

Phillipp Grollmann, Dietmar Frommberger
Ute Clement, Thomas Deissing, Uwe Lauterbach,
Matthias Pilz, Georg Spöttl

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Matthias Pilz

Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland - Schottland -

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten



IBBP



Impressum

Autor

Prof. Dr. Matthias Pilz, Professur für Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Redaktion

Dr. Philipp Grollmann, Marion Beyer (Inhalt), Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn,
Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Inhalt), Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, Dr.
Uwe Lauterbach (Inhalt, Lektorat), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPF), Frankfurt am Main, Markus Linten (Recherchen), Ursula Knüpper-
Heger (Lektorat), Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Silke Weidner (Lektorat), Bo-
ris Piporke-Arndt (Grafiken)

Abschluss/Stand: September 2010

Vorbemerkung zum Gebrauch der Länderstudie Schottland

Als Teil von *Großbritannien* [Great Britain] und vom *Vereinigten Königreich* [United Kingdom], das aus Großbritannien (England, Wales, Schottland) und Nordirland besteht, gelten viele Strukturen, die in der Länderstudie *England und Wales* enthalten sind, auch für Schottland. Deshalb werden in der *Länderstudie Schottland* insbesondere die Inhalte aufgenommen, die von der Situation in England und Wales abweichen oder diese ergänzen.

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

Inhalte

Grunddaten [2008]	7
Abkürzungen	8
Einleitung	11
1 Einführung in die geographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen	12
1.1 Historische Grunddaten	12
1.2 Politische Struktur und Verwaltungsstruktur	12
1.3 Geographische Grunddaten	13
1.4 Bevölkerung und Sozialstruktur	13
1.5 Wirtschaftsstruktur und Arbeitsmarkt	14
1.5.1 Wirtschaftsstruktur	14
1.5.2 Arbeitsmarkt	16
1.6 Berechtigungswesen	19
1.7 Soziale Sicherung	19
2 Zuständigkeiten und Träger im Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen	20
2.1 Gesetzliche Grundlagen	20
2.1.1 Allgemeine gesetzliche Grundlagen	20
2.1.2 Gesetzliche Grundlagen der Berufsbildung und Hochschulbildung	22
2.2 Träger und Zuständigkeiten im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen	23
2.2.1 Träger im allgemeinen Bildungswesen	23
2.2.2 Träger im beruflichen Bildungswesen	25
2.3 Arbeitsverwaltung	26
2.4 Finanzierung, Kosten	27
3 Übersicht über das Bildungswesen	28
Grafik	28
Grunddaten	29
3.1 Struktur und historische Entwicklung	30
3.1.1 Historische Entwicklung	30
3.1.2 Struktur	30
3.2 Schulpflicht	31
3.3 Elementarbereich / Vorschulerziehung	31
3.4 Primarbereich	31
3.5 Sekundarbereich I	32
3.6 Sekundarbereich II	34
3.7 Tertiärbereich	35
3.8 Weiterbildung	36
3.9 Verfahren zur Bildungsqualität	37
3.10 Reformen	38
4 Berufliches Bildungswesen	39
4.1 Rahmenbedingungen und historische Entwicklung	39
4.1.1 Historische Entwicklung	39

