch die bestehenden beruflichen Bildungsgänge und -programme einbeziehen lassen;
- freier Zugang von Jugendlichen und Erwachsenen zum Erwerb national anerkannter beruflicher Qualifikationen einschließlich der formalen Anerkennung von in nicht formalisierten Lernsituationen erfolgtem beruflichen Lernen und damit
- die Verbesserung der ökonomischen Leistungsfähigkeit der englischen Wirtschaft durch zunehmenden Erwerb von NVQs durch Jugendliche und Erwachsene.

IV.4.2 Entwicklung beruflicher Standards

Das Programm zur Entwicklung beruflicher Standards wurde ab 1986 vom damals zuständigen *Department for Employment* (ab 1995 *Department for Education and Employment, DfEE*) gestartet. In jeder Branche wurden *Lead Bodies* eingerichtet, in denen Vertreter von Schlüsselbetrieben und von Branchenverbänden, Vertreter von Gewerkschaften sowie Personen aus der Berufsbildung vertreten waren, die Arbeitgebervertreter jedoch in der Mehrheit waren. Die *Lead Bodies*, deren Zahl im Laufe der Zeit auf über 140 angewachsen war, wurden ab 1997 durch *National Training Organisations (NTOs)* ersetzt. Gegenwärtig gibt es für die einzelnen Branchen ca. 60 dieser NTOs, die häufig auch aus Fusionen der alten *Lead Bodies* entstanden sind.⁵⁵ Da es keine offizielle Liste von Branchen oder von Berufssektoren gibt, muß die Abgrenzung der einzelnen NTOs jeweils zwischen dem DfEE und den bestehenden NTOs neu ausgehandelt werden. Die NTOs werden vom DfEE offiziell akkreditiert und finanziert, wobei Branchenorganisationen ebenfalls Mittel zur Kofinanzierung beizusteuern haben. Aufgabe der NTOs ist die Entwicklung nationaler beruflicher Standards in enger Zusammenarbeit mit der jeweiligen Branche. Dieser Entwicklungsprozeß folgt einer strengen Methodologie, die in den im Laufe der Jahre immer wieder überarbeiteten Kriterien für die Erarbeitung von NVQs festgelegt ist.⁵⁶

Ein *nationaler beruflicher Standard* :spezifiziert die Leistung, die ein kompetenter Beschäftigter zu erbringen in der Lage sein muß, um die Anforderungen einzelner Arbeitstätigkeiten oder Arbeitsfunktionen zu erfüllen. Dazu gehört im übrigen auch die Fähigkeit, mit wechselnden und mit neuen Arbeitsaufgaben umzugehen. Ein beruflicher Standard stellt eine Aussage zur Kompetenz dar, die vier Elemente enthält, nämlich

- eine Bezeichnung [title], die ausdrückt, was durch Arbeitstätigkeit erreicht werden soll;
- Leistungskriterien [performance criteria], die beschreiben, wie dieser Standard erreicht werden soll;

55 Mansfield 1998b.

56 NCVQ 1995c: QCA/SQA: Criteria for National Vocational Qualifications (NVQs) and Scottish Vocational Qualifications (SVQs), Subject to final approval, October 1997.

- Aussagen zum Umfang [range statements], bei denen es sich um eine Liste der verschiedenen Umstände handelt, unter denen die Leistung erreicht werden soll;
- das wesentliche Hintergrundwissen [knowledge and understanding], das notwendig ist, um die Standards zu erreichen.

Um zu den einzelnen Titeln zu gelangen, wird in der Regel eine funktionale Analyse einer Branche oder eines Berufsfeldes vorgenommen. Beginnend mit dem zentralen Zweck der Branche oder des Berufsfeldes werden dann einzelne Arbeitsfunktionen erfaßt, ohne daß diese Arbeitsfunktionen sich jedoch auf konkrete Berufe beziehen müssen. Die einzelnen Arbeitsfunktionen werden dann weiter in einzelne Subfunktionen unterteilt, bis ein Grad der Detailliertheit von Arbeitsfunktionen erreicht ist, die von einzelnen Beschäftigten oder Arbeitsgruppen ausgeführt werden. Diese Subfunktionen sind Grundlage der beruflichen Standards und werden dann weiter durch die *performance criteria*, *range statements* sowie durch das relevante *knowledge and understanding* ergänzt.

Bei den nationalen beruflichen Standards handelt es sich nicht einfach um Tätigkeitsanalysen, sondern sie gehen insofern weiter, als sie :vorbildhafte Praktiken [best practices] aufzeigen. Die Standards werden von den NTOs veröffentlicht und können von Betrieben und anderen Organisationen benutzt werden, um Arbeitsplätze zu umschreiben, Rekrutierungspraktiken zu verbessern, Leistungen zu bewerten und dergleichen mehr, um so durch *benchmarking* die Leistung der eigenen Organisation zu verbessern.

Die Berücksichtigung des wesentlichen Wissens und Verstehens ist erst spät fester Bestandteil der beruflichen Standards geworden. Bereits Ende der achtziger Jahre gab es eine intensive Debatte, ob die drei Bestandteile der beruflichen Standards [elements of competence, performance criteria, range statements] ausreichen, um die Tätigkeitsanforderungen präzise genug zu umschreiben. Vertreter der einen Seite argumentierten, daß das erforderliche Hintergrundwissen und Verstehen in den Beschreibungen der Leistungsanforderungen quasi implizit erfaßt werde und lediglich bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit zu berücksichtigen sei. Vertreter der anderen Seite wandten dagegen ein, daß eine adäquate Funktionsanalyse zur Umschreibung beruflicher Kompetenz und Leistung alles zu berücksichtigen habe, was in einem Beruf passiert. Dies umfasse zum einen das Wissen und Verstehen, das in den Leistungsanforderungen ausgedrückt ist, zum anderen aber auch das den Leistungsanforderungen zugrundeliegende Wissen. Bei letzterem handle es sich um eine Denkkomponente, die nicht allein die Kenntnis von Regeln, Rezepten oder ähnlichem, sondern z.B. auch verschiedene mögliche Vorgehensweisen in speziellen Arbeitssituationen umfasse.

Das Ergebnis dieser Debatte war, daß in einem beruflichen Standard neben dem Titel, den *performance criteria* und den *range statements* auch das wesentliche Wissen und Verstehen berücksichtigt wurde, das erforderlich ist, um den Standard zu erreichen. Entsprechend wird berufliche Kompetenz definiert als die Fähigkeit, Wissen, Verstehen,

praktische und theoretische Fähigkeiten anzuwenden, um im Hinblick auf die verlangten Standards innerhalb des Beschäftigungssystems eine effektive Leistung zu erbringen.⁵⁷

IV.4.3 Entwicklung nationaler beruflicher Qualifikationen (NVQs)

Wenn die nationalen beruflichen Standards entwickelt sind, können sie zusammengefaßt werden, um NVQs zu formen. Eine NVQ ist eine Zusammenstellung von Standards, die die volle berufliche Kompetenz zur Ausübung von Tätigkeiten widerspiegeln, die Beschäftigte in den verschiedenen Branchen verrichten. Die berufliche Qualifikation soll breit definiert sein, da sie einem Jugendlichen oder Erwachsenen helfen soll, seine Fähigkeiten zu verbessern und neue zu entwickeln. Darüber hinaus soll die Qualifikation auch für möglichst viele Betriebe einer Branche von Bedeutung sein.

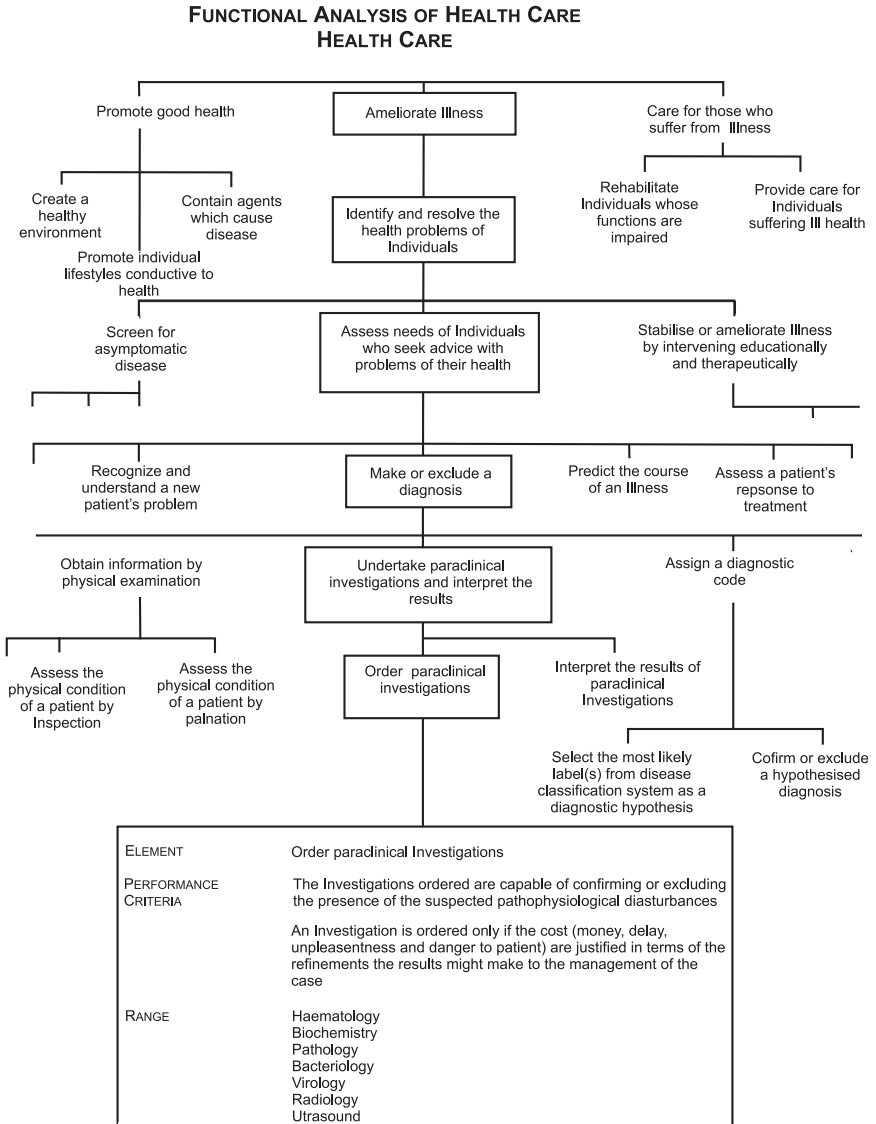
Jede NVQ besteht aus einer Anzahl von Qualifikationseinheiten [units of competence], die jeweils einzeln beurteilt und zertifiziert werden. Auf diese Weise soll eine größere Flexibilität in dem Sinn erreicht werden, daß bei neuen technisch-organisatorischen Entwicklungen nicht die gesamte Qualifikation, sondern nur einzelne Einheiten anzupassen sind.

Darüber hinaus soll eine größere Flexibilität beim Angebot und beim Erwerb der Qualifikation ermöglicht werden, so daß weder ein Bildungsträger alle Qualifikationseinheiten anbieten noch ein Kandidat alle Einheiten auf einmal erwerben muß. Vielmehr kann er sie im Zeitablauf sammeln und erhält die Qualifikation bescheinigt, wenn alle vorgeschriebenen Qualifikationseinheiten zertifiziert sind. Es gibt keine Vorschrift, wieviele solcher Qualifikationseinheiten jeweils eine NVQ formen. Die Bandbreite variiert zwischen 6 und 15 Einheiten. Zu jeder Qualifikationseinheit muß von der NTO hinzugefügt werden, wie viele Nachweise von welcher Qualität ein Kandidat präsentieren muß, um die betreffende Kompetenz zu demonstrieren [evidence requirements].

Bei der Entwicklung von NVQs (*Vgl. Tab. 20*) arbeiten die *NTOs* mit den *Awarding Bodies* zusammen. Generelle Aufgabe der *Awarding Bodies* ist die Entwicklung und Verwaltung beruflicher Qualifikationen, worunter auch die NVQs fallen. Es gibt gegenwärtig etwa 125 solcher *Awarding Bodies*, die sich allerdings nach Größe, Kompetenzbereich und Bedeutung stark unterscheiden. Diejenigen *Awarding Bodies*, die NVQs anbieten, müssen von der *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* akkreditiert werden. Wenn eine erarbeitete NVQ den für die Entwicklung von NVQs geltenden Kriterien genügt, wird sie von der *QCA* anerkannt.

57 QCA/SQA: Criteria for National Vocational Qualifications (NVQs) and Scottish Vocational Qualifications (SVQs), Subject to final approval, October 1997.

Tab. 18: Functional Analysis of Health and Social Care



Quelle: Jessup, Gilbert: outcomes, NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London, New York, Philadelphia 1991

Alle Qualifikationen müssen in den NVQ-Qualifikationsrahmen eingeordnet werden. Dadurch soll zum einen die Transparenz erhöht und damit der Zugang zum NVQ-System für Nachfrager (Jugendliche, Erwachsene) und Anbieter (Betriebe, Colleges oder freie Bildungsträger) gefördert werden. Zum anderen sollen den Nachfragern aber auch klare Aufstiegswege aufgezeigt werden. Darüber hinaus soll die Rolle der NVQs innerhalb der gesamten nationalen Qualifikationsstruktur (oberhalb des Sekundarbereichs I) verdeutlicht werden. Zunächst muß jede NVQ einer von fünf vertikal gegliederten Schwierigkeitsstufen zugeordnet werden. Die fünf Stufen sind wie folgt definiert:

Tab. 19 National Vocational Qualifications: Schwierigkeitsstufen

Stufe 1:

Leistungskompetenz in einem vielseitigen, aber routinemäßigen und vorhersehbaren Aufgabenbereich.

Stufe 2:

Kompetenz auf einem großen, vielseitigen Aufgabengebiet, das Leistungen in unterschiedlichem Zusammenhang verlangt. Manche Aufgaben sind kompliziert oder nicht routiniert, auch eine gewisse persönliche Verantwortung und Entscheidungsfreiheit gehört dazu. Häufige Voraussetzung ist die Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern, etwa im Rahmen einer Arbeits- oder Fachgruppe.

Stufe 3:

Kompetenz auf einem breiten, sehr vielseitigen Aufgabengebiet in sehr unterschiedlichem, zumeist kompliziertem, nicht routinemäßigem Zusammenhang. Verlangt ist beträchtliche Verantwortung und Entscheidungsfreiheit, wozu auch oft die Führung anderer Mitarbeiter gehört.

Stufe 4:

Kompetenz in einem breiten, komplizierten technischen oder fachlichen Aufgabenbereich, die Leistungen in sehr vielschichtigem Zusammenhang mit einem erheblichen Grad an persönlicher Verantwortung und Entscheidungsfreiheit verlangen. Oft ist auch die Verantwortung für die Arbeit anderer Mitarbeiter sowie die Disposition von Ressourcen damit verbunden.

Stufe 5:

Kompetenz hinsichtlich der Anwendung zahlreicher verschiedener Funktionsgrundsätze und komplizierter Verfahren in einem sehr breit gefächerten und oft unvorhersehbar vielseitigem Zusammenhang. Wesentlich sind dabei große persönliche Entscheidungsfreiheit und oft hohe Verantwortung für die Arbeit anderer Mitarbeiter sowie für die Disposition erheblicher Mittel, wie auch persönliche Verantwortung für Analysen und Diagnose, Konstruktion bzw. technische Entwicklung, Planung, Ausführung und Gesamtbewertung.

Das Anwachsen des Schwierigkeitsgrades zwischen den einzelnen Stufen kann in den einzelnen Berufsfeldern verschiedene Formen annehmen. Auszugehen ist jedoch davon, daß, je höher das Qualifikationsniveau ist, desto mehr folgende Merkmale vorhanden sein werden:

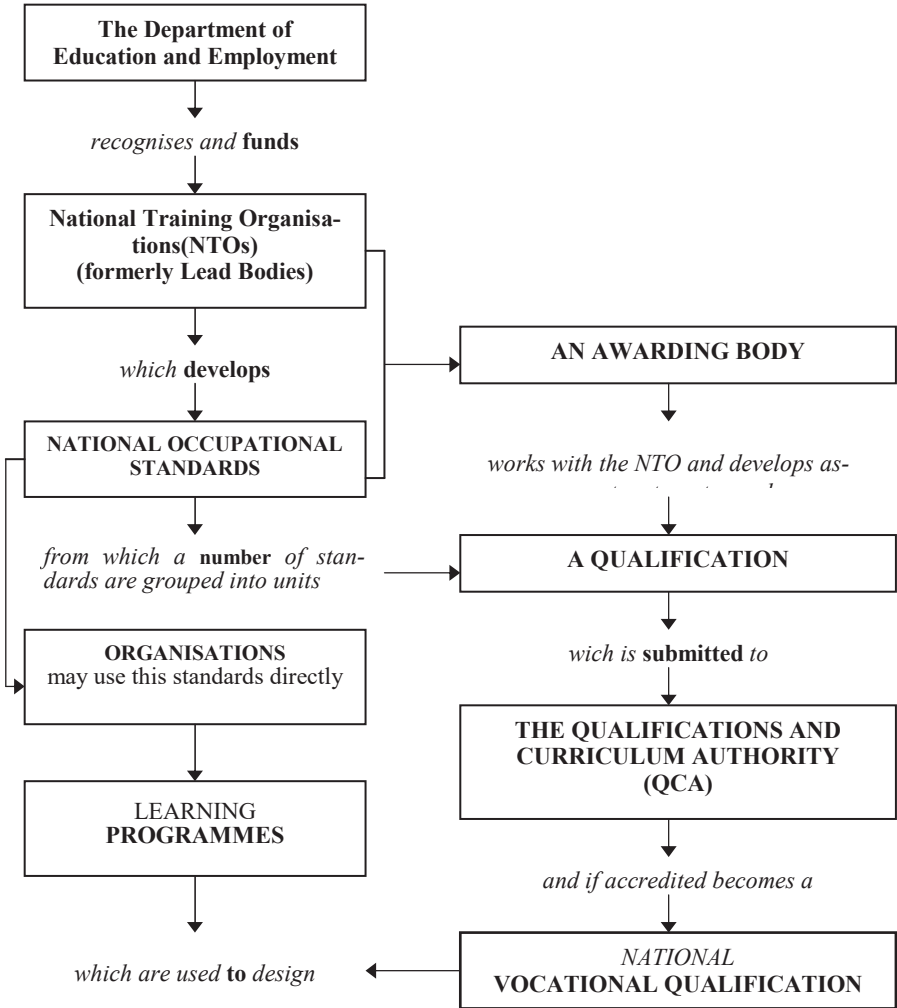
- Breite und Reichweite der Kompetenz;
- Komplexität und Schwierigkeit der Kompetenz;
- Anforderungen an spezielle Fähigkeiten;
- Fähigkeit, spezialisierte Aktivitäten zu unternehmen;
- Fähigkeit, seine Kompetenzen auf breitere Kontexte zu transferieren;
- Fähigkeit, innovativ zu sein und mit nicht-routinisierten Arbeitsaufgaben umzugehen;
- Fähigkeit, seine Arbeit selbst zu planen und zu organisieren;
- Fähigkeit, andere Mitarbeiter zu beaufsichtigen.

Die einzelnen Qualifikationseinheiten müssen jedoch nicht notwendigerweise das gleiche Schwierigkeitsniveau aufweisen. Die zu entwickelnden NVQs sind weiter auf ein Berufs- oder Kompetenzfeld zu beziehen und ihre Bezeichnung soll auch darauf hinweisen. Die Qualifikationsstruktur wird horizontal in elf solche Felder aufgliedert. Diese ergeben zusammen mit den fünf Schwierigkeitsstufen den Qualifikationsrahmen (vgl. Tab. 20).

Die Transparenz beruflicher Qualifikationen soll schließlich auch durch eine einheitliche Struktur oder ein einheitliches Format für jede einzelne NVQ gefördert werden. Dazu gehört u.a.:

- Jede NVQ soll eine klare Bedeutung im Hinblick auf spezifische Karrierewege im Beschäftigungssystem aufweisen. Sie soll eine klare Struktur haben, um von den Benutzern des Systems schnell verstanden zu werden.
- Jede NVQ soll zu einem größeren Teil aus Pflichteinheiten bestehen. Die Pflichteinheiten sollen die Funktionen umfassen, die einen Beruf hauptsächlich charakterisieren. Sie sollen für eine breite Kompetenzbasis im betreffenden Beschäftigungsfeld sorgen und künftigen Aufstieg möglich machen. Pflichteinheiten können durch Wahleinheiten ergänzt werden, um sowohl Breite als auch Flexibilität in der Struktur einer einzelnen NVQ zu ermöglichen. Die Wahleinheiten sollen für eine möglichst große Gruppe von Kandidaten zugänglich sein. Es soll pro NVQ eine Liste von Wahleinheiten angeboten werden, die leicht mit den anderen Wahl- oder Pflichteinheiten zu verbinden sind. Darüber hinaus kann eine NVQ auch Zusatzeinheiten enthalten. Es bleibt den einzelnen Kandidaten jedoch frei, ob sie diese Zusatzeinheiten erwerben.
- Jede NVQ sollte es den Kandidaten ermöglichen, innerhalb der verschiedenen Kompetenzfelder von einer Schwierigkeitsstufe zur nächsten aufzusteigen. Dies bedeutet, daß die Niveauunterschiede zwischen diesen Stufen nicht zu groß sein dürfen.

Tab. 20 Entwicklung von National Vocational Qualification (NVQ) ⁵⁸



58 Mansfield 1998b.

Tab. 21 Beispiel für eine NVQ aus dem Berufsfeld Providing Business Services: Banking; Schwierigkeitsniveau 3; Awarding Bodies: CIB⁵⁹

Bemerkungen: Kandidaten müssen alle Qualifikationseinheiten aus der *Mandatory Group* und vier Einheiten aus der *Option A Group* erwerben.

Obligatorische Einheiten [Mandatory Group]	Wartung von Dienstleistungen und betrieblichen Leistungen zur Einhaltung der Qualitätsstandards; Bereitstellung von Informationen und Handlungsanweisungen; Entwicklung positiver Beziehungen zu den Kunden; Problemlösungen für die Kundschaft; Initiierung und Beurteilung von Veränderungen zur Verbesserung des Kundenservice.
Wahlmöglichkeiten A [Option A Group]	Mitwirkung bei der Planung, Steuerung und Kontrolle der Ressourcen; Mitwirkung bei der Ausbildung/Entwicklung von Teams u. Einzelpersonen; Mitwirkung bei der Planung, Organisation u. Bewertung von Arbeitsleistungen; Herausbildung, Einhaltung und Verbesserung von effektiven Beziehungen im Arbeitsprozeß; Die Bewertung von Kreditanträgen (von Unternehmen oder Personen); Die Umsetzung von Kreditgewährung (von Unternehmen oder Personen); Überwachung u. Kontrolle von Krediten (von Unternehmen oder Personen); Prognose, Überwachung u. Bewertung von persönlichen Verkaufsleistungen; Das Herausfinden und Schaffen von Verkaufsmöglichkeiten; Verkaufsführung; Durchführung einer Verkaufspräsentation; Handhabung von Kapital- u. Geldüberweisungen für Kunden (ausländ. Währung); Berechnung und Kontrolle von Wertpapieren.

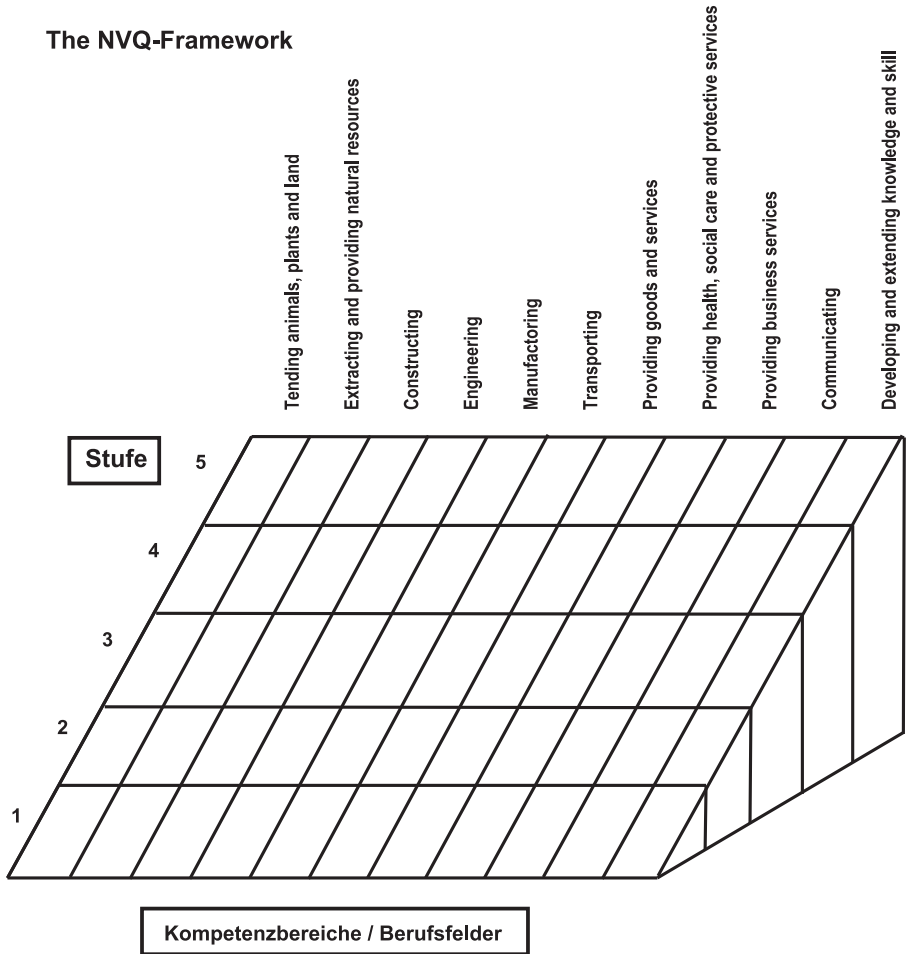
IV.4.4 Beurteilung beruflicher Kompetenz

Eine NVQ soll ausdrücken, was eine Person an beruflichen Arbeitsplätzen zu tun in der Lage ist. Dieser Ansatz hat Auswirkungen auf das Prüfungs- bzw. Beurteilungssystem, weil es darauf ankommt, die berufliche Kompetenz möglichst an konkreten Arbeitsplätzen zu beurteilen. Bei diesem *competence-based assessment* werden Nachweise eines Kandidaten darüber, was er zu tun in der Lage ist, gesammelt [evidence collection]. Diese Nachweise werden dann auf Grundlage der beruflichen Standards beurteilt. Der Beurteilungsprozeß ist flexibel organisiert und sollte auch fair gegenüber dem Kandidaten sein. Wenn z.B. ein Kandidat bereits Anforderungen der beruflichen Standards erfüllt, kann er die entsprechenden Nachweise beibringen und so bereits den Teil einer Qualifikation erwerben, auf den sich die Nachweise beziehen.

59 Der Originaltext befindet sich im Anhang auf S. 77.

Tab. 22 Kompetenzbereich und Berufsfelder [NVQ Framework]

The NVQ-Framework



Für die Beurteilung sind *Assessoren* verantwortlich, deren Eignung von einem *Awarding Body* attestiert wird. Es handelt sich dabei in der Regel um einen Angehörigen des gleichen Bildungsträgers, der auch den Erwerb von NVQs anbietet. Ein Kandidat arbeitet eng mit einem Assessor zusammen, um zu planen, welche Nachweise für die Beurteilung seiner Kompetenz im einzelnen erforderlich sind und wie sie gesammelt werden können. Oft ist auch der Kandidat selbst für die Planung seines *assessments* verantwortlich. Bei

diesen Nachweisen kann es sich z.B. um Arbeitsproben oder um Berichte, Pläne oder ähnliche Dokumente handeln. Es kann sich aber auch herausstellen, daß ein Assessor die Präsentation von Nachweisen selbst beobachten muß. Dies kann im übrigen auch durch einen Vorgesetzten oder erfahrenen Arbeitskollegen erfolgen, der dem *Assessor* seine Beobachtungen in einem Bericht mitteilen kann. Wenn ein Kandidat keine Nachweise aus seiner normalen Arbeit liefern kann, kann er seine Kompetenz auch mittels geeigneter Projekte oder Aufgaben nachzuweisen suchen. Solche Simulationen sind insbesondere dann nicht unüblich, wenn *NVQs* außerhalb von Betrieben z.B. an *Colleges of Further Education* erworben werden. Eine andere Möglichkeit ist, daß Betriebe Kandidaten probenhalber an realen Arbeitsplätzen einsetzen, damit sie Nachweise ihrer Kompetenz erbringen können. Insgesamt sind sehr unterschiedliche Nachweise zum Erwerb von *NVQs* denkbar, wobei solche Nachweise präferiert werden, die sich so realistisch wie möglich auf tatsächliche Arbeitssituationen beziehen.

Wenn die einzelnen Nachweise gesammelt sind, werden sie zwischen Assessor und Kandidaten besprochen und ausgewertet. Sobald für eine Qualifikationseinheit genug Nachweise der erforderlichen Qualität vorliegen, wird diese Einheit bescheinigt. Wenn alle Einheiten bescheinigt sind, erhält der Kandidat die volle *NVQ*. Eine erfolgreiche Beurteilung hängt davon ab, ob ein Kandidat alle der in den beruflichen Standards aufgeführten Kriterien erfüllt hat. Er kann also nicht eine schwache Leistung in einem Bereich durch eine gute in einem anderen kompensieren, sondern muß statt dessen zusätzliche Nachweise beibringen. Daher wird auch nur zwischen *kompetent* und *noch nicht kompetent* unterschieden.

Dieses Beurteilungsverfahren unterscheidet sich diametral von traditionellen Prüfungssystemen mit Selektionsfunktion, in denen die Leistungen der Kandidaten untereinander verglichen und klassifiziert werden. Dagegen soll im *NVQ*-System durch den Verzicht auf Stufung von Leistungen erreicht werden, daß keine unnötigen Barrieren beim Zugang zur Prüfung aufgebaut werden. Weiter soll das Interesse an der qualitativen Verbesserung der eigenen Arbeitsleistung dadurch gefördert werden, daß die Kandidaten, die im ersten Anlauf nicht als kompetent beurteilt werden, sich dennoch die notwendigen Fähigkeiten aneignen und durch Nachweise belegen, bis sie die Standards erfüllen.

IV.4.5 Qualitätssicherung der Abschlüsse

Um überhaupt *NVQs* anbieten zu können, müssen Organisationen – meist Betriebe, *Colleges of Further Education* oder freie Bildungsträger – von einem *Awarding Body* für einen bestimmten Zeitraum als *NVQ*-Zentrum akkreditiert werden. Soweit dieselben *NVQs* von mehreren *Awarding Bodies* angeboten werden, können die Organisationen sich einen *Awarding Body* selbst aussuchen. Der *Awarding Body* prüft, ob ein potentiell *NVQ*-Zentrum die erforderlichen materiellen und personellen Mittel hat, um ein assessment durchzuführen. Die Beurteilung von Kandidaten erfolgt in der Regel organisationsintern durch Assessoren. Kleine Betriebe oder Bildungsträger können aber auch die Hilfe von externen Assessoren in Anspruch nehmen. Die Beurteilungsprozeduren der Assessoren

werden innerhalb einer Organisation von einem *internal Verifier* überprüft, wobei es sich um eine Art Qualitätsmanagement in Anlehnung an die Qualitätsnormen ISO 9000 ff. handelt. NVQ-Zentren selbst werden ca. zweimal pro Jahr von einem *external Verifier*, der Angehöriger eines Awarding Bodies ist, besucht. Seine Aufgabe besteht in der Überprüfung, ob die organisationsinternen Beurteilungsprozeduren den generellen Qualitätssicherungskriterien für das Angebot von NVQs entsprechen. Letztlich hängt jedoch die Effektivität des gesamten Qualitätssicherungssystems von der Anwendung der verschiedenen Kriterien und der Güte der Beurteilungen von Kompetenznachweisen auf Grundlage der beruflichen Standards ab. Dies ist jedoch nicht Gegenstand des Qualitätssicherungssystems.

IV.4.6 Probleme der Implementation des NVQ-Systems

Das NVQ-System ist seit 1986 von der Regierung mit erheblichem Aufwand ausgebaut worden. Gegenwärtig werden knapp 900 NVQs von den Awarding Bodies angeboten, wobei sich diese Qualifikationen vor allem auf die Schwierigkeitsniveaus 2 und 3 konzentrieren. Auf dem höchsten Schwierigkeitsniveau (Stufe 5) sind bis heute nur wenige NVQs entwickelt. Bei vollem Ausbau des Systems dürfte sich die Anzahl der NVQs in Zukunft eher noch vergrößern.

Das NVQ-System ist nicht unumstritten. Vielmehr gibt es sowohl von Seiten der Berufsbildungsforschung als auch von Seiten der Berufsbildungspraxis eine erhebliche Kritik an diesem System. Ein im Jahre 1996 veröffentlichter Evaluationsbericht im Auftrag der Regierung machte eine Reihe von Mängeln deutlich, die insbesondere die Sprache der beruflichen Standards sowie das außerordentlich kostenintensive, aber wenig zuverlässige *assessment* betrafen.⁶⁰ Darüber hinaus werden noch weitere Probleme diskutiert.⁶¹

IV.5 Förderung des weiten Zugangs zur Zertifizierung von Qualifikationen

VI.5.1 Trennung von Qualifikationserwerb und Zertifizierung

Durch die Trennung von Qualifikationserwerb und Zertifizierung, die Aufteilung einer nationalen beruflichen Qualifikation in einzelne Qualifikationseinheiten und durch die Differenzierung der verschiedenen Schwierigkeitsniveaus wird im Prinzip der Zugang zur Zertifizierung beruflicher Kompetenzen erleichtert. Bis zum Jahr 1997 sind über 2 Mio. NVQs erworben worden. Darüber hinaus sind etwa eine weitere Mio. Kandidaten damit beschäftigt, eine vollständige NVQ zu erwerben. Etwa 73% der NVQs wurden von Berufstätigen und mehr als die Hälfte (55%) von Erwachsenen ab 25 Jahren erworben.⁶² Diese Zahlen zeigen, daß der Zugang zur Zertifizierung ihrer beruflichen Qualifikationen gerade auch Erwachsenen, die im Beruf stehen und in der Regel keine längeren Kurse absolvieren können, ermöglicht wird. Allerdings ist auch eine Konzentration der erwor-

60 Beaumont 1996.

61 Vgl. zusammenfassend Finegold; Keltner 1997; Brown; Keep 1998.

62 Labour Force Survey, Autumn 1997.

benen NVQs nach Schwierigkeitsniveau und Berufsfeld zu beobachten. Mit Abstand am meisten werden NVQs des zweiten Schwierigkeitsniveaus erworben, was aus deutscher Sicht in etwa einer Angelerntenqualifikation entspricht. Dies dürfte unter anderem damit zusammenhängen, daß für dieses Niveau die Zertifizierung beruflicher Konsequenzen noch vergleichsweise einfach und damit die Kosten auch geringer sind. Weiter wurden NVQs insbesondere in solchen Berufs- bzw. Kompetenzfeldern erworben, in denen bislang keine beruflichen Qualifikationen angeboten wurden oder in denen, wie im kaufmännischen Bereich, die traditionellen Qualifikationen offensichtlich veraltet waren.

Ein weiter Zugang zur Zertifizierung von Qualifikationen setzt allerdings auch voraus, daß die Betriebe sich am NVQ-System beteiligen. Hier gibt es jedoch Probleme, denn die überwiegende Mehrheit der NVQs wurde nicht, wie ursprünglich beabsichtigt, in Betrieben, sondern in *Colleges of Further Education* erworben. Allerdings sind auch die Anreize für Betriebe zur Beteiligung am System unzureichend. Von der Zertifizierung ihrer Qualifikationen profitieren zunächst die Beschäftigten selbst, die Arbeitgeber tragen jedoch die Kosten der Qualifikationsvermittlung und Zertifizierung. Von daher ist es nicht verwunderlich, wenn z.Zt. nur 7% aller Betriebe das NVQ-System nutzen. Der Anteil steigt auf 39% (1997), wenn man nur die Betriebe mit 25 und mehr Beschäftigten betrachtet (SKILLS NEEDS IN BRITAIN). Allerdings können und sollen die Betriebe das NVQ-System auch zum Aufbau eines eigenen Human Resource Managementsystems nutzen, wobei ihnen durch die dann zu erwartenden Produktivitätsgewinne Vorteile zufließen.