4.1.2	Stellenwert der beruflichen Bildung	39
4.1.3	Übergang aus allgemeinbildenden Schulen und dominante Formen der beruflichen Bildung	40
4.2	Programme beruflicher Bildung	41
4.2.1	Das Vorläuferprogramm vieler aktueller Bildungsangebote: Die National Certificate-Module	42
4.2.2	Scottish Vocational Qualifications	43
4.2.3	Higher National Units	53
4.2.4	Higher National Certificate / Higher National Diploma	53
4.2.5	Weitere Bildungsprogramme	54
4.3	Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung: Auf dem Weg zur Gleichwertigkeit?	57
4.4	Schottischer Nationaler Qualifikationsrahmen [Scottish Qualifications Framework, SCQF]	70
4.5	Berufsbildungsforschung	75
5	Weiterbildung und berufliche Weiterbildung	77
5.1	Besonderheiten der Weiterbildung	77
5.2	Accreditation of Prior Learning	78
5.3	Weiterbildung am Beispiel des Chartered Institute of Bankers in Scotland	79
5.4	Weiterbildung am Beispiel von Bürotätigkeiten im Rahmen der SVQs	80
5.5	Weiterbildung am Beispiel der Whiskyindustrie	91
6	Personal im (beruflichen) Bildungswesen	93
6.1	Überblick	93
6.2	Personal an beruflichen und postsekundären Bildungsinstitutionen	94
6.3	Ausbilder in Unternehmen, Ausbildungseinrichtungen u. Ä.	94
6.4	Prüfungspersonal	95
7	Länderübergreifende Mobilität, Internationale Berufsbildungs-zusammenarbeit	96
8	Zusammenfassung	97
9	Literatur	99
	Verwendete Websites	106
10	Dokumente, Rechtsgrundlagen	108
10.1	Gesetze, Verordnungen	108
10.2	Ausbildungsordnungen, sonstige Unterlagen	108
10.2.1	Nationales Zertifizierungsmodul: Modulnummer: 6170203; Modulbezeichnung: Bearbeitung von Ein- und Ausgangspost	108
10.3	Anschriften	110
Register		112
Organigramm Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen		115

Verzeichnis der Tabellen und Übersichten

Tab. 1	Bevölkerung in Schottland 1871-2005 [in 1 000 gerundet]	13
Tab. 2	Geschätzte Bevölkerungszahl in Schottland bis 2044 [in 1 000]	13
Tab. 3	Fläche und Bevölkerungszahl nach Regionen 2005 [absolut]	14
Tab. 4	Ethnische Gruppen 2001 [in % der Gesamtbevölkerung]	14
Tab. 5	Bruttoinlandsprodukt Schottlands nach Sektoren 2004 [in Mio. £]	15
Tab. 6	Arbeitslosenrate aller Erwerbsberechtigter für 2000 bis 2007 [in % im Jahresdurchschnitt]	17
Tab. 7	Regionale Arbeitslosenraten 2004 zu 2005 im Vergleich [in %]	17
Tab. 8	Wöchentliches Durchschnittseinkommen (Vollzeit) in Schottland im Verhältnis zu den Löhnen in Großbritannien von 1970 bis 2004 [in %]	18
Tab. 9	Zahl der Schüler und Studenten (Vollzeit) [in %]	29
Tab. 10	Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen [in 1 000]	29
Tab. 11	Besuchsquote nach Bildungsbereich [in %]	29
Tab. 12	Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen differenziert [in % pro Jahr]	29
Tab. 13	Höchster erreichter Bildungsstand der Schüler nach S4 [in %]	29
Tab. 14	Abschlüsse im Sekundarbereich II	35
Tab. 15	Tätigkeitsfelder der Scottish Vocational Qualifications	46
Tab. 16	Ablauf bei der Erstellung und Offerierung von SVQs	47
Tab. 17	Niveaustufendefinitionen der Scottish Vocational Qualifications	48
Tab. 18	Angebotene SVQs nach Niveaustufung im Jahr 2007	49
Tab. 19	Angefangene SVQs nach Niveaustufen im Jahr 2006	49
Tab. 20	Abgeschlossene SVQs nach Niveaustufen im Zeitraum 2003 bis 2006	50
Tab. 21	Übersicht über die am häufigsten abgeschlossenen SVQs im Jahr 2006	50
Tab. 22	Gebühr für ein SVQ pro Teilnehmer im Jahr 2007 [in £]	51
Tab. 23	Sonstige Gebühren im Bereich von SVQ im Jahr 2007 [in £]	51
Tab. 24	Altersverteilung der SVQ-Teilnehmer	52
Tab. 25	Personen in Modern Apprenticeships in den am stärksten besetzten Berufen im Jahr 2006 in den von Scottish Enterprise betreuten Regionen [absolut]	56
Tab. 26	Gliederung im Higher Still System	58
Tab. 27	Die am stärksten und am schwächsten frequentierten Highers im Jahr 2006 nach Häufigkeit der Belegung	60
Tab. 28	Struktureller Aufbau der schottischen Bildungs- und Qualifizierungsprogramme im Nachpflichtschulbereich	60
Tab. 29	Abgeschlossene SGAs im Zeitablauf [absolut]	61
Tab. 30	Kandidaten, Kurse und Bestehensquoten auf der Stufe Intermediate II im Jahr 2006	65
Tab. 31	Kandidaten, Kurse und Bestehensquoten auf der Stufe Highers im Jahr 2006	66
Tab. 32	Struktur des schottischen Qualifikationsrahmens	71
Tab. 33	Niveaustufenspezifizierung auf Stufe 5	72
Tab. 34	Niveaustufen mit Kreditpunktzuzuordnung	73
Tab. 35	Grundstruktur der SVQs in Business and Administration	81

Tab. 36	Binnenstruktur der SVQs in Business and Administration auf den Niveaustufen 2 und 3	81
Tab. 37	Beispiel des Descriptors für die Unit 'Carry Out Your Responsibilities at Work 2' innerhalb des SVQs Business and Administration auf Stufe 2	84
Tab. 38	Beispiel des Descriptors für die Unit 'Carry Out Your Responsibilities at Work 2' innerhalb des SVQs Business and Administration auf Stufe 3	86
Tab. 39	Beispiel des Descriptors für die Unit 'Work Within Your Business Environment 3' innerhalb des SVQs Business and Administration auf Stufe 3	88

Grunddaten [2008]¹*Schottland/Scotland – SC*

	[absolut]	[in %]
Fläche [km ²]	78 722,00	
Bevölkerungsdichte [Einw./km ²]	65,00	
Einwohner	5 168 500	
Alter [Anteil an der Gesamtbevölkerung] [in %]		
bis 14 Jahre	850 000	16,45
15 bis 29 Jahre	1 016 000	19,66
über 64 Jahre	856 000	16,56
15 bis 64 Jahre	3 463 000	67,00
Erwerbstätige, bezogen auf die Gesamtbevölkerung ²		
Bevölkerung von 15-64 Jahren	2 443 000	72,1,3
Erwerbslose insgesamt	216 000	8,1

Wirtschaftsschwerpunkte [2008]³

Sektor	Erwerbstätige	Anteil am Bruttoinlandsprodukt	
	[in %]	[in Mrd. £]	[in %]
Primär / Landwirtschaft	41,0	2,076	2,0
Sekundär / Produktion	397,1	25,431	24, 5
Tertiär / Dienstleistung	1 982,4	76,293	73,5

Wirtschaftsleistungen [2008]⁴

Bruttoinlandsprodukt [in Mrd. £]	103.8
Bruttoinlandsprodukt pro Kopf [in £]	20 086

- Eigene Zusammenstellung aus folgenden Quellen: Scotland's Population 2008 - <http://www.gro-scotland.gov.uk/files2/stats/scotlands-population-2008-the-registrar-generals-annual-review-of-demographic-trends-154th-edition/scotlands-population-2008-the-registrar-generals-annual-review-154th-edition.pdf> (Stand: 29.7.2010); ; Projected Population of Scotland (2008-bases) - <http://www.gro-scotland.gov.uk/files2/stats/projected-population-of-scotland-2008-based/projected-population-of-scotland-2008-based-publication/projected-population-of-scotland-2008-based.pdf> (Stand: 29.7.2010).
- Labour market statistics: July 2010 (S. 41) <http://www.statistics.gov.uk/pdfdir/lmsuk0710.pdf> (Stand: 29.7.2010).
- Eigene Zusammenstellung aus: Scotland Government und Scotland on Sunday: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Labour-Market/DataB4>; <http://scotlandonsunday.scotsman.com/sos-business-columnists/Bill-Jamieson-Road-to-Scots.6090822.jp> (Stand: 3.11.2010).
- Umrechnungen in € sind auch für frühere Zeitpunkte leicht möglich über: <http://www.oanda.com/lang/de/currency/converter/> (Stand 10.10.2010).
- Regional, sub-regional and local gross value added 2009 (S. 1) - <http://www.statistics.gov.uk/pdfdir/gva1209.pdf> (Stand: 29.7.2010).