IV.5.2 Breite der Standards

Was sich positiv auf den Zugang zur: Zertifizierung auswirkt, nämlich die niedrigen Eintrittshürden und die multiplen Eintrittspunkte für Jugendliche und Erwachsene, kann sich jedoch negativ auf die Breite der Standards auswirken. Dies gilt insbesondere bei komplexen neuen Berufen, in denen die Mischung von allgemeinbildenden und beruflichen Fähigkeiten eine besondere Rolle spielt. Denn durch die Aufteilung von Qualifikationen in kleinere Qualifikationseinheiten riskiert man eine Fragmentierung beruflicher Qualifikationen und damit einen Verlust an Breite. Hinzu kommt, daß bei dem sehr stark tätigkeitsbezogenen Kompetenzansatz theoretisches Hintergrundwissen nur insoweit eine Rolle spielt, wie es zur Erledigung von Arbeitsaufgaben unbedingt erforderlich ist. Dies dürfte es insbesondere Jugendlichen, die am Anfang ihrer Berufskarriere stehen und daher noch wenig Berufserfahrung haben, schwer machen, wechselnde Arbeitsaufgaben in sich schnell verändernden Arbeitsumgebungen verantwortlich zu erfüllen.

IV.5.3 Förderung horizontaler Mobilität

Horizontale Mobilität ist für den Einzelnen dann gegeben, wenn die zertifizierte berufliche Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt breit anerkannt ist. Hier berührt man allerdings eine Achillesferse des NVQ-Systems. Zum einen werden die NVQs dezentral von einer Vielzahl von Ausschüssen entwickelt, wodurch die Transferabilität der Standards gelitten hat. Zum anderen hat der Ansatz, nur Leistungsstandards festzulegen und individuell die

Kompetenz zu beurteilen, es schwer gemacht, unabhängige Beurteilungsmechanismen zu entwickeln. Damit ist nicht nur die Glaubwürdigkeit der Standards eingeschränkt, sondern auch keine Transparenz der jeweiligen beruflichen Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt gegeben. Beides ist sicherlich ebenfalls ein Grund für die Betriebe, sich nur sehr eingeschränkt am NVQ-System zu beteiligen, abgesehen von den hohen Kosten und der Bürokratie beim Dokumentieren der individuellen Fähigkeiten.

Besonders nachteilig hat sich auch das staatliche Finanzierungssystem mit seiner ergebnisbezogenen Komponente⁶³ auf die Qualität der Beurteilungen und die Glaubwürdigkeit der Zertifikate ausgewirkt. Die internen Prüfer kommen natürlich in einen Interessenkonflikt, wenn vom Ergebnis ihrer Beurteilungen abhängt, ob die eigene Organisation die volle finanzielle Förderung erhält. :

IV.5.4 Förderung vertikaler Mobilität

Die NVQs sind nach verschiedenen: Schwierigkeitsstufen angeordnet und sollen damit den Aufstieg von Anlernqualifikationen bis hin zu Managementqualifikationen ermöglichen. Bei dieser Anordnung der Qualifikationen von ‚einfach‘ zu ‚komplex‘ gibt es jedoch das Problem, daß auf den niedrigen Stufen zu wenig die Fähigkeiten berücksichtigt werden, die notwendig sind, um aufzusteigen. Zusätzlich sollen darum mehr allgemeinbildende bzw. theoretische Kompetenzelemente als *Pre-NVQs* eingeführt werden, um so die vertikale Mobilität von Beschäftigten zu fördern.

Schnelle Abstimmung mit neuen Qualifikationsanforderungen

Dadurch, daß die beruflichen Qualifikationen in einzelne Qualifikationseinheiten aufgeteilt sind und allein die zu erreichenden beruflichen Standards festgelegt sind, erhofft man sich eine schnellere Abstimmung mit :neuen Qualifikationsanforderungen. Allerdings werden die NVQs in der Regel für einen Zeitraum von etwa fünf Jahren akkreditiert, um gerade im Beruf stehenden Lernenden die Möglichkeit zu geben, den Erwerb der verschiedenen Qualifikationseinheiten über einen längeren Zeitraum zu strecken. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, daß nach der Modernisierung einer beruflichen Qualifikation bzw. einzelner Qualifikationseinheiten auch die Anpassung des Curriculums erfolgen und geeignete Lehrmaterialien entwickelt sowie Prüfungserfahrungen gesammelt werden müssen. Dies kann bedeuten, daß zwischen der Entwicklung beruflicher Standards und ihrer Einführung in die Praxis stärkere Diskrepanzen auftreten können.

IV.6 Traditionelle Qualifikationen

Auch wenn die englische Berufsbildungspolitik vor allem auf die Etablierung der *GNVQs* und der *NVQs* als zentrale berufliche Qualifikationen gerichtet ist, so muß darauf hingewiesen werden, daß es sich bei der übergroßen Mehrheit der angebotenen beruflichen Qualifikationen bzw. Qualifikationsabschlüsse nicht um *GNVQs* oder *NVQs* han-

63 Vgl. Abschnitt IV.2.

delt, sondern um die ‚traditionellen‘ Qualifikationen. Geschätzt wird, daß gegenwärtig über 60% der registrierten beruflichen Qualifikationsabschlüsse in England und Wales keine *NVQs* oder *GNVQs*, sondern andere Abschlüsse sind. Betrachtet man den gesamten *Further Education Colleges* Sektor, dann dürften 80% der erworbenen Qualifikationsabschlüsse außerhalb der im nationalen Qualifikationsrahmen vorgesehenen drei zentralen Qualifizierungswege *GCSEs/GCE A-levels*, *GNVQs* und *NVQs* liegen.⁶⁴

Die traditionellen Qualifikationen werden von *Awarding Bodies*, von Weiterbildungsträgern und von *Professional Bodies* (Berufsorganisationen) angeboten. Die Zertifikate von *City & Guilds* und von *BTEC* sind eine der bekanntesten Beispiele für traditionelle Qualifikationen und haben nationale Bedeutung.⁶⁵ Andere Zertifikate hingegen haben nur sektorale oder regionale Bedeutung. Schließlich zählen zu den traditionellen Qualifikationen auch auf einzelne Betriebe oder Firmenketten bezogene Abschlüsse, die von Colleges, Firmen oder Bildungsträgern angeboten werden. Es wird davon ausgegangen, daß es auf dem Bildungsmarkt etwa 21 000 dieser traditionellen Qualifikationen gibt.

Daß es neben den *GNVQs* und *NVQs* diese traditionellen Qualifikationen in so großer Zahl gibt, hat verschiedene Gründe. Zum einen haben die Anbieter dieser Qualifikationen ein kommerzielles Interesse an deren Erhalt, weil sie sich u.a. aus den Zertifizierungsgebühren und den Kosten für die Qualitätssicherung der Prüfungen/Beurteilungen bei den Bildungsträgern oder eigener Prüfungszentren finanzieren. Wichtiger noch ist, daß die Betriebe sich in der Vergangenheit an die betreffenden Qualifikationen gewöhnt hatten, daß etablierte Qualifizierungswege vorhanden sind und die Zertifikate eine hohe Glaubwürdigkeit in dem Sinn haben, daß sie verlässliche Auskunft über die vorhandenen beruflichen Qualifikationen eines Erwerbstätigen oder Arbeitsuchenden geben. Schließlich trägt zur ungebrochenen Attraktivität vieler dieser Qualifikationen in den verschiedenen Branchen auch bei, daß sie im Vergleich zu den *GNVQs* und vor allem *NVQs* in ihrer Gestaltung tatsächlich traditionell sind, weil sie mehr auf Kursangebote mit ausgewiesenen Lernzielen abstellen, häufig der Wissensvermittlung einen größeren Stellenwert einräumen und eine weniger aufwendige Prüfung erforderlich machen. Nach mehr als zehnjähriger Erprobungsphase wird damit auch deutlich, daß die *NVQs* zumindest in einer großen Anzahl von Branchen ungenügend akzeptiert werden.

Schon in der Vergangenheit stellte sich im Zusammenhang mit der Etablierung des *NVQ*-Qualifikationsrahmens sowie des späteren nationalen Qualifikationsrahmens für die 16 bis 19jährigen die Frage, wie man mit diesen traditionellen Qualifikationen verfahren sollte. Ziel des nationalen Qualifikationsrahmens war, die Modernisierung und Rationalisierung der großen Anzahl beruflicher Qualifikationen zu befördern.

Die eine Strategie lief darauf hinaus, allein die *NVQs* bzw. *GNVQs* in den nationalen Qualifikationsrahmen einzubeziehen und die traditionellen Qualifikationen auszuschließen. Die andere Strategie war genau umgekehrt auf die Einbeziehung einer großen Zahl

64 Vgl. dazu Abschnitt IV.2; Oates 1999.

65 Vgl. dazu Abschnitt 4.3.2, S. 36 ff.

traditioneller Qualifikationen gerichtet. Die offizielle Berufsbildungspolitik während der neunziger Jahre oszillierte zwischen beiden Strategien. In der ersten Hälfte der neunziger Jahre wurde eine große Zahl traditioneller Qualifikationen offiziell anerkannt. Dies erfolgte zum einen deswegen, weil in verschiedenen Branchen und auf verschiedenen Qualifikationsstufen noch keine *NVQs* entwickelt waren. Daher mußte man sich notwendigerweise mit den traditionellen Qualifikationen begnügen in der Hoffnung, diese bald in *NVQs* konvertieren zu können. Während 1993/94 nur etwa 25% aller anerkannten beruflichen Qualifikationen *NVQs/GNVQs* einschließlich der schottischen *SVQs* waren, stieg dieser Anteil auf 35% im nächsten Jahr und 43% im Jahre 1995/96.

Im Zuge der Evaluierung der nationalen beruflichen Qualifikationen Mitte der neunziger Jahre wurde deutlich, daß insbesondere die *NVQs* von den Betrieben nur unzureichend akzeptiert wurden. Daher schwächte man die Kriterien für die nationale Anerkennung von Qualifikationen und damit für ihre Einbeziehung in den nationalen Qualifikationsrahmen ab. Dazu hat auch beigetragen, daß man unter dem Druck stand, die von der Regierung propagierten nationalen Ziele für die Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung im Jahre 2000 zu erreichen. Ziel ist, daß ein bestimmter Anteil der Erwerbsbevölkerung nationale Qualifikationen des zweiten u. dritten Schwierigkeitsniveaus erwirbt.⁶⁶ Während man ursprünglich glaubte, daß man damit den Erwerb von *NVQs* und *GNVQs* befördern würde, wurde später klar, daß man die nationalen Qualifikationsziele niemals erreichen würde, wenn man nur die nationalen Qualifikationen und keine der traditionellen Qualifikationen berücksichtigen würde. Darüber hinaus hätte dies zu einem verzerrten Bild des tatsächlichen Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung geführt.

Von den 21 000 traditionellen Qualifikationen waren Anfang 1998 rund 3 400 national anerkannt und in den offiziellen nationalen Qualifikationsrahmen einbezogen. Diese Zahl ist Anfang 1999 weiter auf rund 1 800 gesunken, was nicht auf die Verschärfung der Anerkennungskriterien, sondern auf eine Art ‚Selbstreinigungsprozeß‘ in Verbindung mit Fusionen einer größeren Zahl von *Awarding Bodies* zusammenhängt. Nationale Anerkennung von Qualifikationen bedeutet, daß diese Qualifikationen den Kriterien entsprechen, die in den verschiedenen Programmen zur Finanzierung beruflicher Bildungsmaßnahmen festgelegt sind. Bei der gegenwärtigen Koexistenz der nationalen beruflichen Qualifikationen *NVQs* und *GNVQs* mit den ‚anerkannten‘ traditionellen Qualifikationen sowie den sonstigen traditionellen Qualifikationen ist jedoch hervorzuheben, daß die Qualifikationen *NVQs* und *GNVQs* im Hinblick auf die zentralen Gestaltungsprinzipien *competence-based*, *performance-based* und *unitised* durchaus als *Trendsetter* fungierten. Denn diese Prinzipien werden zunehmend als Gestaltungselemente für berufliche Qualifikationen verwendet.⁶⁷ Sie unterscheiden sich jedoch von den *NVQs* und *GNVQs* dadurch, daß sie im Rahmen dieser Prinzipien nach eigenen Kriterien gestaltet werden.

66 Vgl. dazu Abschnitt IV.2.

67 Oates 1999.

IV.7 Staatliche Finanzierungsprogramme zur beruflichen Qualifizierung und zur Wiedereingliederung von Jugendlichen

Neben der direkten Finanzierung der *Colleges of Further Education* werden durch die Regierung eine Vielzahl von Programmen und Initiativen unterstützt, die auf die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen und Erwachsenen bzw. ihre Wiedereingliederung in das Beschäftigungssystem abzielen. Andere Programme richten sich an Betriebe, damit diese Strategien zur Förderung lebensbegleitenden Lernens für ihre Mitarbeiter entwickeln und implementieren. Diese Programme und Initiativen haben in der Regel eine begrenzte Förderungsdauer. Nach Auslaufen erscheinen sie jedoch häufig, mehr oder weniger modifiziert, unter neuem Namen. Im folgenden werden drei wichtige Programme vorgestellt, die sich vor allem an Jugendliche bzw. junge Erwachsene richten.

IV.7.1 National Traineeships

National Traineeships ist ein Finanzierungsprogramm für berufliche Bildungsmaßnahmen, das sich an Jugendliche Schulabgänger ab einem Alter von 16 Jahren richtet. Es wurde im Herbst 1997 eingerichtet und löst das seit Ende der achtziger Jahre bestehende *Youth Training* Programm ab. *National Traineeships* finanziert in einer großen Zahl von Branchen Berufsbildungsmaßnahmen, die zum Erwerb von *NVQs* auf Stufe II führen sollen. Damit soll sichergestellt werden, daß Jugendliche berufliche Fähigkeiten erwerben, die ihnen den Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtern. Darüber hinaus sollen auch Schlüsselqualifikationen wie Kenntnisse und Fertigkeiten in Informationstechnologie, in Fachmathematik, Fähigkeiten zur Problemlösung, kommunikative Fähigkeiten sowie Teamfähigkeit vermittelt werden. *National Traineeships* wird auf regionaler Ebene von den *TECs* gesteuert. Die Bildungsmaßnahmen sollen von Betrieben angeboten werden, was für die Jugendlichen bedeutet, daß sie einen Ausbildungsvertrag und eine Ausbildungsvergütung erhalten. Die Ausbildung selbst soll nach einem schriftlich fixierten Ausbildungsplan erfolgen. Wenn das Ausbildungsprogramm erfolgreich absolviert und eine *NVQ* auf Stufe II erreicht wurde, besteht für die Absolventen die Möglichkeit, die Ausbildung im Rahmen von *Modern Apprenticeships* fortzusetzen.

IV.7.2 Modern Apprenticeships

Modern Apprenticeships ist ebenfalls ein staatliches Finanzierungsprogramm für berufliche Bildungsmaßnahmen. Es wurde bereits im Herbst 1994 gestartet und ist seitdem sukzessiv ausgebaut worden. Heute wird es in mehr als 50 verschiedenen Branchen angeboten.⁶⁸ Das Programm richtet sich ebenso wie *National Traineeships* an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 24 Jahren, zielt jedoch auf den Erwerb von *NVQs* auf Stufe III ab. Verbindlich vorgeschrieben ist der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Informationstechnologie, Fachmathematik und in kommunikativen Fähigkeiten der dritten Schwierigkeitsstufe. Um zusätzlich theoretisches Hintergrundwissen zu erwerben,

68 Unwin 1997.

können neben den *NVQs* auch *GNVQ*-Einheiten absolviert werden. Dies kann den betreffenden Jugendlichen den Übergang zu den Universitäten erleichtern. Ebenso können auch traditionelle Qualifikationen als Zusatzqualifikationen erworben werden, soweit sie eine Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt haben. *Modern Apprenticeships* dauert in der Regel etwa drei Jahre. Jugendliche schließen mit einem Betrieb einen Vertrag ab, in dem die Ausbildungsinhalte und die gegenseitigen Rechte und Pflichten festgelegt sind. Sie treten faktisch ein Beschäftigungsverhältnis an und erhalten ein Einkommen. In Fällen, in denen dies nicht möglich ist wie z.B. in Ausbildungsverbänden, werden sie zumindest klar einem Betrieb oder einer Gruppe von Betrieben zugeordnet und erhalten eine finanzielle Unterstützung. In den Betrieben werden sie in der Regel *on-the-job* ausgebildet, die *off-the-job* Phasen werden überwiegend in lokalen *Colleges* durchgeführt.

Modern Apprenticeships ist derzeit das zentrale Berufsbildungsprogramm, mit dem die Regierung hofft, vor allem das Angebot an mittleren beruflichen Qualifikationen – vergleichbar mit den deutschen dreijährigen Berufsabschlüssen – zu verbessern. Es wird sowohl von den *TECs* als auch von den branchenbezogenen *NTOs* propagiert und gefördert. In den letzten Jahren hat sich die Zahl der Betriebe, die sich am *Modern Apprenticeships* beteiligen, deutlich erhöht. Ein wichtiger Faktor dafür war der Wunsch von Betrieben, ihr Qualifikationsniveau zu verbessern, neues Personal heranzubilden und die Betriebsgröße auszuweiten. Die Betriebe sind häufig Vertragspartner in Ausbildungsverbänden, die von *privaten Bildungsträgern*, *Colleges of Further Education* oder auch von den *TECs* selbst organisiert werden. Dennoch muß der Erfolg des Programms insgesamt relativiert werden, denn 1998 dürften nur maximal 10% der gesamten Kohorte der 16- bis 19jährigen durch *Modern Apprenticeships* gefördert worden sein. Dies liegt weniger daran, daß nicht genug Jugendliche an einer solchen Ausbildung interessiert wären, sondern am unzureichenden Ausbildungsplatzangebot der Betriebe. Es bleibt für die Zukunft abzuwarten, wieweit die Betriebe sich in größerem Umfang für eine solche längerfristige Investition in die Berufsbildung von Jugendlichen wirklich engagieren wollen. Dies ist um so schwerer einzuschätzen, als die offizielle Berufsbildungspolitik auf die Förderung von Ausbildungsmärkten gerichtet ist, auf denen Schulen, Colleges, sowie private Bildungsanbieter und Betriebe um staatliche Mittel konkurrieren, ein Zustand, der keinem der Beteiligten echte Vorteile bringt.⁶⁹ Da die *TECs* von Seiten der Regierung unter Druck gesetzt sind, möglichst viele Ausbildungsplätze in ihrer Region zu schaffen, könnte es im Zuge der Ausweitung von betrieblichen Ausbildungsplätzen auch zu Qualitätsproblemen kommen und den Ruf von *Modern Apprenticeships* unterminieren.

IV.7.3 New Deal-Programm

New Deal-Programm ist ein Finanzierungsprogramm zur Wiedereingliederung von arbeitslosen Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren in den Arbeitsmarkt bzw. das Beschäftigungssystem. Dieses Programm wurde im Oktober 1997 von der Regierung vorgestellt und stellt eine einschneidende Veränderung des staatlichen Beschäftigungsangebots

69 Unwin 1997.

für jugendliche Arbeitslose dar. Ein wesentlicher Bestandteil der Maßnahmen ist das *Gateway*-Verfahren, das bis zu vier Monaten dauern kann. In dieser Startphase wird für einen arbeitslosen Jugendlichen ein individuell zugeschnittenes Programm entwickelt, das die besonderen Bedürfnisse, Fähigkeiten sowie die gesamte Situation des Jugendlichen zu berücksichtigen sucht. Die Aufgaben von *Gateway* differieren nach der Art der Zielgruppe. Personen, die bereits gute Voraussetzungen haben, um einen Arbeitsplatz zu finden, soll Hilfestellung bei der Arbeitsuche gegeben werden. Zweitens soll *Gateway* den Personen bei der Arbeitsuche helfen, die mit der entsprechenden Unterstützung ihre unmittelbaren Beschäftigungschancen schnell verbessern können. Als dritte Aufgabe von *Gateway* soll Personen Hilfe und Unterstützung bei der Entscheidungsfindung gegeben werden, welche der vier Optionen des *New Deal*-Programms für sie am besten geeignet sind, um ihre beruflichen Qualifikationen und Wiedereingliederungschancen zu verbessern. Die Optionen, die sich auf die Eingliederung in Beschäftigung beziehen, sind:

- Option für Beschäftigung;
- Option für die Arbeit in einer Arbeitsgruppe im Umweltbereich;
- Option für die Arbeit in einer gemeinnützigen Einrichtung.

Alle Teilnehmer an diesen Optionen haben Anspruch auf wöchentlich mindestens einen Arbeitstag Ausbildungsmaßnahmen bzw. die entsprechende Stundenzahl im Block, die zu einem anerkannten Abschluß führt.

Die bildungsbezogene Option erstreckt sich über maximal 52 Wochen und richtet sich an Jugendliche, die über keine *NVQ* der Stufe II oder einen entsprechenden anderen Abschluß verfügen. Alle Teilnehmer an dieser Option haben Zugang zu einem anerkannten Bildungsträger sowie die Möglichkeit praktische Erfahrungen zu sammeln. Sie erhalten eine Beihilfe zum Lebensunterhalt, die Kursgebühren werden vom Staat getragen. Wesentlicher Bestandteil von *New Deal* ist, daß arbeitslose Jugendliche, die sich weigern, eine dieser Optionen zu nutzen, ihren Anspruch auf staatliche Unterstützung verlieren.

Im Jahre 1997/98 war das *New Deal*-Programm außerordentlich erfolgreich, denn mit seiner Hilfe konnte die Zahl der Jugendlichen in Dauerarbeitslosigkeit um knapp 39% gesenkt werden. Allerdings wird von Arbeitsmarktexperten warnend darauf hingewiesen, daß die gute wirtschaftliche Konjunktur in England wesentlich zum Erfolg des Programms beigetragen hat. Die Frage wird sein, inwieweit insbesondere die arbeitsbezogenen Optionen ausreichen, um Jugendliche auch bei nachlassender Konjunktur dauerhaft in Beschäftigung zu halten.

5 Weiterbildung und berufliche Weiterbildung

5.1 Organisation beruflicher Weiterbildung

Es besteht keine formale Trennung zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Da die Untersuchungen nicht zwischen Teilnehmern, die bereits eine berufliche Eingangsqualifikation haben, und Teilnehmern ohne Qualifikation unterscheiden, ist es sehr schwierig, Zahlen über die berufliche Weiterbildung Erwachsener zu erhalten.

Ein Prinzip der Berufsbildung ist, berufliche Bildungskurse für alle Interessierten offen zu halten. Stipendien für vollzeitschulische Kurse können die Teilnehmer erhalten, die nicht bereits eine Qualifikation des gleichen Niveaus besitzen. Die Regierung unterstützt die berufliche Weiterbildung auch, indem sie durch das Arbeitsministerium Darlehen zur Karriereentwicklung zur Verfügung stellt. Auf diese Weise soll es Arbeitnehmern ermöglicht werden, auch berufliche Weiterbildung in anderen Institutionen als der Further Education finanzieren zu können. Zu denken wäre hierbei an Programme wie sie von den beruflichen Prüfungsorganisationen wie *dem Chartered Insurance Institute* angeboten wird. Diese Darlehen werden in Zusammenarbeit von Arbeitsministerium und Banken zu besonders günstigen Zinssätzen erteilt. Die Regierung übernimmt die Bürgschaft.

Neben den Fernstudienprogrammen der Fernuniversität, die keine akademischen Eingangsqualifikationen von ihren Studenten verlangt, bieten auch viele Prüfungsorganisationen Fernstudienmöglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung an.

Zudem haben die Further Education Colleges in der beruflichen Weiterbildung eine große Bedeutung. Nach wie vor werden die Einrichtungen der Further Education von Arbeitgebern zur beruflichen Weiterbildung ihrer Mitarbeiter bevorzugt. Die Further Education Colleges decken den größten Teil an der beruflichen Erst- und Weiterbildung ab.

5.2 Berufliche Weiterbildung am Beispiel der Versicherungsbranche

Neben der beruflichen Grundausbildung am Arbeitsplatz bietet sich den Mitarbeitern auch die Möglichkeit, weiterqualifizierende berufliche Abschlüsse zu erreichen. Die Motivation zur beruflichen Weiterbildung geht dabei in der Regel von den Mitarbeitern selbst aus. Es liegt im Interesse des Führungspersonals, seine Mitarbeiter im Rahmen der betrieblichen Notwendigkeit zu weiterer beruflicher Qualifikation zu ermuntern.

Die Unterstützung, die die Unternehmen weiterbildungswilligen Mitarbeitern zukommen lassen, beschränkt sich in der Regel auf einen geringen Freizeitausgleich und die Aussicht, bei erfolgreich abgeschlossener Prüfung ein höheres Gehalt zu erhalten. Ansonsten bleibt das Engagement für die Weiterbildung dem Mitarbeiter selbst überlassen. Eine fachliche Unterstützung, z.B. durch zusätzliche Lehrangebote im Unternehmen selbst, findet in der Regel nicht statt. So kann es nicht überraschen, daß viele nach einiger Zeit diese arbeits- und zeitintensive Weiterbildung wieder abbrechen.

Die britischen Versicherungsunternehmen sind daran interessiert, daß sich möglichst viele ihrer Mitarbeiter zumindest auf die ACII-Prüfungen vorbereiten. Dies ist sowohl in Form eines Fernstudiums (Kollegstudium) als auch als Abendstudium möglich. Die Unternehmen fördern das Studium beim einzelnen Mitarbeiter z.T. durch „Freizeiten“, d.h. daß der Mitarbeiter einen Nachmittag pro Woche für sein Studium frei bekommt. Nach erfolgreicher Prüfung zum ACII erhalten die Absolventen in einigen Unternehmen ein um bis zu 10% höheres Gehalt, auch ist damit oft die Möglichkeit verbunden, auf einen besser bezahlten Arbeitsplatz zu wechseln, für den das ACII-Studium Voraussetzung ist. Betriebsinterne Schulungen – sozusagen als innerbetrieblicher Unterricht – erfolgen jedoch nicht. So ist das Engagement für das Studium auch zur Stufe "ACII" ganz allein vom einzelnen Mitarbeiter abhängig. Viele beginnen mit dem Studium, hören aber mittendrin auf, denn bis zur endgültigen Abschlußprüfung dauert es nicht selten fünf Jahre.

[Hellmold 1989, S. 14]

Die im vorhergehenden Zitat angesprochenen ACII-Prüfungen gehören zum Angebot des Chartered Insurance Institutes (CII), das die berufliche Weiterbildung im Bereich der Versicherungen organisiert.

Die Prüfungen des CII werden auf zwei Niveaus angeboten. Das erste ist die Associateship of the Chartered Insurance Institute (Mitglied des CII, ACII), das zweite die Fellowship des CII (höheres Mitglied des CII, FCII). Inhaber dieser Prüfungen sind berechtigt, diese Titel an ihren Namen anzuhängen und so ihre Mitgliedschaft im CII kenntlich zu machen.

Das CII bietet allen Mitarbeitern in der Versicherungswirtschaft ein zweistufiges Studienprogramm an, welches im ersten und zweiten Teil (Associateship und Fellowship) jeweils mit einer externen Prüfung abschließt. Das „Associateship Diploma“ und das „Fellowship Diploma“ des Chartered Insurance Institute sind zwar keine im deutschen Sinne "staatliche Prüfungen", sie sind aber in der Versicherungswirtschaft 'die' anerkannten Prüfungen.

[Fay 1989, S. 6]

Das CII legt die Lern- und Prüfungsinhalte der Prüfungen fest. Außerdem entwickelt und veröffentlicht es Studienmaterialien. Eine studienbegleitende Betreuung wird für die Teilnehmer der Fernstudiengänge ebenfalls angeboten.

Das CII [...] setzt die zugehörigen Lehrpläne fest und bietet den Studenten – insbesondere über das Fernstudium – die betreffende, überwiegend von ihm selbst erarbeitete Literatur, Kassetten, Videos, aber auch eine studienbegleitende Betreuung (Korrespondenz; Möglichkeit, Tests abzulegen; Tutor). Diese Betreuung kann in einem der 90 örtlichen Institute (Verbindungsstellen) erfolgen. Empfohlen wird den Studierenden, auch an Vorlesungen der allgemeinen Hochschulen teilzunehmen.

[Winkler 1989, S. 4]

6 Personal im beruflichen Bildungswesen

6.1 Qualifikation von Lehrern

6.1.1 *Qualifikation der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen*

Die Lehrerausbildung findet in England und Wales in Universitäten und Colleges of Higher Education statt. Es werden zwei verschiedene Studienwege angeboten, die zu einem Studienabschluß mit einer Lehrbefähigung führen. Zum ersten gibt es die Möglichkeit, ein vierjähriges grundständiges fach- und erziehungswissenschaftliches Studium zu absolvieren, in dem praktische Ausbildungsanteile enthalten sind. Zum zweiten wird ein einjähriges erziehungswissenschaftliches Postgraduiertenstudium angeboten, das sich an ein herkömmliches drei- bis vierjähriges Hochschulstudium anschließt. Dieses vorangehende Hochschulstudium wird nicht als ein Teil der Lehrerausbildung betrachtet. Auch in diesem Postgraduiertenstudiengang sind praktische Ausbildungsanteile enthalten. Das grundständige Lehrerstudium wird nicht an Universitäten angeboten, sondern nur in Colleges der Higher Education. Das Postgraduiertenstudium wird dagegen auch an Universitäten angeboten. Mit dem Abschluß des vierjährigen grundständigen Lehrerstudiums wird ein akademischer Grad verliehen, in der Regel der eines Bachelor of Education. Das Postgraduate Certificate of Education erhalten Absolventen des einjährigen Postgraduiertenstudiums.

Innerhalb der Studiengänge findet eine Unterscheidung nach dem zukünftigen Unterrichtsbereich in Primar- und Sekundarlehrer statt.

6.1.2 *Qualifikation der Lehrer der Further Education*

Für Lehrer in beruflichen Bildungseinrichtungen gibt es keine eigenen Ausbildungsgänge. Generell sind für Einrichtungen, die keine schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen unterrichten, keine spezifischen Qualifikationen für das Lehrpersonal vorgeschrieben. Es ist jedoch nur eine kleine Minderheit der Lehrer in der Further Education, die keine oder nur wenige formale Abschlußqualifikationen hat. 48,2% des Lehrpersonals haben einen Hochschulabschluß oder dessen Äquivalent. Die große Mehrheit des verbleibenden Lehrkörpers hat technische oder handwerkliche Qualifikationen eines hohen Niveaus. Hinsichtlich der Unterrichts- und Ausbildungsqualifikationen bestehen bei diesem Personenkreis Defizite. Die Mehrzahl der Lehrer beginnt ihre Lehrtätigkeit nach einer Zeit praktischer Erfahrungen in industriellen oder kaufmännischen Bereichen, in denen sie dann später auch unterrichten.

Die Aussage, daß es keine eigenen Ausbildungsgänge für Lehrer der Further Education gibt, muß insofern eingegrenzt werden, als die vergleichbaren Ausbildungsschritte nicht in den Lehrerstudiengängen an Universitäten oder Colleges of Higher Education angeboten werden. Damit gehört die Ausbildung nicht zum regulären Lehrerstudium. Es gibt jedoch fünf *Further Education Teacher Training* Zentren, in denen ein einjähriges Vollzeitstudium für Lehrer in der Further Education angeboten wird. Diese Further Education

Teacher Training Zentren sind zum Großteil ehemaligen Polytechnischen Hochschulen angegliedert, die in Universitäten umbenannt wurden.

Zu dem Studium werden auch Teilnehmer zugelassen, die keine Hochschulzugangsberechtigung, wohl aber hochwertige berufliche Abschlußqualifikationen nachweisen können. Das Studium schließt in der Regel mit einem Certificate of Education ab, das von den Training-Zentren oder einer anderen Universität vergeben wird. Da nur wenige Lehrer der Further Education die finanziellen Reserven besitzen, vor Beginn ihrer Lehrtätigkeit ein einjähriges Vollzeitstudium zu absolvieren, bieten die Training-Zentren selbst und z.B. auch die Einrichtungen der Further Education oder Einrichtungen in anderen Universitäten an, das Studium als Teilzeitstudium zu absolvieren. Viele der Lehrer in der Further Education nehmen auf Wunsch ihrer Arbeitgeber an diesen Studiengängen teil. Diejenigen, die das nicht tun, haben mit großer Wahrscheinlichkeit eine der vom City and Guilds, dem RSA Examinations Board oder BTEC angebotenen Qualifikationen für Lehrer in der Further Education oder Ausbilder erlangt. Beispielhaft sind das Further Education Teacher Certificate und das Certificate in Training and Development von City and Guilds zu nennen.

Abschließend bleibt festzuhalten, daß von staatlicher Seite keinerlei Anforderungen an die Qualifikation der Lehrer der Further Education gestellt werden. Die Teilnahme an Ausbildungsgängen ist generell freiwillig. Es ist anzunehmen, daß von den verantwortlichen Leitern der Colleges jedoch in der Auswahlpraxis ihrer Bewerber Anforderungen an die Lehrqualifikation gestellt werden.

6.2 Qualifikation betrieblicher Ausbilder

6.2.1 Formale Qualifikationsanforderungen an betriebliche Ausbilder

Die Ausbildung der Ausbilder ist in Großbritannien weder durch ein Gesetz noch durch eine Rechtsverordnung geregelt. Ein Berufsbildungsgesetz, eine Ausbildereignungsverordnung oder etwas vergleichbares besteht in Großbritannien nicht.

[Machauer 1989, S. 9]

Für die berufliche Ausbildung im Betrieb werden keine formalen Qualifikationen von betrieblichen Ausbildern verlangt. Trotzdem gibt es eine Vielzahl von Trainerqualifikationen, die von den verschiedenen Prüfungsorganen angeboten werden. Die Qualitätsanforderungen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen und Qualifikationen der betrieblichen Ausbilder, die durch die Vorschriften des Youth Training gestellt wurden, haben zu einer weiteren Vergrößerung dieses Angebots geführt. Neben den großen Prüfungsorganen wie BTEC, City and Guilds oder dem RSA Examinations Board bieten viele andere Einrichtungen die Möglichkeit, eine Ausbilderqualifikation zu erlangen. Neben diesen Angeboten existiert eine Prüfungsorganisation, das Institute of Training and Development, das in seiner Art und Arbeitsweise mit dem Chartered Insurance Institute (CII) zu vergleichen ist. Es bietet ebenfalls Kurse an, mit deren Abschluß eine Aufnahme als Mitglied des Instituts verbunden ist. Anders als beim CII werden aber auch definierte andere

Trainerabschlüsse von City and Guilds als Mitgliedsqualifikation anerkannt. Die Prüfungsorganisationen sind die Anbieter der Basisqualifikationen für betriebliche Ausbilder, die in der Industrie oder im Youth Training abgelegt und praktisch verlangt werden.

6.2.2 *Training and Development Lead Body*

Im Zuge der Entwicklungen durch die Arbeit des National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) wurde ein Gremium, das Training and Development Lead Body (Gremium für Ausbildung und Entwicklung, TDLB) eingerichtet, das sich mit der Entwicklung der beruflichen Standards für betriebliche Ausbilder befassen soll. Das NCVQ war gemeinsam mit dem Arbeitsministerium zu dem Schluß gekommen, daß auch der Bereich der beruflichen Ausbildung und Entwicklung [Training and Development] ein eigener Berufszweig ist, für den nationale berufliche Kompetenzstandards festgelegt werden müssen. In diesem Bereich gibt es berufsspezifische Fähigkeiten und Anforderungen, die in allen Bereichen beruflicher Ausbildung vergleichbar sind und somit ein spezifisches Berufsprofil ausmachen.

Das TDLB hat nationale Standards entwickelt, die den National Vocational Qualifications (NVQ) der Stufen 3, 4 und 5 entsprechen.

Auf dem Niveau 3 liegt der Kern in der „Entwicklung und Durchführung von Ausbildungsprogrammen, die entweder auf individuelle Bedürfnisse oder auf den Bedarf der Unternehmen zugeschnitten sind“.

„Die Entwicklung und Ausführung von Ausbildungssystemen sowie die Fähigkeit, Ausbildungsangebote jedweder Art bereitzustellen und zu bewerten“ sind die speziellen Schwerpunkte der Stufen 4 und 5.

Durch die Anerkennung dieser nationalen Standards durch das NCVQ 1992 konnten die großen Prüfungsgremien, darunter in diesem Fall auch das Institute of Training and Development, NVQ ausarbeiten. Die Auswirkungen dieser Entwicklung lassen sich zur Zeit zwar noch nicht abschätzen, doch haben sie bereits zu einer klareren Strukturierung und Definition dieses Berufsbereiches geführt.

7. Länderübergreifende Mobilität

Das Vereinigte Königreich besitzt aufgrund der Qualifikationsstrukturen des beruflichen Bildungswesens nur wenige Statistiken über Arbeitnehmer des Vereinigten Königreiches, die in anderen EU-Staaten arbeiten.

Nur wenige Arbeitnehmer anderer EU-Staaten leben dauerhaft im Vereinigten Königreich und arbeiten in den meisten Fällen für ihre dort ansässigen ausländischen Mutterfirmen. Den größten Anteil der ausländischen Arbeitnehmer machen neben den Einwanderern aus der Irischen Republik Portugiesen aus, die in den meisten Fällen nur als ungelehrte Arbeitnehmer beschäftigt werden.