Abkürzungen

CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, European Centre for the Development of Vocational Training, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Thessaloniki (Griechenland) Das 1975 gegründete Cedefop ist ein europäisches Amt, das zur Förderung und Entwicklung der Berufsbildung in der Europäischen Union (EU) beiträgt. Das Cedefop setzt sich für die Förderung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens in der erweiterten EU ein. Zu diesem Zweck stellt es Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen sowie Politik, Forschung und Praxis bereit und ist ein Forum für alle beteiligten Partner / Parteien. http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index_de.htm (10.10.2010)
CSYS	Certificate of Six Years Studies Zertifikat als Abschluss des Sekundarbereichs II nach zwei Jahren als Hochschulzugangsberechtigung mit erweiterten Leistungen, die teilweise von den Universitäten und Colleges anerkannt werden.
EEA	European Economic Area Europäischer Wirtschaftsraum seit 1994 als Abkommen zwischen den Mitgliedern der EFTA (European Free Trade Association, Europäische Freihandelszone) und der EU http://eeas.europa.eu/eea/ (10.10.2010)
EURYDICE*	The European Education Information Network Europäisches Informationsnetzwerk zum Bildungswesen. Eurydice ist Bestandteil des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms der EU im Bereich des lebenslangen Lernens. Mitglieder sind die 27 Mitgliedstaaten der EU, Liechtenstein, Norwegen und Island als Mitglieder der European Economic Area (EEA) und die Türkei. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php * Eurydice (Εὐρυδική, <i>Eurydikē</i>) Gestalt der griechischen Mythologie, eine Tochter von Apollo, Frau von Orpheus
GSVQ	General Scottish Vocational Qualification Schottische berufsfeldbezogene Qualifikations-/Kompetenzstandards und Abschluss
GTC	General Teaching Council for Scotland Rat der Lehrer an den Schulen Schottlands
HIE	Highlands and Islands Enterprise Übergeordnete Organisation, der die Local Enterprise Companies unterstehen
HMIE	HM Inspectorate of Education Britische Organisation der Schulinspektion

HNC	Higher National Certificate Einjähriger Bildungsgang an Colleges zum Erwerb der Hochschulzu- gangsberechtigung
HND	Higher National Diploma Zweijähriger Bildungsgang an Colleges zum Erwerb der Hochschulzu- gangsberechtigung
HNU	Higher National Unit Abschluss nach der Pflichtschulzeit mit beruflichen und allgemeinbil- denden Inhalten (Hochschulzugangsberechtigung)
HSDU	Higher Still Development Unit Koordinierende Stelle zur Umsetzung der Bildungsreform von 1994
IT	Information Technology Informationstechnologie
ITO	Industry Training Organisation Organisation der Arbeitgeber zur Förderung der beruflichen Bildung für bestimmte Sektoren (Großbritannien)
LEA	Local Education Authorities Lokale Bildungsbehörden
LEC	Local Enterprise Company Privatunternehmen, die Ausbildungsleistungen wahrnehmen (lokal)
NC	National Certificate Nationales Zertifikat als berufliche Teilqualifikation
NNQ	New National Qualifications Kurseinheit im Rahmen des neuen Bildungsprogramms Higher Still
NTO	National Training Organisation Organisation der Arbeitgeber zur Förderung der beruflichen Bildung für bestimmte Sektoren (seit 1997)
NVQ	National Vocational Qualification Beruflicher Qualifikationsstandard (England u. Wales) und Abschluss
PDA	Professional Development Awards Weiterführende Ausbildungskurse für Akademiker und erfahrene Prak- tiker
QCA	Qualifications and Curriculum Authority Zertifizierungs- und Curricula-Behörde in England und Wales (Nach- folgeorganisation des NCVQ, jetzt QCDA)
QCDA	Qualifications and Curriculum and Development Authority (Nachfol- georganisation der QCA)
S	Secondary Education Sekundärerziehung
SCOTCATS	Scottish Credit and Transfer Scheme (abgeschafft) System zur Anerkennung von Studienleistungen
SCQF	Scottish Credit and Qualifications Framework Schottischer Qualifikations- und Anrechnungsrahmen