Das Vereinigte Königreich hat sich stark an den europäischen Verhandlungen zur gegenseitigen Anerkennung beruflicher Abschlußqualifikationen beteiligt. Außerdem steht das Vereinigte Königreich den Prinzipien des Maastricht Vertrages in bezug auf die berufliche Bildung positiv gegenüber. Während sich die Regierung jedoch gegen Einmischungen oder Vorschriften in allgemeinen und beruflichen Bildungsfragen stellt, unterstützt sie alle Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft, die die Europäisierung der beruflichen Bildungsprogramme und die Mobilität der Arbeitnehmer innerhalb des gemeinsamen Europäischen Marktes vergrößern.

Weiterhin unterstützt die Regierung die Arbeit des CEDEFOP zur Erstellung eines Vergleichs beruflicher Qualifikationen in Europa. Sie stellt dabei die vollständige Teilnahme und weite Verbreitung der Programme sicher, da sie auf diese Weise ebenfalls mit einer weiteren Verbreitung der von ihr vertretenen Ansichten zur beruflichen Bildung, die durch die Arbeit des National Council for Vocational Qualifications gekennzeichnet ist, rechnet.

8 Zusammenfassung (1999)

Die berufliche Bildung steht seit den achtziger Jahren in einem intensiven politischen Diskussions- und Gestaltungsprozeß. Die Regierung ist bemüht, durch eine Reihe von Maßnahmen die berufliche Bildung wieder attraktiv zu machen, und zwar sowohl bei den Jugendlichen als auch für die ‚abnehmende‘ Wirtschaft. Seitdem wurden Programme immer wieder implementiert, modifiziert und auch ganz ersetzt bzw. abgeschafft. Wenn auch diese Vielfalt zur Unübersichtlichkeit führen kann – die Kennzeichnung von der Fragmentierung wurde fast zum stehenden Begriff – lassen sich doch klare Konzepte und Strukturen erkennen. Es ist zu unterscheiden zwischen Maßnahmen,

- die dazu dienen den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem so zu gestalten, daß diese Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt angenommen werden (Youth Training Scheme (YTS), Youth Training (YT) New Deal, National Traineeship);
- die das vorhandene ‚Chaos‘ an Ausbildungswegen und Abschlüssen strukturieren oder das ‚Vakuum‘ an allgemein anerkannten beruflichen Qualifikationen füllen wollen im Sinn von Qualifikationsmodulen (NVQ). Mit dieser Maßnahme soll das Qualifikationsniveau der Bevölkerung verbessert werden.
- die einen Beitrag zur Förderung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung leisten wollen (GNVQ);
- die an Konzepte von Beruflichkeit anknüpfen, die bis in die sechziger Jahre durchaus auch in England und Wales vorhanden waren [Modern Apprenticeship] und wo die Arbeitgeber eine verantwortliche Rolle übernehmen müssen.

Im Gegensatz zur deutschen Situation, wo beim Konzept der beruflichen Bildung zwischen Erst- und Weiterbildung unterschieden wird, ein strukturierendes Berufsbildungsgesetz (BBIG) vorhanden ist, das Berufskonzept als Philosophie zugrunde liegt und die Absolventen der Sekundarschulen meist direkt in eine Berufsausbildung oder ein Studium übergehen, müssen wir uns in England und Wales fast immer mit den Gegenpolen auseinandersetzen.

Nach wie vor ist in England und Wales die Berufsbildung durch keinerlei gesetzliche Vorschriften und Bestimmungen geregelt. Ein direkter staatlicher Eingriff findet nur in beschränktem Maße statt. Die Regierung versucht über die Schaffung von Anreizen, z.B. die Finanzierung der *National Traineeship* für Arbeitgeber, oder auch durch ihre Einflußnahme auf die Finanzierung beruflicher Bildung in der Further Education durch das *Further Education Funding Council (FEFC)* ihren Einfluß geltend zu machen.

Die ‚Offenheit‘ in den Wegen und Programmen läßt auch keine grundsätzliche Unterscheidung in Erst- und Weiterbildung zu. Die erworbenen Module lassen sich vielseitig kombinieren. Die Qualifizierungsmaßnahmen sind meist kurz und auf abgegrenzte Bereiche beschränkt, die aber aufeinander aufbauen können wie bei den *National Vocational Qualifikations* mit den Stufen 1 bis 5. Das Äquivalenz der erste Stufe kann im Vergleich mit Deutschland als ‚kurzes Anlernen‘ eingestuft werden.

Mit der Einführung des *Youth Trainings* und seines Nachfolgers *National Traineeship* wurde erstmals ein Angebot an geregelter beruflicher Ausbildung für jugendliche Schulabgänger geschaffen. Bisher sind diese Programme sehr erfolgreich. Aber möglicherweise hängt diese Expansion mehr mit der guten Konjunktur und dem steigenden Arbeitskräftebedarf und weniger mit der Veränderung der Einstellungen der Schulabsolventen zusammen.

Die Anhebung des Qualifikationsniveaus auf die Stufe 2 der *NVQs* bei der *National Traineeship* zeigt auch, daß jetzt mehr Beachtung auf die Ausbildungsqualität gelegt wird. Es müssen jedoch noch entscheidende Veränderungen eintreten, um es als auch im europäischen Vergleich anerkannte berufliche Ausbildung betrachten zu können. Das aufbauende *Modern Apprenticeship* ist die logische Ergänzung der *NVQs* im Hinblick auf Qualitätssteigerung mit einem Niveau auf der Ebene der deutschen Ausbildungsberufe. Mit diesem Programm werden auch die Arbeitgeber wieder in die finanzielle Verantwortung genommen. Die Kompensation des nicht im erforderlichen Ausmaß vorhandenen Angebots an Ausbildungsplätzen durch *off-the-job* Maßnahmen von privaten Bildungsträgern, *Colleges of Further Education* oder *Training and Enterprise Councils* löst zwar das Mengenproblem, fördert aber gleichzeitig nicht den der Systemphilosophie entsprechenden wünschenswerten Praxisbezug. Ähnliche Phänomene sind in Deutschland bei der Subventionierung der Ausbildungsplatzangebote im Dualen System durch die öffentliche Hand zu beobachten.

Die Curricula der neuen Ausbildungsmaßnahmen (GNVQs, NVQs, Modern Apprenticeship usw.) werden nicht – wie es bei den Konsensmodellen beispielsweise in Dänemark, Deutschland und Österreich der Fall ist – durch die Sozialpartner bestimmt, sondern sie sind klar und bewußt an den Interessen der Arbeitgeber orientiert. Das durch Berufsbildungstheorien begründete Interessendreieck zwischen dem Bildungsbedarf des Einzelnen, dessen Verwertbarkeit durch die Qualifikationsanforderungen der Arbeitgeber und den Zielen des Staates, die Bürger so zu qualifizieren, daß sie auch noch ‚gute‘ Staatsbürger werden, die ihren Beitrag zur Entwicklung des Gemeinwesens leisten, wird in England und Wales nicht verfolgt. Hier dominieren eindeutig die Standards, die sich an den Interessen der Arbeitgeber ausrichten.

Bei den Einheiten [units] der GNVQs und der NVQs sind einige interessante Strukturmerkmale vorhanden. Die beklagte Fragmentierung und Unübersichtlichkeit ermöglicht es aber auf der anderen Seite, daß leichter Verbindungen zu den allgemeinbildenden Abschlüssen (GCSE und GCE) hergestellt werden können und damit ein Beitrag durch Doppelqualifizierung und zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung geleistet werden kann. Auch die Betonung der Schlüsselqualifikationen durch besondere *units*, die an den fachlichen Inhalten der anderen *units* zu erproben sind, ist eine interessante didaktische Konstruktion. Dagegen ist bei den NVQs, dem Konzept der Schwierigkeitsstufen, die aufeinander aufbauen, um den Aufstieg vom Angelernten bis zum Manager durchführen zu können, doch mit Skepsis entgegenzutreten. Denn die kontinuierliche Reduzierung der Inhalte führt oft dazu, daß das für den Aufstieg erforderliche Basiswissen und jeg-

liche Theorien verloren gehen. In diesem Zusammenhang sei auf die Taxonomieproblematik hingewiesen, die in den siebziger Jahren in Deutschland entstand als die Curriculumtheorie und Lernziele rezipiert wurden und dann viele meinten, daß die ‚oberen‘ Taxonomiestufen Problemlösen und Gestalten erst in der Ausbildung realisiert werden können, wenn alle darunterliegenden Stufen erfolgreich absolviert worden waren.

Kritisch muß auch das Beurteilungs- und Zertifizierungssystem betrachtet werden. Die dezentrale Entwicklung der NVQs durch die 125 *Awarding Bodies*, das nicht differenzierte Beurteilungssystem mit individueller Kompetenzbeurteilung führt zu einer großen Unübersichtlichkeit, die nicht mit dazu beiträgt, daß die NVQs landesweit auf dem Arbeitsmarkt als Standard akzeptiert werden und auch ein entsprechendes positives Ansehen genießen. Als besonders nachteilig hat sich außerdem noch das Finanzierungssystem erwiesen. Hier wird nicht zur Qualitätssteigerung beigetragen, wenn die von internen Prüfern [internal verifier] vorgelegten Ergebnisse der Überprüfung der internen Beurteiler [assessor] der Kandidaten für die NVQs wichtige Grundlagen für den Umfang der Finanzierung der Ausbildungseinrichtung sind.

Durch die Einrichtung der *Training and Enterprise Councils* hat die Regierung es teilweise erreicht, die Beteiligung der Arbeitgeber in der beruflichen Bildung zu erhöhen. Die TEC haben sich schnell zu einem wichtigen Bestandteil der Berufsbildung in ihren Regionen entwickelt, die in der Lage sind, die Beteiligung von Arbeitgebern, aber auch der Arbeitnehmer und Jugendlichen zu verbessern. Ob diese Beteiligung sich weiterhin hauptsächlich wie bisher auf die Curricula und Zertifizierungsmodalitäten der Programme beschränkt oder ob die Unternehmen sich nach und nach in eine Ausbildungsverantwortung, die auch finanzielles Engagement mit einschließt, begeben, muß bezogen auf die momentanen Erfahrungen mit *Modern Apprenticeships* aber auch mit den *NVQs*, skeptisch beurteilt werden.

Die Politik der letzten 25 Jahre hat dazu geführt, daß die berufliche Bildung an Stellenwert in der britischen Gesellschaft gewonnen hat. Eine Reihe von Systemen und Maßnahmen wurden implementiert. Zur Zeit lassen sich die Wirkungen dieser Veränderungen noch nicht vollständig abschätzen. Insbesondere ist noch nicht entschieden, ob sich die herkömmlichen Systeme weiter behaupten, die GNVQs und NVQs zum Standard werden oder sogar Konzepte wie das *Modern Apprenticeship* sich durchsetzen.

9 Literatur (1999)

9.1 Weiterführende Literatur

Diese Literaturhinweise sollen dabei helfen, das Feld der beruflichen Bildung weiter zu erschließen. Es handelt sich um eine Auswahlbibliographie der wichtigsten deutsch- und englischsprachigen Literatur seit dem Erscheinungsjahr 1990. Für bedeutende Standardwerke gilt jedoch diese zeitliche und sprachliche Begrenzung nicht.

- Ainley, Patrick: Vocational Education and Training. London u. a.: Cassell 1990. IX, 133 S. (Education Matters)
- Backes-Gellner, Uschi: Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich. Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München u. a.: Hampp 1996. 353 S. (International-vergleichende Schriften zur Personalökonomie und Arbeitspolitik. 5) (Zugl.: Trier, Univ., Habil.-Schr.)
- Ball, Christopher: Achieving National Targets for Education and Training. In: Training for Quality, 3 (1995) 4, S. 25-34.
- Bees, Mike/Swords, Madelaine (Hrsg.): National Vocational Qualifications and Further Education. London: Kogan Page 1990. 223 S.
- Bierhoff, Helvia/Prais, Sigbert John: From School to Productive Work. Britain and Switzerland Compared. Cambridge: Cambridge University Press 1997. XIII, 137 S. (Economic and Social Studies. 37)
- Blunden, Ralph: Praxis in Vocational Education and Training. Being and Becoming a Person. In: International Journal of Lifelong Education, 16 (1997) 4, S. 277-289.
- Brand, Willi: Modularisierung in Großbritannien. Grundzüge der National Vocational Qualifications (NVQ). In: Berufsbildung, 51 (1997) 43, S. 22-24.
- Bridges, David: Competence-Based Education and Training. Progress Or Villainy? In: Journal of Philosophy of Education, 30 (1996) 3, S. 361-376.
- Brine, Jacky: The Educational Aspect of Vocational Training. In: Adults Learning, 7 (1995) 1, S. 10-14.
- British Qualifications. A Complete Guide to Educational, Technical, Professional and Academic Qualifications in Britain. 29th ed. London: Kogan Page 1998. 1072 S.
- British Vocational Qualifications. A Directory of Vocational Qualifications Available from all Awarding Bodies in Britain. London u.a.: Kogan Page, 1995. XI, 452 S.
- Buckley, Roger/Caple, Jim: The Theory and Practice of Training. 3. ed. London: Kogan Page 1995. 300 S.
- Burke, John (Hrsg.): Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQs, GNVQs, and Other Qualifications. London: Falmer Press 1995. XVIII, 335 S.
- Cantor, Leonard/Roberts, Iolo/Pratley, Beryl: A Guide to Further Education in England and Wales. London: Cassell 1995. 162 S.
- Central Office of Information (Hrsg.): Education. 2. ed. London: Her Majesty's Stationery Office 1996. 103 S.

- Chisholm, Lynne: Die feine Art der Modernisierung? Britische Bildungsreform im Zeichen einer europäischen Zukunft. In: Hettlage, Robert (Hrsg.): Bildung in Europa – Bildung für Europa? (= Schriftenreihe der Europa-Kolloquien im Alten Reichstag. 3), Regensburg: Universitätsverlag 1994, S. 81-92.
- Coffey, David: Schools and Work. Developments in Vocational Education. London u. a.: Cassell 1992. VII, 199 S. (Zugl.: Belfast, Univ., Diss.)
- Cotton, Julie/Robbins, Dennis: The Theory of GNVQ Planning and Assessment. London: Kogan Page 1996. VII, 132 S. (Learning and Assessment Theory Series)
- Davies, Peter/Mullaney, Lorraine/Sparkes, Pauline: Improving GNVQ Retention and Completion. London: Further Education Development Agency 1998. 31 S. (Strategic Research)
- Davis, Norman: Continuing Vocational Training in the United Kingdom. In: Brandsma, Jittie / Kessler, Frank / Münch, Joachim (Hrsg.): Continuing Vocational Training. Europe, Japan and the United States, Utrecht: Lemma 1996, S. 265-281.
- Dearing, Ron: Review of Qualifications for 16-19 Year Olds. Full Report. London: School Curriculum and Assessment Authority 1996. 154 S.
- Deißinger, Thomas: Aktuelle Entwicklungen im englischen Berufsbildungssystem. Kontinuität im Zeichen der Reformbedürftigkeit. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 9 (1994) 16, S. 95-116.
- Deißinger, Thomas/Greuling, Oliver: Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“. Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90 (1994) 2, S. 127-146.
- Deißinger, Thomas: Nationale Muster der „berufspädagogischen Reaktion“ auf die Industrielle Revolution: die englischen Verhältnisse. In: Pädagogische Rundschau, 47 (1993) 6, S. 721-748.
- Deißinger, Thomas: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikation“. Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip? In: Bildung und Erziehung, 47 (1994) 3, S. 305-328.
- Department for Education and Employment u. a.: (Hrsg.): Education and Training Statistics for the United Kingdom 1997. London: The Stationary Office 1998a. 112 S.
- Department for Education and Employment (Hrsg.): Evaluation of Initiatives to Attract Young People into Youth Training. London: DfEE 1997a. V, 73 S.
- Department for Education and Employment (Hrsg.): Labour Market and Skill Trends 1997-1998. Sheffield: DfEE 1997b. 91 S.
- Department for Education and Employment (Hrsg.): Learning to Compete. Education and Training for 14-19 Year Olds. London: The Stationary Office 1996a. 54 S.
- Department for Education and Employment (Hrsg.): Learning to Succeed. A New Framework for Post-16 Learning. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty, June 1999. London: The Stationary Office 1999. 84 S. (Cm. 4392)
- Department for Education and Employment/Scottish Office/Welsh Office (Hrsg.): Lifetime Learning. A Consultation Document. London: DfEE 1995a. 61 S.
- Department for Education and Employment/Scottish Office/Welsh Office (Hrsg.): Lifetime Learning. A Summary of Responses to the Government's Consultation Document. London: DfEE 1995b. 39 S.

- Department for Education and Employment/Department of Education Northern Ireland/Welsh Office (Hrsg.): *Qualifying for Success. A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*. London: DfEE 1997c. 30 S.
- Department for Education and Employment (Hrsg.): *The Skills Audit. A Report from an Interdepartmental Group*. Sheffield: DfEE 1996b. 133 S. (Competitiveness. Occasional Paper)
- Department for Education and Employment (Hrsg.): *Statistics on Women and Men in Education, Training and Employment*. London: DfEE 1997d. 80 S.
- Department of Education and Science / Department of Employment / Welsh Office (Hrsg.): *Education and Training for the 21st Century*. Presented to Parliament by the Secretaries of State for Education and Science, Employment, and Wales by Command of Her Majesty, May 1991. Vol. 1. 2. London: Her Majesty's Stationery Office 1991. 65, 42 S. (Cm. 1536)
- Dingeldey, Irene: *Britische Arbeitsbeziehungen. Gewerkschaften zwischen Konflikt, Kooperation und Marginalisierung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 1997. XXI, 335 S. (DUV-Sozialwissenschaft) (Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1996)
- Dingeldey, Irene: *Wandel gewerkschaftlicher Strategien in der britischen Berufsbildungspolitik der 1980er und 1990er Jahre*. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 37 (1996) 4, S. 687-712.
- Duane, Michael John: *Work, Language and Education an the Industrial State*. London: Freedom Press 1991. 35 S.
- Dunford, John/Sharp, Paul: *The Education System in England and Wales*. London u. a.: Longman 1990. 133 S. (The Effective Teacher Series)
- Dyke, Martin: *The New Qualifications Framework. Toward Post-Fordist Reform?* In: *International Journal of Lifelong Education*, 15 (1996) 4, S. 266-275.
- Ecclestone, Kathryn: *Energising or Enervating. Implications of National Vocational Qualifications in Professional Development*. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (1997) 1, S. 65-79.
- Elliott, Geoffrey: *Crisis and Change in Vocational Education and Training*. Foreword by Ernest Theodossin. London: Kingsley 1996. X, 148 S. (Higher Education Policy Series. 36)
- Esland, Geoff (Hrsg.): *Education, Training and Employment*. Vol. 1: *Educated Labour – the Changing Base of Industrial Demand*; Vol. 2: *The Educational Response*. Workingham u. a.: Addison-Wesley 1990. XV, 335 S.; XX, 381 S.
- Evans, Brendan: *The Politics of the Training Market. From Manpower Services Commission to Training and Enterprise Councils*. London / New York: Routledge 1992. XV, 254 S.
- Finegold, David u. a.: *A British 'Baccalauréat'. Ending the Division Between Education and Training*. London: Institute for Public Policy Research 1990. 60 S. (Education and Training Paper. 1)
- Finegold, David/Soskice, David: *The Failure of Training in Britain. Analysis and Prescription*. In: *Oxford Review of Economic Policy*, 4 (1988) 3, S. 21-53.
- Foreman-Peck, Lorraine / Thompson, Leigh: *Destined to Fail? A Study of Possible Factors Leading to Non-Completion of a General National Vocational Qualification Course. Competition, Guidance and Student Perceptions*. In: *Westminster Studies in Education*, 21 (1998), S. 21-34.
- Fuller, Alison: *Modern Apprenticeship, Process and Learning. Some Emerging Issues*. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 48 (1996) 3, S. 229-248.
- Funnell, Peter/Mueller, Dave: *Vocational Education and the Challenge of Europe. Responding to the Implications of the Single Market*. London: Kogan Page 1991. 176 S.

- Further Education Development Agency/University of London. Institute of Education/Nuffield Foundation (Hrsg.): GNVQs 1993-97. A National Survey Report. The Final Report of a Joint Project. The Evolution of GNVQs: Enrolment and Delivery Patterns and Their Policy Implications. London: Further Education Development Agency 1997. 140 S.
- Further Education Development Agency (Hrsg.): Non-Completion of GNVQs. A FEDA Study for the Department for Education and Employment. London: FEDA 1998. 82 S. (Research Report. 3)
- Further Education Unit/Universities and Colleges Admissions Service (Hrsg.): General National Vocational Qualifications and Progression to Higher Education. London: FEU 1995. 12 S. (Introducing GNVQs)
- Gibson, Janet: All You Need to Know about GNVQs. A Practical Guide for 14-18 Year Olds, Teachers and Parents. London: Kogan Page 1996. 128 S.
- Gleeson, Denis/Hodkinson, Phil: Ideology and Curriculum Policy. GNVQ and Mass Post-Compulsory Education in England and Wales. In: British Journal of Education and Work, 8 (1995) 3, S. 5-19.
- Gleeson, Denis: Reflections on Youth Training. Toward a New Model of Training Experience? In: British Educational Research Journal, 22 (1996) 5, S. 597-614.
- Gleeson, Denis/McLean, Monica: Whatever Happened to TVEI? TVEI, Curriculum and Schooling. In: Journal of Education Policy, 9 (1994) 3, S. 233-244.
- Glowka, Detlef: England. In: Anweiler, Oskar u. a.: Bildungssysteme in Europa. 4., völl. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim u. a.: Beltz 1996, S. 57-81.
- Gospel, Howard F.: The Decline of Apprenticeship Training in Britain. In: Industrial Relations Journal, 26 (1995) 1, S. 32-44.
- Gospel, Howard F.: Die Wiederbelebung des Lehrlingswesens. Fallstudien aus der Praxis in Großbritannien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (1998) 3, S. 340-363.
- Government Statistical Service (Hrsg.): Training Statistics 1994. London: Her Majesty's Stationary Office 1994. 225 S.
- Graham, Alistair: Großbritannien führt neue Standards und Befähigungsnachweise für Ausbilder ein. In: Berufsbildung, (1991) 1, S. 13-16.
- Green, Andy: Core Skills and General Culture. In Search of the Common Foundations in Vocational Education. In: Evaluation and Research in Education, 12 (1998) 1, S. 23-43.
- Green, Andy: Core Skills, Participation and Progression in Post-Compulsory Education and Training in England and France. In: Comparative Education, 31 (1995) 1, S. 49-67.
- Green, Andy/Steedman, Hilary: Into the Twenty-First Century. An Assessment of British Skill Profiles and Prospects. London: London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance 1997. 20 S. (Special Report)
- Greuling, Oliver: Berufsvorbereitung und Berufswahl von britischen und deutschen Jugendlichen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 1996. 205 S. (Europäische Hochschulschriften. 11, 684) (Zugl.: Mannheim, Univ., Diss.)
- Hales, Colin: NVQs in Small Businesses. Factors Influencing Adoption. In: Education and Training, 38 (1996) 2, S. 3-13.
- Hales, Jon/Shaw, Andrew: Implementation of Sir Ron Dearing's Review of Qualifications for 16-19 Year Olds. Results of Consultation Surveys. London: National Council for Vocational Qualifications / School Curriculum and Assessment Authority 1996. 46 S. (The National Framework for Education and Training)

- Halls, Wilfred Douglas: United Kingdom: System of Education. In: Husén, Torsten / Postlethwaite, Thomas Neville (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education*. 2. ed. Vol. 11, Oxford: Pergamon Press 1994, S. 6515-6523.
- Halsall, Rob/Cockett, Mike (Hrsg.): *Education and Training 14-19. Chaos or Coherence?* London: Fulton 1996. 154 S. (The Manchester Metropolitan University Education Series)
- Hargraves, George: The Influence of the European Communities on the Emergence of Competence-Based Models of Vocational Training in England and Wales. In: *British Journal of Education and Work*, 8 (1995) 2, S. 28-40.
- Haworth, John/Evans, Stephen: Challenge, Skill and Positive Subjective States in the Daily Life of a Sample of YTS Students. In: *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 68 (1995) 2, S. 109-121.
- Hayes, Chris: Innovation in Vocational Education and Training in Great Britain. In: Pütz, Helmut (Hrsg.): *Innovationen in der beruflichen Bildung*, Berlin / Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1992, S. 389-396.
- Heath, Sue: One Step Forward, Two Steps Back? Work Experience, Equal Opportunities and TVEI. In: *British Journal of Education and Work*, 8 (1995) 3, S. 20-32.
- Heath, Sue: Whatever Happened to TVEI's Equal Opportunities Policy? In: *Journal of Education Policy*, 11 (1996) 5, S. 543-560.
- Henderson, Jenny/Knutton, Stephen: The World of Work. Curriculum Models. In: *School Organisation*, 11 (1991) 3, S. 271-281.
- Herriott, Mark: The Modern Apprenticeship – a Missed Opportunity. In: *The Training Officer*, 31 (1995) 9, S. 268-270.
- Hillier, Yvonne: Competence Based Qualifications in Training, Development and Management. In: *Journal of Further and Higher Education*, 21 (1997) 1, S. 33-41.
- Hodgson, Ann/Spours, Ken (Hrsg.): *Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems*. London / Stirling: Kogan Page 1997. VI, 218 S.
- Hodkinson, Phil/Issitt, Mary: The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and Training. London: Cassell 1995. VI, 163 S. (Cassell Education)
- Hunt, Jenny/Jackson, Heather (Hrsg.): *Vocational Education and the Adult Unwaged. Developing a Learning Culture*. London: Kogan Page 1992. 188 S. (New Developments in Vocational Education)
- Hyland, Terry: *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*. London: Cassell 1994. X, 166 S. (Cassell Education Series)
- Hyland, Terry: Upgraded NVQs or Vocational A Levels? GNVQs and the Problems of Learning and Assessment in the NCVQ System. In: *British Journal of Curriculum and Assessment*, 4 (1993-94) 3, S. 24-28 + 36.
- Imrie, Bradford W.: Evolving Role of Private Sector TVET. National Policy and Human Resource Development. In: *Industry and Higher Education*, 10 (1996) 5, S. 300-304.
- James, Pauline: Models of Vocational Development Revisited. Reflecting on Concerns. In: *The Vocational Aspect of Education*, 47 (1995) 3, S. 289-308.
- Jarvis, Peter: Weiterbildung in Großbritannien. Eine soziologische Perspektive. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1996) 4, S. 319-329.
- Jessup, Gilbert: Characteristics of the GNVQ Model. In: *British Journal of Curriculum and Assessment*, 5 (1995) 3, S. 8-11 + 16.

- Jessup, Gilbert: Developing a Coherent National Framework of Qualifications. In: *Educational and Training Technology International*, 29 (1992) 3, S. 189-197.
- Jessup, Gilbert: *Outcomes. NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London u. a.: Falmer Press 1991. XII, 198 S.
- Jobert, Annette (Hrsg.): *Education and Work in Great Britain, Germany and Italy*. London: Routledge 1997. XI, 309 S. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education. 1)
- Jonathan, Ruth: The Curriculum and the New Vocationalism. In: *Journal of Curriculum Studies*, 22 (1990) 2, S. 184-188.
- Johnson, Keith: The Reaction of Degree Students to GNVQ. In: *Education and Training*, 38 (1996) 1, S. 14-23.
- Kastendiek, Hans (Hrsg.): *Länderbericht Großbritannien. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1998. 734 S. (Schriftenreihe. 354)
- Kruse, Michael: Das Berufsbildungssystem in England. In: *Die Berufsbildende Schule*, 46 (1994) 5, S. 166-171.
- Lea, Katherine: *Getting into Vocational Qualifications*. Richmond: Trotman 1995. 111 S.
- Macfarlane, Eric: *Education Sixteen to Nineteen in Transition*. London u. a.: Routledge 1993. XVII, 136 S.
- Mckenzie, Peter/Mitchell, Philip/Oliver, Paul (Hrsg.): *Competence and Accountability in Education*. Aldershot: Arena 1995. XI, 153 S.
- Mackinnon, Donald/Statham, June/Hales, Margaret: *Education in the UK. Facts and Figures*. London: Hodder and Stoughton 1995. 218 S.
- Mansfield, Bob/Mitchell, Lindsay: *Towards a Competent Workforce*. Aldershot u. a.: Gower 1996. XXV, 322 S.
- Marsden, David: A Phoenix From the Ashes of Apprenticeship? Vocational Training in Britain. In: *International Contributions to Labour Studies*, 5 (1995), S. 87-114.
- Marshall, Stephanie: The Genesis and Evolution of Pre-Vocational Education. England. In: *Oxford Review of Education*, 16 (1990) 2, S. 219-234.
- Merson, Martin: Political Explanations for Economic Decline in Britain and Their Relationship to Policies for Education and Training. In: *Journal of Education Policy*, 10 (1995) 3, S. 303-315.
- Mizen, Phil: The State, Young People and Youth Training. In and against the Training State. London: Mansell 1995. XV, 224 S. (Employment and Work Relations in Context Series)
- Moore, Rob/Trenwith, John: The Intergenerational Dimension of Credentialisation and Its Implications for Vocational Change in Education. In: *Journal of Education and Work*, 10 (1997) 1, S. 59-71.
- Moore, Rob/Hickox, Mike: Vocationalism and Educational Change. In: *Curriculum Journal*, 5 (1994) 3, S. 281-293.
- Morgan, Arthur: National Vocational Qualifications in a Business Studies Degree. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (1997) 2, S. 181-195.
- National Commission on Education (Hrsg.): *Insights Into Education and Training. Papers Selected by the Paul Haulyn Foundation*. London: Heinemann 1994. XIII, 577 S.

- Oates, Tim: A Converging System? Explaining Differences in the Academic and Vocational Tracks in England. In: Nijhof, Wim J./Streumer, Jan N.: Key Qualifications in Work and Education, Dordrecht/London: Kluwer 1998, S. 91-116.
- Office for National Statistics (Hrsg.): Britain 1999. The Official Yearbook of the United Kingdom. London: The Stationary Office 1998. 564 S.
- Office for Standards in Education (Hrsg.): GNVQs in Schools 1993/94. Quality and Standards of General National Vocational Qualifications. A Report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. London: Her Majesty's Stationery Office 1994. III, 43 S.
- Office for Standards in Education (Hrsg.): Standards of Achievement in General National Vocational Qualifications in Sixth Forms 1996. A Report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. London: The Stationery Office 1997. IV, 50 S.
- Penn, Roger/Rose, Michael/Rubery, Jill (Hrsg.): Skill and Occupational Change. Oxford / New York: Oxford University Press 1994. XVI, 365 S. (Social Change and Economic Life Initiative)
- Pierce, David: Working on Work Experience. The Experience of the Further and Higher Education Branch of the Employment Department. In: Educational Change and Development, 16 (1996) 2, S. 5-11.
- Prais, Sigbert John: Productivity, Education and Training. An International Perspective. Cambridge: Cambridge University Press 1995. XIV, 138 S. (Occasional Papers. National Institute of Economic and Social Research. 48)
- Rawlinson, Sue: FE Colleges and Employers. In: Training Tomorrow, 10 (1996) 3, S. 20-22.
- Rees, Gareth: Vocational Education and Training and Regional Development. An Analytical Framework. In: Journal of Education and Work, 10 (1997) 2, S. 141-149.
- Raffe, David u. a.: The Unification of Post-Compulsory Education. Towards a Conceptual Framework. In: British Journal of Educational Studies, 46 (1998) 2, S. 169-187.
- Raggatt, Peter/Edwards, Richard: England and Wales. In: International Review of Education, 42 (1996) 1-3, S. 151-165.
- Richardson, William u. a.: 14-19 Education and Training. Changes and Challenges. London: University of London, Institute of Education, Post-16 Education Centre / Warwick: University of Warwick, Centre for Education and Industry 1995. 35 S. (Learning for the Future. Working Paper. 1)
- Richardson, William/Gumbley, Neil: Foundation Learning in the Work-Based Route. London: University of London, Institute of Education, Post-16 Education Centre / Warwick: University of Warwick, Centre for Education and Industry 1995. 35 S. (Learning for the Future. Working Paper. 4)
- Richardson, William u. a.: Learning for the Future. A Study of Options for Modernising the English System of Post-Compulsory Education and Training. Initial Report. London: University of London, Institute of Education, Post-16 Education Centre / Warwick: University of Warwick, Centre for Education and Industry 1995. VI, 85 S.
- Richardson, William/Spours, Ken / Woolhouse, J. / Young, Michael: Learning for the Future, Initial Report. Post-16 Education Centre, Institute for Education, University of London & Centre for Education and Industry, University of Warwick, London & Warwick, 1995,
- Richardson, William/Woolhouse, John / Finegold, David (Hrsg.): The Reform of Post-16 Education and Training in England and Wales. Harlow: Longman 1993. X, 261 S.
- Russel, Russ: Vocational Education and Training in England and Wales. Weston-super-Mare: Elmsleigh Education and Training Advisory Services 1993. 81 S.

- Scott, Peter/Cockrill, Antje: Multi-Skilling in Small- and Medium-Sized Engineering Firms. Evidence from Wales and Germany. In: *The International Journal of Human Resource Management*, 8 (1997) 6, S. 807-824.
- Senker, Peter: Some Economic and Ideological Aspects of the Reform of Education and Training in England and Wales in the Last Ten Years. In: *Journal of Education Policy*, 5 (1990) 2, S. 113-125.
- Sharp, Paul: The Beginnings of GNVQs. An Analysis of Key Determining Events and Factors. In: *Journal of Education and Work*, 11 (1998) 3, S. 293-311.
- Skills and Enterprise Network (Hrsg.): *Labour Market and Skill Trends 1994-95*. Nottingham: SEN 1993. II, 71 S.
- Skinningsrud, Tone: Further Education and Training. A Comparison of Policy Models in Britain and Norway. In: *Comparative Education*, 31 (1995) 1, S. 69-82.
- Smith, Vikki: The General National Vocational Qualification Experience. An Education or Just a Qualification? In: *Research in Post-Compulsory Education*, 1 (1996) 3, S. 373-384; 2 (1997) 2, S. 217-228.
- Smith, Vikki/Tizard, Jenny: General National Vocational Qualifications. The Relationship between Liberal, General and Vocational Education. In: *Research in Education*, (1995) 53, S. 89-91.
- Soskice, David/Hancké, Bob: Von der Konstruktion von Industrienormen zur Organisation der Berufsausbildung. Eine vergleichende Analyse am Beispiel von Großbritannien, Deutschland, Japan und Frankreich. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung 1996. 23 S. (Discussion papers. 1996, 310)
- Spours, Ken/Young, Michael: Dearing and Beyond. Steps and Stages to a Unified 14-19 Qualifications System? In: *British Journal of Education and Work*, 9 (1996) 3, S. 5-18.
- Spours, Ken/Young, Michael: *Post-Compulsory Curriculum and Qualifications. Options for Change*. London: University of London, Institute of Education, Post-16 Education Centre / Warwick: University of Warwick, Centre for Education and Industry 1995. 27 S. (Learning for the Future. Working Paper. 6)
- Spours, Ken: *Post-Compulsory Education and Training. Statistical Trends*. London: University of London, Institute of Education, Post-16 Education Centre / Warwick: University of Warwick, Centre for Education and Industry 1995. 71 S. (Learning for the Future. Working Paper. 7)
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Länderbericht Großbritannien und Nordirland 1992*. Stuttgart: Metzler-Poeschel 1992. 146 S.
- Steedman, Hilary: Zusammenstellung statistischer Vergleichszahlen über Bestand und Neuzugänge anerkannter Berufsqualifikationen im Vereinigten Königreich und anderen Mitgliedstaaten der EG. In: *Berufsbildung*, (1991) 2, S. 51-54.
- Steers, John: GNVQs. The Context, the Rhetoric and the Reality. In: *Journal of Art and Design Education*, 15 (1996) 2, S. 201-213.
- Stewart, Jim / Sambrook, Sally: The Role of Functional Analysis in National Vocational Qualifications. A Critical Appraisal. In: *British Journal of Education and Work*, 8 (1995) 2, S. 93-106.
- Stokes, Peter: Das Bildungssystem in England und Wales – Trotz guter Absicht auf dem Holzweg. In: Lassahn, Rudolf / Ofenbach, Birgit (Hrsg.): *Bildung in Europa (= Beiträge zur Pädagogik. 5)*, Frankfurt a. M. u. a.: Lang 1994, S. 63-72.