Schottland

Scotvec	Scottish Vocational Education Council (bis 1997) Schottischer Rat für Berufsbildung, der in der SQA aufging
SE	Scottish Enterprise Übergeordnete staatlich getragene Organisation, der die LEC unterstehen
SEB	Scottish Examinations Board (bis 1997) Schottischer Prüfungsausschuss für die allgemeinbildenden Schulen, der in der SQA aufging
SED	Scottish Education Department Schottisches Bildungsministerium
SEED	Scottish Executive Education Department Zusammen mit dem Scottish Executive Enterprise and Lifelong Learning Department von 1999 bis 2007 für die Umsetzung der Bildungspolitik der Regierung in Schottland zuständig. Mitte 2007 Überführung der Aufgaben in das neu gegründete Education and Life Long Learning Directorate.
SFC	Scottish Funding Council Verantwortlich für die Finanzierung der Lehrer und die Forschungsprojekte an Colleges und Hochschulen
SFEU	Scottish Further Education Unit Zusammenschluss und Organisationseinheit der Colleges in Schottland (seit 1991)
SGA	Scottish Group Award Fakultatives Angebot zur Erleichterung der Wahl von geeigneten Kursgruppen
SQA	Scottish Qualifications Authority Schottische Zertifizierungs- und Curricula-Behörde
SQC	Scottish Qualification Certificate
SSC	Sector Skills Councils Branchenverbände, die die Standards der Qualifizierung in ihrem Bereich setzen
SVQ	Scottish Vocational Qualification Beruflicher Qualifikationsstandard (Schottland) und Abschluss
£	Währung: Britisches Pfund (Pound Sterling), Umrechnungskurs: 1 Britisches Pfund = 1.13 Euro / 1 Euro = 0.88 Britisches Pfund (14. April 2010)
♂	männlich (Symbol in Tabellen)
♀	weiblich (Symbol in Tabellen)
♂+♀	= Addition von ♂+♀ [absolut], oder Durchschnitt von ♂+♀ [in %]

Einleitung

Schottland ist als Teil des Vereinigten Königreiches von Großbritannien und Nordirland kein eigenständiger Staat. Schottische Eigenart und Nationalstolz haben sich durch die lange Geschichte dieses Volkes bis heute erhalten. Obwohl dieser im äußersten Norden der britischen Insel liegende Landesteil relativ klein und dünn besiedelt ist, hat man dennoch durch zähe Verhandlungen mit der Londoner Regierung in vielen Bereichen eine weitreichende politische Autonomie erkämpfen können. Auf europäischer Ebene präsentiert sich Schottland folglich als Region mit einem eigenen Charakter. Seit Mai 1999 hat Schottland zudem ein eigenes Parlament und einen Status, der in weiten Teilen mit dem eines deutschen Bundeslandes vergleichbar ist.

Die nationale Identität lässt sich besonders im Bildungssystemvergleich mit England und Wales erkennen, wenngleich die Unterschiede bei einem ersten Blick kaum wahrgenommen werden.⁵ Gerade diese Tatsache hat in der Vergangenheit vielfach dazu geführt, dass das schottische Bildungswesen eher unreflektiert mit dem englischen Bildungssystem gleichgesetzt wurde. Bünning und Robertson bemerken dazu:

„Nicht zuletzt, weil 'England' häufig als Synonym für Großbritannien benutzt wird, ist die Relevanz der teilweise erheblichen Unterschiede der Systeme von der vergleichenden Erziehungswissenschaft meist übersehen oder unterschätzt worden.“⁶

Mit dieser Gleichsetzung gehen jedoch viele Informationen und Erkenntnisse verloren, denn eine erstaunliche Reformfreude hat dazu geführt, dass das schottische Bildungssystem einen eigenständigen Charakter entwickeln konnte.⁷ Eine sorgfältige Untersuchung des Verhältnisses zwischen den regionalen Systemen in einem Nationalstaat erscheint vor dem Hintergrund der föderalen Strukturen im deutschen Bildungswesen und der Forderung nach Subsidiarität der Bildungspolitik innerhalb der EU höchst relevant.

Zudem bietet die vorhandene Reformfreudigkeit die Möglichkeit, Ansatzpunkte für mögliche Reformwege in der beruflichen Bildung auch im deutschen Kontext aufzuzeigen,⁸ beispielsweise bei der Auseinandersetzung um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und um die Modularisierung der beruflichen Bildung.