- Stokes, Peter: Bildungswesen im Spannungsfeld von Demokratisierung und Privatisierung. Das Beispiel England. In: *Tertium Comparationis*, 2 (1996a) 1, S. 17-31.
- Stokes, Peter: Länderstudie England und Wales. In: Mitter, Wolfgang (Hrsg.) *Wege zur Hochschulbildung in Europa*. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung= Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. 70). Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1996b, S. 141-195.
- Sutton, Alan: NTETs, GNVQs and Flexible Learning. In: *The Curriculum Journal*, 5 (1994) 3, S. 337-353.
- Tomlinson, Sally (Hrsg.): *Education 14-19. Critical Perspectives*. London / Atlantic Highlands, N. J.: Athlone Press 1997. XIV, 222 S.
- Walton, John: *NVQ Handbook. Practical Guidelines for Providers and Assessors*. Oxford: Butterworth-Heinemann 1996. IX, 217 S. (Institute of Management Textbook Series)
- Ward, Christine: *Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom*. 2. ed. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training 1993. 48 S. (CEDEFOP Panorama. National Report)

9.2 Benutzte Literatur

Die sonstige benutzte deutsch- und englischsprachige Literatur ist hier aufgenommen, soweit sie nicht in den Fußnoten ausführlich zitiert ist.

- Abbott, Ian: Why Do We Have to Do Key Skills? Student Views about General National Vocational Qualifications. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (1997) 4, S. 617-630.
- Ainger, Jon: Flexible Labour Markets and the Resourcing of Training. In: *Adults Learning*, 6 (1995) 9, S. 264-266.
- Ainley, Patrick: Towards a Learning or a Certified Society? Contradictions in the New Labour Modernization of Lifelong Learning. In: *Journal of Education Policy*, 13 (1998) 4, S. 559-573.
- Ashton, David N.: Technische und berufliche Erstausbildung und Qualifizierung in Großbritannien. In: *Berufsbildung*, (1992) 2, S. 38-41.
- Avis, James: Learner Identity, Vocationalism and Global Relations. Students in FE. In: *British Journal of Education and Work*, 9 (1996) 3, S. 35-46.
- Bates, Inge/Dutson, Judith: A Bermuda Triangle? A Case Study of the Disappearance of Competence-Based Vocational Training Policy in the Context of Practice. In: *British Journal of Education and Work*, 8 (1995) 2, S. 41-59.
- Bates, Inge: The Competence Movement and the National Vocational Qualification Framework. The Widening Parameters of Research. In: *British Journal of Education and Work*, 8 (1995) 2, S. 5-13.
- Beaumont, Gordon: *Review of 100 NVQs/SVQs. A Report on the Findings*. London: National Council for Vocational Qualifications / Glasgow: Scottish Vocational Education Council 1996.
- Bennett, Robert/Glennerster, Howard / Nevison, Douglas: Investing in Skill. Expected Returns to Vocational Studies. In: *Education Economics*, 3 (1995) 2, S. 99-117.
- Bennett, Robert/Glennerster, Howard / Nevison, Douglas: Regional Rates of Return to Education and Training in Britain. In: *Regional Studies*, 29 (1995) 3, S. 279-295.

- Bennett, Robert John/Wicks, Peter / McCoshan, Andrew: Local Empowerment and Business Services. Britain's Experiment with Training and Enterprise Councils. London: University College of London Press 1994. XIII, 349 S.
- Brown, Alan/Keep Ewart: Review of VET research in UK, Institute for Employment Research, The University of Warwick, Paper presented to European COST Conference, University of Newcastle 1998 (Unveröffentlichtes Typoskript).
- Burbidge, Philip: The British Government's Commitment to Interaction within Europe for VET. Implications of Research Findings for an Educated British Workforce Competitive with Europe. In: Journal of Further and Higher Education, 20 (1996) 2, S. 14-19.
- Capey, J.: Review of GNVQ Assessment. London: National Council for Vocational Qualifications 1996.
- Carey, Adrian: National Education and Training Targets. Better Standards? In: British Journal of Curriculum and Assessment, 3 (1993) 3, S. 34-38.
- Channell, Joanna/St John, Maggie Jo: The Language of Standards. In: Competence and Assessment, (1996) 31, S. 2-5.
- Cheetham, Graham/Chivers, Geoff: Towards a Holistic Model of Professional Competence. In: Journal of European Industrial Training, 20 (1996) 5, S. 20-30.
- Child, Brenda: National Vocational Qualifications and the Professions. A Long Overdue Debate. In: NASD Journal, (1997) 36, S. 13-22.
- Clarke, Linda u. a.: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1994) 3, S. 373-388.
- Cleve, Bernd van: Vor einem „Paradigmenwechsel“ in der Berufsbildung? Modular strukturierte Curricula im Spannungsverhältnis von pädagogischer und ökonomischer Rationalität. In: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 91 (1997) 1, S. 12-30.
- Costine, Pat/Garavan, Thomas N.: Trade Union Attitudes to Training and Development. The Road to a More Positive and Proactive Approach? In: Journal of European Industrial Training, 19 (1995) 10, S. 38-44.
- Elliott, Geoffrey/Crossley, Michael: Contested Values in Further Education. Findings from a Case Study of the Management of Change. In: Educational Management and Administration, 25 (1997) 1, S. 79-92.
- Erridge, Andrew/Perry, Shayne: The Validity and Value of National Vocational Qualifications. The Case of Purchasing. In: The Vocational Aspect of Education, 46 (1994) 2, S. 139-154.
- Evans, Karen: Competence and Citizenship. Towards a Complementary Model for Times of Critical Social Change. In: British Journal of Education and Work, 8 (1995) 2, S. 14-27.
- Evans, Kingsley: Bildungsreform in England. An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (1997) 4, S. 551-566.
- Felstead, Alan: Output-Related Funding in Vocational Education and Training. A Discussion Paper and Case Studies. Hrsg.: European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community 1988. III, 64 S. (CEDEFOP Panorama)
- Fiehn, Julia: Vocational Education and Industry Links. In: Education Review, 8 (1994) 2, S. 39-43.
- Finegold, David/Keltner, B.: A Cross-National Perspective on Skill Standards Systems. 1997. (Unveröffentlichtes Typoskript)
- Foot, Simon/Meggison, David: Competence-Based Vocational Training. Ten Years on and Still Down the Wrong Path? In: Education and Training, 38 (1996) 3, S. 17-27.

- Geb, Natalia: Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung im Spiegel der eigenen Presse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 26 (1997) 3, S. 35-40.
- Heyes, Jason/Stuart, Mark: Does Training Matter? Employee Experiences and Attitudes. In: Human Resource Management Journal, 6 (1996) 3, S. 7-21.
- Hickox, Mike: Situating Vocationalism. In: British Journal of Sociology of Education, 16 (1995) 2, S. 153-163.
- Higham, Jeremy J. S.: The Post-16 Core Curriculum. Leeds: University of Leeds, School of Education, 14-19 Research Group 1997. 31 S. (Occasional Publication. 6)
- Hillage, Jim: Verfahrensweisen der Arbeitgeber in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Großbritannien. In: Berufsbildung, (1996) 8-9, S. 49-57.
- Hillier, John/Oates, Tim: Both a Cause and an Effect. Parity of Esteem between Academic and Vocational Qualifications. In: British Journal of Curriculum and Assessment, 7 (1997) 3, S. 40-44.
- Hodgson, Ann/Spours, Ken: From the 1991 White Paper to the Dearing Report. A Conceptual and Historical Framework for the 1990s. In: dies. (Hrsg.): Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems, London / Stirling: Kogan Page 1997, S. 4-24.
- Hodkinson, Phil/Hodkinson, Heather: Markets, Outcomes and the Quality of Vocational Education and Training. Some Lessons from a Youth Credits Pilot Scheme. In: The Vocational Aspect of Education, 47 (1995) 3, S. 209-225.
- Hodkinson, Phil/Sparkes, Andrew C. / Hodkinson, Heather: Triumphs and Tears. Young People, Markets and the Transition from School to Work. London: Fulton 1996. 172 S. (The Manchester Metropolitan University Education Series)
- Hodkinson, Phil/Sparkes, Andrew C.: Markets and Vouchers. The Inadequacy of Individualist Policies for Vocational Education and Training in England and Wales. In: Journal of Education Policy, 10 (1995) 2, S. 189-207.
- Hodkinson, Phil: Choosing GNVQ. In: Journal of Education and Work, 11 (1998) 2, S. 151-165.
- Howieson, Cathy: Unifying Academic and Vocational Learning. The State of the Debate in England and Scotland. In: Journal of Education and Work, 10 (1997) 1, S. 5-35.
- Hudson, George: Dealing with Work. Secondary Students' Work Experience and the Curriculum. In: Journal of Vocational Education and Training, 48 (1996) 3, S. 277-294.
- Hyland, Terry / Matlay, Harry: Small Businesses, Training Needs and VET Provision. In: Journal of Education and Work, 10 (1997) 2, S. 129-139.
- Hyland, Terry/Weller, Peter: Monitoring GNVQs. A National Survey of Provision and Implementation. In: Educational Research, 38 (1996) 1, S. 37-45.
- Hyland, Terry: GNVQs and the Post-School Curriculum. In: Educational Change and Development, 15 (1994) 1, S. 45-49.
- Hyland, Terry: Morality, Work and Employment. Towards a Values Dimension in Vocational Education and Training. In: Journal of Moral Education, 24 (1995) 4, S. 445-456.
- Hyland, Terry: National Vocational Qualifications, Skills Training and Employers' Needs. Beyond Beaumont and Dearing. In: Journal of Vocational Education and Training, 48 (1996) 4, S. 349-365.
- Hyland, Terry: The Industrialisation of Higher Education. A Critique of NCVQ and DfEE Policy. In: Educational Change and Development, 16 (1996) 2, S. 29-35.
- Hyland, Terry: Through a Glass Darkly. A Critique of the NCVQ Visions of Higher Level Vocational Qualifications. In: Oxford Review of Education, 22 (1996) 3, S. 357-362.

- Kümmerlein, Sigrid: Großbritannien: Nicht nur durch die Lehre zur beruflichen Qualifikation. In: *Position*, 23 (1990) 2, S. 26-28.
- Lange, Thomas: Langzeitarbeitslosigkeit und aktive Arbeitsmarktpolitik: Deutschland und Großbritannien im Vergleich. In: *Wirtschafts und Berufs-Erziehung*, 46 (1993) 4, S. 105-112.
- Layard, Richard/Mayhew, Ken/Owen, Geoffrey (Hrsg.): *Britain's Training Deficit*. The Centre for Economic Performance Report. Aldershot: Avebury 1994. XIV, 362 S.
- Lewis, Theodore: Bridging the Liberal/Vocational Divide. An Examination of Recent British and American Versions of an Old Debate. In: *Oxford Review of Education*, 20 (1994) 2, S. 199-217.
- Little, Angela W.: The Diploma Disease Twenty Years On. An Introduction. In: *Assessment in Education*, 4 (1997) 1, S. 5-21.
- Longhurst, Ross J.: Education as a Commodity. The Political Economy of the New Further Education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 20 (1996) 2, S. 49-66.
- Lumby, Jacky: Curriculum Change in Further Education. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 48 (1996) 4, S. 333-348.
- Maclure, Stuart: Through the Revolution and Out the Other Side. In: *Oxford Review of Education*, 24 (1998) 1, S. 5-24.
- MacNeill, Patrick: GNVQ. Some Implications for Higher Education. In: *Journal of Education Policy*, 9 (1994) 4, S. 381-388.
- Mansfield, Bob: Explaining Occupational Standards and NVQs. Harrogate 1998a. (Prime Papers)
- Mansfield, Bob: Occupational and Qualifications Standards in the UK. A Paper Prepared for the European Training Foundation. 1998b. (Unveröffentlichtes Typoskript)
- Merson, Martin: Education, Training and the Flexible Labour Market. In: *British Journal of Education and Work*, 9 (1996) 2, S. 17-29.
- National Council for Vocational Qualifications (Hrsg.): *General National Vocational Qualifications. Mandatory Units for Advanced Business and Core Skills Units. Application of Number, Communication, Information Technology at Level 3*. London: NCVQ 1995a.
- National Council for Vocational Qualifications (Hrsg.): *General National Vocational Qualifications. GVNQ Briefing. Information on the Form, Development and Implementation of GNVQs*. London: NCVQ 1995b.
- National Council for Vocational Qualifications (Hrsg.): *NVQ Criteria and Guidance*. London: NCVQ 1995c.
- Nicholls, Anne: GNVQs. Challenging the 'Gold Standard'. In: *Education and Training*, 36 (1994) 1, S. 25-28.
- Oates, Tim: *An Analysis of the Implementation of Levels Frameworks in the English Education and Training System, 1986 to 1999*. 1999. (Unveröffentlichtes Typoskript)
- Qualification and Curriculum Authority (Hrsg.): *Key Skill Units. Communication, Information Technology, Application of Number. Levels 1-4*. London: QCA 1997.
- Qualifications and Curriculum Authority / Scottish Qualifications Authority (Hrsg.): *Criteria for National Vocational Qualifications (NVQs) and Scottish Vocational Qualifications (SVQs). Subject to Final Approval*. London: QCA / Glasgow: SQA 1997.
- Randle, Keith / Brady, Norman: Further Education and the New Managerialism. In: *Journal of Further and Higher Education*, 21 (1997) 2, S. 229-239.

- Reuling, Jochen: Modularisierung in der englischen Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25 (1996) 2, S. 48-54.
- Reuling, Jochen: Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme. Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27 (1998) 2, S. 16-21.
- Richter, Ansgar: Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen in Großbritannien und Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25 (1996) 6, S. 35-42.
- Rudorf, Friedhelm/Wolbeck, Manfred: Vereinigtes Königreich. In: dies.: Weiterbildung in Europa. Bd. 1, Bonn: Deutscher Industrie- und Handelstag 1992, S. 21-36.
- Spours, Ken: GNVQs and the Future of Broad Vocational Qualifications. In: Hodgson, Ann / ders. (Hrsg.): Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems, London / Stirling: Kogan Page 1997, S. 57-74.
- Taylor, Malcolm: Accessing Higher Educational Awards through National Vocational Qualifications in Management. In: Journal of Vocational Education and Training, 48 (1996) 3, S. 295-309.
- Unwin, Lorna: Reforming the Work-Based Route. Problems and Potential for Change. In: Hodgson, Ann / Spours, Ken (Hrsg.): Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems, London / Stirling: Kogan Page 1997, S. 75-87.
- Wagner, Karin/O'Mahony, Mary/Paulssen, Marcel: Standortfaktor. Humankapital in Deutschland und die Aufholjagd der britischen Industrie. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 67 (1997) 9, S. 947-970.
- Watson, Judith: A Regional Approach to Post-Compulsory Education and Training. In: British Journal of Curriculum and Assessment, 7 (1997) 3, S. 45-48.
- Waymark, Margaret: The Impact of National Vocational Qualifications on the Secretarial Curriculum. In: Journal of Vocational Education and Training, 49 (1997) 1, S. 107-120.
- Wiegand, Ulrich: Abschlußzertifizierung in Britannien. In: Der Arbeitgeber, 46 (1994) 8, S. 287-291.
- Williams, Steve/Raggatt, Peter: Competence-Based Vocational Training Policy. A Case Study of the Decollectivisation of Employment Relations. In: Journal of Vocational Education and Training, 48 (1996) 4, S. 315-332.
- Williams, Steve/Raggatt, Peter: Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training. The Origins of Competence-Based Vocational Qualifications Policy in the UK. In: Journal of Education and Work, 11 (1998) 3, S. 275-292.
- Wilson, David N.: Reform of Technological Education Curricula: A Boundary-Spanning Approach. In: Canadian and International Education, 27 (1998) 2, S. 25-41.
- Young, Michael/Spours, Ken: 14-19 Education. Legacy, Opportunities and Challenges. In: Oxford Review of Education, 24 (1998) 1, S. 83-97.
- Young, Michael/ Spours, Ken: Academic and Vocational Learning. Division, Framework or Unified System. In: Lasonen, Johanna (Hrsg.): Reforming Upper Secondary Education in Europe. Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve the Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Educational Systems (= Publication Series. B, 92), Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research 1996, S. 63-81.
- Young, Michael: A Curriculum for the 21st Century? Towards a New Basis for Overcoming Academic / Vocational Divisions. In: British Journal of Educational Studies, 41 (1993) 3, S. 203-222.

10 Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften (1999)

10.1 Gesetze, Verordnungen

Zur Zeit nicht belegt

10.2 Ausbildungsordnungen, sonstige Unterlagen

10.2.1 Beispiel für einen General National Vocational Qualifications (GNVQ)

Lehrgang: Advanced Business: Unit 3 Marketing

Unit of competence: 3 Marketing (Advanced)

Elements of Competence:

3.1 Investigate the principles and functions of marketing in organisation.

3.2 Propose and present product developments based on analysis of marketing research information.

3.3 Evaluate marketing communications designed to influence a target audience.

3.4 Evaluate sales methods and customer service to achieve customer satisfaction.

Performance Criteria - element 3.2

A student must:

- 1 identify marketing research methods and explain their suitability for selected products.
- 2 analyse marketing research information from different sources for its contribution to marketing decisions for selected products.
- 3 propose and justify product development with reference to marketing research information.
- 4 present proposals for product development to an audience.

Range of variables to which the elements applies:

- Marketing research methods: interview, observation, questionnaire, survey, panel discussion;
- Suitability in terms of: accessibility, fitness for purpose, validity, cost, time, reliability;
- Marketing research information: sales trends, changes in sales of new products, changes in market share, changes in profitability of business in the market, product substitution, customer behaviour, buying patterns, customer preferences, competitor activities;
- Sources: government statistics, other published statistics, primary market data, secondary market data;
- Marketing decisions: product (type, features, packaging), place, promotion, price, Product development: innovation, modification, technological breakthrough.

10.2.2 *Beispiel für eine nationale berufliche Qualifikation [NVQ] aus dem Berufsfeld Providing Business Services*

Titel der Qualifikation: Banking; Schwierigkeitsniveau: 3; Awarding Bodies: CIB

Bemerkungen: Kandidaten müssen alle Qualifikationseinheiten aus der Mandatory Group und vier Einheiten aus der Option A Group erwerben.

Mandatory units	<ul style="list-style-type: none"> – Maintain Services and Operations to Meet Quality Standards; – Provide Information and Advice for Action to Meet Objectives; – Develop Positive Relationships with Customers; – Solve Problems on Behalf of Customers; – Initiate and Evaluate Change to Improve Service to Customers.
Options A	<ul style="list-style-type: none"> – Contribute to the Planing, Monitoring and Control of Resources; – Contribute to the Training/Development of Teams/Individuals/Self; – Contribute to the Planning, Organisation and Evaluation of Work; – Create, Maintain and Enhance Effective Work Relationships; – Appraise Borrowing Applications (Business or Personal); – Implement Lending Decisions (Business or Personal); – Monitor and Control Borrowing (Business or Personal); – Forecast, Monitor and Evaluate Personal Sales Performance; – Identify and Generate Selling Opportunities; – Conduct Sales; – Make a Sales Presentation; – Process Transfer of Fund/Money for Customers (Foreign Currency); – Charge and Control Securities.

10.3 Anschriften

Department for Education and Employment (DfEE) Employment Department Group Library (DfEE)

Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Tel.: 0044(0)171 925 5000

Steel House
Tothill Street
London SW1A 9NF
Tel.: 0044(0)171 273 4711/4714

Central Fax: 0044(0)171 925 6000
Pulic enquiries: 0044(0)171 925 5555
Minicom: 0044(0)171 925 6873
e-mail: info@dfec.gov.uk
Web.: <http://www.dfec.gov.uk/>

Qualifications and Curriculum Authority (QCA)

29 Bolton Street
London W1Y 7PD
Tel.: 0044(0)171 509 5555

Employment Department Group (DfEE)
Moorfoot
Sheffield S1 4PQ
Tel.: 0044(0)114 275 3275
Fax: 0044(0)114 259 4724

e-mail: info@qca.org.uk
Web.: <http://www.opengov.uk/qca/>

*Further Education Development Agency
(FEDA)*

Dumbarton House
68 Oxford Street
London W1N 0DA
Tel.: 0044(0)171 436 0020
Fax: 0044(0)171 436 0349
e-mail: sbourne@feda.ac.uk

Institute of Education, University of London

20 Bedford Way
London WC1H 0AL
Tel.: 0044(0)171 612 6104
Fax: 0044(0)171 612 6097
e-mail: mandy.lam-hing@ioe.ac.uk
Web.: <http://www.ioe.ac.uk>

City and Guilds of London Institute (CG)

1 Giltspur Street
London EC1A 9DD
Tel.: 0044(0)171 294 2468

*Engineering Construction Industry
Training Board (ECITB)*

Blue Court
Church Lane
Kings Langley
Hertfordshire WD4 8JP
Tel.: 0044(0)1923 260000
Fax: 0044(0)1923 270 969

*ACCAC (including Vocational Qualifications
division)
Qualifications, Curriculum and Assessment
Authority for Wales*

Castle Building, Wmanby Street
Cardiff CF1 9SX
Tel.: 0044(0)1222 375400
Fax: 0044(0)1222 3493612

TEC National Council

Westminster Tower
3 Albert Embankment
London SE1 7SX
Tel.: 0044(0)171 735 0010
Fax: 0044(0)171 735 0090

Teacher Training Agency (TTA)

13th Floor
Portland House
Stage Place
London SW1E 5BH
Tel.: 0044(0)171 925 3700
Fax: 0044(0)171 925 3790

*Further Education Funding Council
(FEFC)*

Cheylsmore House
Quinton Road
Coventry CV1 2WT
Tel.: 0044(0)1203 863000
Fax: 0044(0)1203 863100

*NISS - Information Service on Education
and Research*

<http://www.niss.ac.uk/education/index.html>

*Education and Training in the UK - Educa-
tion - The British Council United Kingdom*

[http://www.britcoun.org/education/ukped.h
tm](http://www.britcoun.org/education/ukped.htm)

Office for National Statistics

<http://www.statistics.gov.uk/>
<http://www.ons.gov.uk/>

Register (1999)

Die im Register vorhandenen *englischen Bezeichnungen* wurden aufgenommen, um einen Zugang zur Begrifflichkeit des Bildungswesens in Brasilien zu ermöglichen. Die sachliche Erschließung – teilweise im Sinne eines Glossars – erfolgt durch die deutschen Einträge. **Personennamen** sind fett gekennzeichnet.

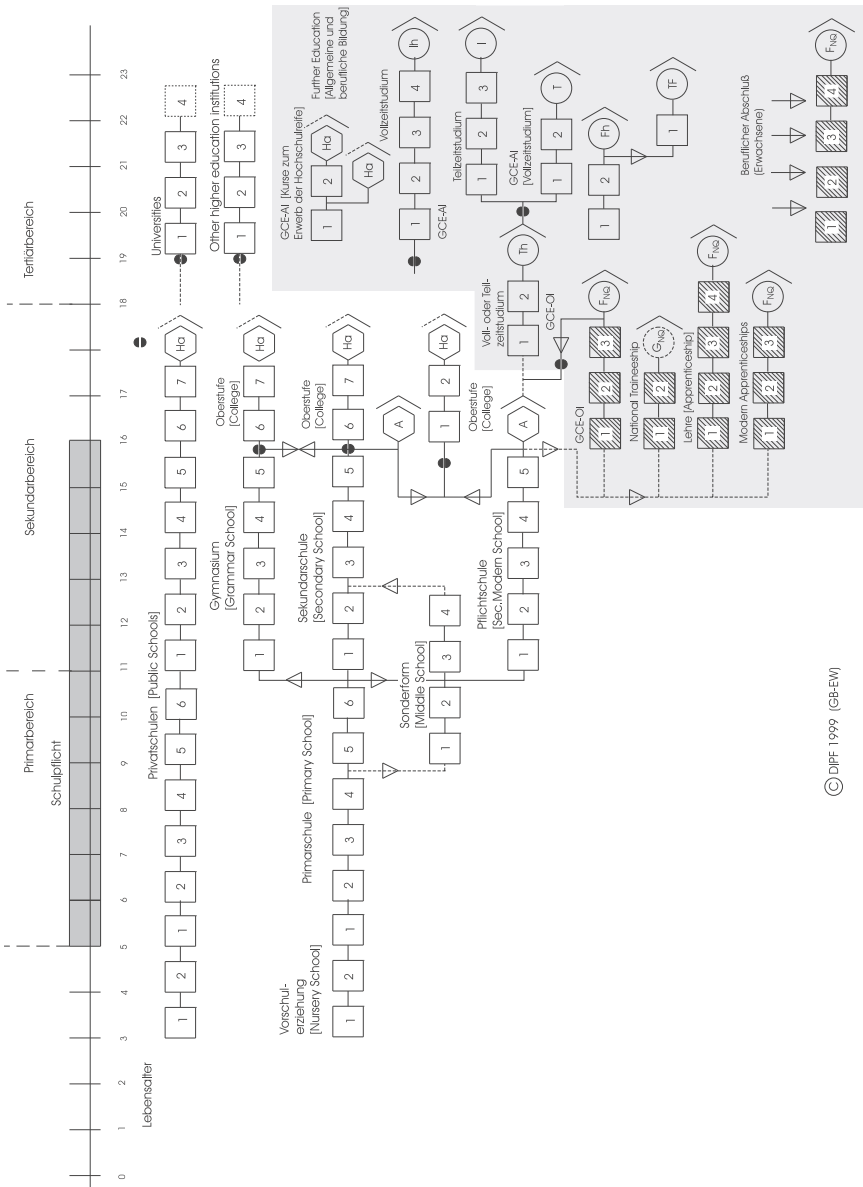
Die Registereintragungen für die 17. Ergänzungslieferung 1999 sind durch die Ergänzung 54-x gekennzeichnet, z.B.: 54-1 und beziehen sich auf die Seite 54 – 1 und folgende.

- Abschluß
 - Sekundarbereich II, allgemeinbildend 54 – 12
 - Sekundarbereich II, beruflich 54 – 12
- Accelerated Modern Apprenticeship* 54 – 2
- Apprenticeship* 30, 43, 54 – 2, 5, 8
- Apprenticeship* → Lehre
- Arbeitslosenunterstützung 32
 - 16- u. 17jährige 47
- Arbeitsmarkt
 - Segmentation 54 – 5
 - Struktur 54 – 6
- Arbeitsministerium 15
- Assessoren* 38
- Ausbilder
 - betriebliche 58
 - Qualifizierung 59
- Ausbildungsplätze 54 – 6
- Awarding Bodies* 54 – 14, 31, 39
- Berechtigungswesen 31
- Berufsbildung 54 – 1
 - Abschlüsse 34
 - Arbeitgeber 54 – 9
 - Colleges of Further Education* 54 – 2
 - Confederation of British Industry, CBI* 54 – 9
 - Finanzierung 54 – 14
 - Geschichte, Gesetze 12
 - Gleichwertigkeit mit Allgemeinbildung 54 – 1, 12, 26
 - lebenslang 54 – 28
 - marktorientiert 54 – 14
 - outputorientiert 54 – 10
 - Philosophie 54 – 10
 - Prinzipien 32, 54 – 10
- Qualifikation 31
 - Qualifizierungssystem 54 – 5
 - Qualifizierungssysteme (traditionell – NVQ, GNVQ) 43
 - Qualifizierungssysteme, Niveaustufen 54 – 11
 - Reform 11, 20, 61, 54 – 1, 9
 - Reformphasen-54- 1
 - staatlich finanziert 54 – 44
 - Steuerungsinstrumente 54 – 13
 - Struktur 54 – 1, 28
 - Teilnahme 31
 - traditionelle Anzahl (1998) 54 – 43
 - traditionelle Ausbildungswege 54 – 2, 3, 42
 - traditionelle Ausbildungswege, Kritik 54 – 8
 - traditionelle Ausbildungswege, Träger 54 – 42
 - Träger 54 – 14
 - Vollzeit 42
 - Vollzeitform 54 – 2
- Berufsvorbereitung 20
- Beschäftigungsstruktur 10
- Betriebspraktika 23
- Bevölkerung
 - Qualifikationsstruktur 54 – 4
- Bildungsbeteiligung nach der Pflichtschule 54 – 4
- Bildungswesen
 - Abschlüsse 27
 - Grundsätze 9
 - Kompetenzen 9
 - Prüfungssystem 28
 - Struktur 18
 - Struktur 54 – 1
 - Teilnahme 31

- Ziele für das Jahr 2000 54 – 10
- block release* 44
- Business and Technology Education Council (BTEC)* 35, 36, 41, 43, 45, 58, 54 – 2, 25, 42
- CEDEFOP 60
- Certificate in Training and Development* 58
- Certificate of Education at Advanced Level (GCE A-Level)* 27
- Certificate of Pre-Vocational Education (CPVE)* 23
- Certificate of Secondary Education (CSE)* 27
- Chartered Insurance Institute* 55
- City & Guilds of London Institute* 36, 41, 45, 50, 58, 59, 54 – 25
- City Technology Colleges (CTC) 24
- Colleges of Further Education (CFE), Finanzierung* 54 – 15
- Colleges of Higher Education* 13
- Compacts – Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen* 25
- competence-based assessment* 36
- Comprehensive School (Gesamtschule)* 19
- Confederation of British Industry* 15
- Curriculum 11, 22
- day release* 44
- Department for Education (DFE)* 14
- Department for Education and Employment (DfEE)* 54 – 12, 13, 14, 29
- Doppelqualifikation 54 – 26
- Duales System 46
- Education Act (1944)* 10, 12
- Education Reform Act (1988)* 10, 25
- Elementarbereich 19
- Employment and Training Act (1973)* 13
- Europäische Union
 Berufliche Mobilität 60
 Vergleich Qualifikationen 40
- Facharbeiter 44
- Further Education* 9, 10, 15, 29, 32, 34
- Further Education Funding Council (FEFC)* 11, 12, 33, 42, 43, 61, 54 – 15
- Gateway-Verfahren 54 – 46
- GCE A/S-Level* 27
- GCE A-Level* 27
- GCE A-Level/AS-Level* 54 – 1, 2, 3, 9, 12, 13, 18, 20, 25, 26, 42
- GCE O-Level* 27
- GCSE* 54 – 1, 2, 9, 12, 16, 20, 24, 25, 26, 42
- General Certificate of Secondary Education (GCSE) 27
- General National Vocational Qualifications (GNVQs)* 41, 43, 54 – 2, 4, 9, 11, 12, 14, 16
 Abbrecherquoten 54 – 26
 advanced 54 – 19
 advanced, Beispiel Business 54 – 19
 Berufsfelder 54 – 16, 17
 Berufsfelder, gewählt 54 – 25
 Beurteilungssystem 54 – 21
 Curriculummodell 54 – 26
 Evaluierung 54 – 25
 foundation 54 – 20
 GCE A-Level 54 – 18
 intermediate 54 – 20
 Kurse 54 – 25
 Kursus (Advanced Business) 54 – 22
 Leistungsbeurteilung, Stufung 54 – 23
 Leistungsnachweise 54 – 26
 Qualifikationsniveau 42
 Reform 54 – 27
 Schlüsselqualifikationen 54 – 16, 18, 20, 27
 Schwierigkeitsniveaus 54 – 18
 Struktur 54 – 17, 18
 Struktur, Übersicht 54 – 24
 Stufen 42
 units 54 – 17
 Verbindung mit anderen Qualifikationssystemen 54 – 17
- Gesamtschulen 19
- Her Majesty's Inspectorate* 14
- Higher and Further Education Act (1992)* 11, 13
- Higher Education Funding Council* 14
- Hochschulwesen 28

- Hochschulzugangsberechtigung → *GCE A-Level/AS-Level*
- Industrial Training Act* (1964) 12
- Industry Training Boards (ITBs)* 12, 13, 45
- Jugendarbeitslosigkeit 8
- Kindergärten 19
- Lehrer
 Allgemeinbildende Schulen 57
Further Education 57
 Qualifizierung 57
- Lehrlingswesen [Apprenticeship] 30, 43, 45
 Anzahl der Lehrlinge 45
 Ausbildungsvergütung 43
 Kritik 44
 Struktur 43
- Local Education Authorities (LEA)* 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 25, 33, 34
- Manpower Services Commission (MSC)* 13, 15, 44
- Modern Apprenticeships* 54 – 2, 3, 16, 44, 45
- National Advisory Council for Education and Training Targets (NACETT)* 54 – 13
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)* 33, 35, 37, 38, 42, 59, 61
 54 – 12, 18, 25
 Schottland 38
Standards 37
- National Curriculum* 11
- National Education and Training Targets* 33, 54 – 10
- National Traineeships* 54 – 44
- National Training Organisations (NTOs)* 54 – 13, 14, 29, 30, 31, 45
- National Training Organisations (NTOs), National Council* 54 – 13
- National Vocational Qualifications (NVQs)* 54 – 9, 11
 Äquivalenzbildung 54 – 24
 Beispiel 54 – 36
 Beispiel *Health and Social Care* 54 – 32
 Berufsfelder 54 – 37
best practices 54 – 30
 Bestandteile 54 – 30
- Beurteilungssystem 54 – 36, 38
 Definition 54 – 29
 Definition 54 – 31
 Entwicklung 54 – 31, 54 – 35
 Finanzierung 54 – 15, 54 – 41
 Flexibilität 54 – 41
 flexibles Lernen 54 – 28
 Kritik 54 – 39, 40, 41
 Mobilität, vertikal-horizontal 54 – 41
 Qualitätssicherung 54 – 28, 39
 Realisierung/Implementierung 54 – 39
 Schwierigkeitsstufen 54 – 33
 statistische Daten 54 – 39
 Struktur 54 – 27, 54 – 34
 Übergang *Modern Apprenticeship* 54 – 44
units of competence 54 – 31
 Vergleich mit anderen
 Qualifizierungssystemen 54 – 12
 Zertifizierung 54 – 11
 Zertifizierungsausschüsse (*NTOs*) 54 – 14
 Ziele 54 – 29
 Zielprojektionen im Jahr 2000 54 – 10
- nationales Curriculum 11
- New Deal*-Programm 54 – 10, 46
- New Vocationalism* 20
- Nursery Schools* 19
- Office for Standards in Education (OFSTED)* 14
- on-the-job training* 30, 44, 54 – 7, 45
- Open University 29
- outcome-based approach* 28
- output related funding* 54 – 15
- Polytechnische Hochschulen 14
- Portfolio* 54 – 17, 23, 26
- Primarbereich 19
 Struktur 19
- Privatschulen 20
- Prüfungsorganisation 34
 berufliche 55
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* 54 – 14, 18, 31
- Qualifikationen 27
- Qualifikationsniveau
 Jugendliche 54 – 2
- Qualifikationsstandard 40

- quasi-autonomous non-governmental organization* 54 – 14
- Royal Society of Arts Examinations Board (RSA)* 36, 37, 41, 54 – 25, 58
- Schlüsselqualifikation 24
54 – 18, 20, 27
- schoolbased route* 54 – 2
- Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA)* 54 – 12
- Schottland 38
- Schulabgänger 27
- Schulpflicht 10
- Scottish Vocational Qualifications (SVQ) 40
- SCOTVEC (Scottish Vocational Education Council)* 38
- Sekundarbereich I
Struktur 19
- Sekundarbereich II
Struktur 19
- Sixth Form Colleges 20
- Statute of Artificiers* (1563) 12
- TDLB*
Standards 59
- Technical and Vocational Education Initiative (TVEI)* 21
- Technical Instruction Act* (1889) 12
- Teilzeitschulpflicht 12
- Trades Union Congress 9, 15
- Training Agency* 15
- Training and Development Lead Body (TDLB)* 59
- Training and Enterprise Councils (TECs)*
11, 16, 33, 34, 48, 49, 61
54 – 15
Aufgabe 54 – 15
Modern Apprenticeships 54 – 45
National Traineeships 44
- Übergang
- Bildungswesen – Beschäftigungssystem 54 – 44
Pflichtschule – Arbeitsmarkt 54 – 3
Pflichtschule – Berufsbildung 54 – 2, 3
Pflichtschule – Sekundarbereich II 54 – 2, 3
Schule – Berufsausbildung 30
Sekundarbereich I – Berufsbildung 54 – 1
- undertrained society* 54 – 5
- units* 54 – 11
- units of competence* 40, 31
- Universität 29
- Vereinigtes Königreich 10, 8
- Verfassung 8
- Vergleich
England – Deutschland 54 – 6
Großbritannien – Deutschland 31
Großbritannien – Deutschland, Frankreich, USA 54 – 4
- Versicherungsbranche
Ausbildung 53
- Vocational A-Level* 54 – 18
- Weiterbildung
beruflich 55
Further Education 9
Versicherungsbranche 55
- Werteorientierung 61
- Wirtschaftskrise 8
- workbased route* 54 – 2, 3
- Youth Training (YT)* 10, 20, 26, 31, 32, 46, 58, 59, 61
54 – 2, 4, 10, 44
Berufsfelder 50
Finanzierung 48
Grundausbildung 47
Organisation 48
Programmkriterien 47
Qualität 49
Statistik 50
Strukturen 47
Vergütung 49
- Youth Training Scheme (YTS)* 15, 46



© DIF 1999 (GB-EW)