Im Kontext der vorliegenden Länderstudie bereitet die große Reformfreude allerdings ein Aktualitätsproblem. Durch das schnelle Veralten von Informationen bietet es sich an, die Webseiten der angeführten Institutionen auf neuere Veränderungen hin zu überprüfen. Im Text wurden die Bezüge zu älteren Bildungsprogrammen oder Institutionen etc. hergestellt, um so zu einer besseren Verständlichkeit der teilweise verwirrenden Namensgebungen, Umbenennungen und Akronymen beizutragen.⁹

5 Vgl. z.B. MacKenzie 1994, 3-15.

6 Bünning/Robertson 2001, 394.

7 Vgl. Pilz / Deißinger 2001 u. Humes/Bryce 1999.

8 Vgl. Pilz 2005a.

9 Vgl. zur Problematik auch Deißinger/Greuling 1994b u. Pilz 2002a.

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

1.1 Historische Grunddaten

Im Jahre 1034 wurden die Volksstämme der Picten, Scoten, Britonen und Angeln zu einem Königreich vereint. Damit waren die Landesgrenzen festgelegt, die bis in die heutige Zeit erhalten sind. Erst im Jahre 1707 wurde Schottland mit England und Wales vereinigt. Heute bildet Schottland zusammen mit England, Wales und dem 1921 hinzugekommenen Nordirland das Vereinigte Königreich von Großbritannien und Nordirland.

Zwar bestanden zwischen den feudalistisch geprägten *Lowlands* im schottischen Süden und den nördlichen *Highlands* mit dem dortigen Clan-System große kulturelle Unterschiede (Religion, Sprache), aber durch die Unabhängigkeitskriege gegen England entstand „schon sehr früh eine gemeinschaftliche Identität“.¹⁰

1.2 Politische Struktur und Verwaltungsstruktur

Der schottische Landesteil untersteht formal in zentralen Politikbereichen der Regierung in London (z.B. Außen- und Sicherheitspolitik). Sowohl im britischen Unterhaus als auch im Oberhaus sitzen daher Vertreter aus Schottland. Das ursprüngliche schottische Parlament wurde 1707 im Rahmen des *Act of Union* mit dem englischen Parlament zum britischen Parlament [House of Commons] vereint.

Bis zum Inkrafttreten des *Scotland Acts* im Jahr 1999 wurden die schottischen Belange im britischen Regierungskabinett durch den *Staatsminister für Schottland* [Secretary of State for Scotland] vertreten. Durch den *Scotland Act* wurden dem Regionalparlament und der schottischen Regionalregierung eine weitreichende exekutive und judikative Hoheit übertragen. *Die schottische Regierung* [The Scottish Government, bis 2007 als Scottish Executive bezeichnet] wird von dem *Scottish Cabinet* geleitet, dessen Oberhaupt und Regierungschef der *First Minister* ist. Er benennt zehn Minister für verschiedene Bereiche. Der *First Minister*, sechs *Cabinet Secretaries* [Cabinet Ministers] sowie die zehn weiteren Minister [Ministers] bilden das schottische Kabinett, welches die Exekutive darstellt. Hinzu werden außerdem der *Lord Advocate* und der *Solicitor General* gerechnet.

Zwischen 1975 und 1996 unterteilte sich Schottland in neun *Verwaltungsregionen* [Regional Councils] und drei *Inselbezirke* [Island Councils]. Zum 1. April 1996 wurden diese Verwaltungsstrukturen aufgelöst. Die heutigen 32 *Unitary Authorities* – inklusive der drei Inselbezirke – wurden gegründet: Diese übernehmen in dieser einstufigen Verwaltung seither sowohl die Verwaltung der Regionen als auch die der Districts.¹¹

¹⁰ Robertson-Wensauer 1994, 94.

¹¹ Vgl. Eurydice 2006.

Das schottische Rechts- und Gerichtswesen ist eigenständig und nach römischem Recht organisiert, die Amtssprache ist Englisch und die Staatskirche ist die presbyterianische Kirche.¹²

1.3 Geographische Grunddaten

Die Fläche Schottlands beträgt 78 722 km² und umfasst damit rund ein Drittel der Landmasse Großbritanniens. Das Festland zwischen Atlantik im Westen und Nordsee im Osten findet im Süden seine Grenze zu England durch die Southern Uplands und wird durch die Flüsse Clyde und Forth in die südlichen, milderen und flacheren Lowlands und die nördlichen, rauen und bergigen Highlands unterteilt. Hinzu kommen die vielen Inselgruppen, die sich wie ein Halbkreis um die schottische Küste gruppieren.

1.4 Bevölkerung und Sozialstruktur

Tab. 1 Bevölkerung in Schottland 1871-2005 [in 1 000 gerundet]¹³

Jahr	männlich	weiblich	Gesamt
1871	1 608	1 761	3 369
1901	2 177	2 302	4 479
1931	2 326	2 518	4 843
1961	2 485	2 699	5 184
1971	2 516	2 720	5 235
1981	2 495	2 685	5 180
1991	2 470	2 638	5 107
2001	2 433	2 630	5 064
2004	2 446	2 632	5 078
2005	2 456	2 638	5 094

Tab. 2 Geschätzte Bevölkerungszahl in Schottland bis 2044 [in 1 000]¹⁴

Jahr	2011	2019	2044
Gesamt	5 077	5 130	4 860

Zusammenfassend kann in Bezug auf das Bildungswesen konstatiert werden, dass die Anzahl der Schüler auch in der Zukunft relativ beständig sein wird. Problematisch ist und bleibt hingegen die Verteilung der Bevölkerung und damit der Schüler über die Landesteile¹⁵. Da zwischen Glasgow und Edinburgh etwa 4 Mio. der gut 5 Mio. Schotten leben,

12 Vgl. Eurydice Unit Scotland 1995, 413.

13 Scottish Executive, General Register Office for Scotland 2005 <http://www.gro-scotland.gov.uk/files/1855-2005-population.xls> (Stand: 09.12.07). Aktuelle Daten liegen nicht vor (Stand 10.10.2010).

14 Vgl. Scottish Executive, General Register Office for Scotland 2005 <http://www.gro-scotland.gov.uk/files/1855-2005-population.xls> (Stand: 09.12.07).

15 Vgl. Tab. 3.

gehören die nördlichen Landesteile und die Inseln zu den Gebieten in Europa, die die geringste Bevölkerungsdichte aufweisen. Dieser Sachverhalt muss insbesondere bei der Bewertung des Primar- und Sekundarschulwesens beachtet werden. Ethnische Probleme sind, bedingt durch einen geringen Minderheitenanteil,¹⁶ nicht zu erwarten.

Tab. 3 Fläche und Bevölkerungszahl nach Regionen 2005 [absolut]¹⁷

Region	km ²	Bevölkerungszahl
Glasgow City	175 000	578 890
City of Edinburgh	260 000	457 830
Fife	131 900	356 740
South Lanarkshire	1 778 000	306 280
Highland	2 613 600	213 590
Dumfries and Galloway	642 500	148 340
Perth & Kinross	5 395 000	138 400
Shetland	147 000	22 000
Orkney	101 000	19 590

Ethnische Minderheiten / Ausländer

Tab. 4 Ethnische Gruppen 2001 [in % der Gesamtbevölkerung]¹⁸

Weißer	Afrikaner	Inder	Pakistani	Chinesen	Andere
97,99	0,1	0,3	0,63	0,32	0,66

1.5 Wirtschaftsstruktur und Arbeitsmarkt

1.5.1 Wirtschaftsstruktur

Die schottische Wirtschaft, deren Geschichte eng mit so bedeutenden Namen wie dem großen Nationalökonom Adam Smith, dem Moralphilosophen David Hume oder dem fortschrittlichen Unternehmer Robert Owen verbunden ist, spielt heute nur eine bescheidene Rolle im britischen Kontext. Nach dem Zusammenbruch der alten Industriezweige, hier sei insbesondere auf die weltweit überragende Rolle des Schiffsbaus bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts in Glasgow hingewiesen, hat sich eine stärker diversifizierte Wirtschaftsstruktur entwickelt.

Wichtige Wirtschaftszweige sind derzeit die Finanzdienstleistungen, das produzierende Gewerbe und das Bildungswesen. In den nördlichen Landesteilen haben je nach Region die Erdölgewinnung in der Nordsee, der Tourismus, der Fischfang und die Fischzucht sowie die Landwirtschaft (insbesondere Schafzucht) eine große Bedeutung.

16 Vgl. Tab. 4.

17 Scottish Executive, General Register Office for Scotland 2005.

18 Scottish Executive Statistics 2001.

Der Dienstleistungssektor wurde in den letzten Jahren zu einem der wichtigsten Sektoren Schottlands und ist im Wachstum begriffen. Einer der am schnellsten expandierenden Teilbereiche ist das Finanzwesen.¹⁹ Edinburgh gilt nach London als das zweitwichtigste Zentrum für Banken und Versicherungen. Diverse Unternehmen dieser Branche haben hier ihren Hauptsitz und bieten einerseits hochqualifizierte Arbeitsplätze, können andererseits aber auch aus der großen Anzahl an Absolventen der angesehenen schottischen Bildungsinstitutionen den passenden Nachwuchs rekrutieren.

Tab. 5 Bruttoinlandsprodukt Schottlands nach Sektoren 2004 [in Mio. £]²⁰

Wirtschaftssektor	Betrag
Finanzdienstleistungen	22 720
Produzierendes Gewerbe	12 192
Erziehung, Soziale- u. Medizinische Berufe	12 932
Vertrieb (Groß- und Einzelhandel)	9 182
Hotel- & Bewirtschaftungsgewerbe	2 899
Post, Kommunikation, Lagerung	6 043
Forschung und Entwicklung	252
Öffentliche Verwaltung u. Streitkräfte	5 991
Baubranche	5 596
Bildungswesen	5 223
Freizeit-, Kultur- und Sportaktivitäten	3 139
Sonstige Dienstleistungen	4 745
Elektrizität, Gas, Wasser	2 220
Landwirtschaft, Jagd, Waldwirtschaft, Fischerei	1 327
Bergbau, Öl- u. Gasgewinnung	930

Die Ansiedlung moderner Betriebe in den verarbeitenden Sektoren wird insbesondere in Südschottland forciert. Ein Beispiel dafür ist die *Computerindustrie*. Seit mehr als dreißig Jahren entwickelt sich vor den Toren von Edinburgh die auf dem Reißbrett geplante Stadt Livingston. Durch gute infrastrukturelle Anbindung und massive Wirtschaftsförderung wurde die Ansiedlung von diversen international agierenden Hard- und Softwarefirmen erreicht.

Die *Erdölgewinnung* hat in den vergangenen Jahrzehnten einen rasanten Aufschwung genommen, besitzt aber außer in der Region um Aberdeen (Versorgungsindustrie für die Bohrinseln) und den Shetland- und Orkneyinseln keinen direkten positiven Einfluss auf die schottische Wirtschaft, da die Gewinnung und Vermarktung von Rohstoffen in den britischen Kompetenzbereich fallen und die Zahlungsströme weitgehend in den Staatshaushalt nach London fließen.

19 Vgl. Scottish Government, Statistics 2007, <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Economy/GDP/Findings> (Stand: 04.09.07).

20 Vgl. Scottish Parliament, Gross Value Added by industry groups http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_economy/RegionalGVA_Dec06.pdf (Stand: 06.04.08).

Große Fortschritte hat die Entwicklung des *Tourismus* gemacht. So konnte die Zahl der Übernachtungen in den vergangenen Jahren beträchtlich gesteigert werden. Im Jahr 2003 beispielsweise besuchten mehr als 18 Mio. Touristen Schottland.²¹ Da seit geraumer Zeit ein konsequentes Konzept zur Unterstützung von Qualitätsangeboten (inklusive Qualifizierungsanstrengungen für Servicepersonal) betrieben wurde, ist die durchschnittliche Ausgabenhöhe je Tourist und Tag sehr hoch. Insbesondere Projekte in den Bereichen Kulturveranstaltungen / Städtereisen, hier sei nur auf das weltberühmte Edinburgh-Festival verwiesen, Wanderurlaub/Naturreisen, Jagd- und Golfurlaub und Kongressveranstaltungen haben Erfolge zu verzeichnen. Da dieser Dienstleistungsbereich sehr personalintensiv ist, ergibt sich eine überproportional hohe Beschäftigungswirkung, die erfreulicherweise auch die ländlichen Regionen erfasst und die Abwanderungsproblematik etwas entschärft. Problematisch ist die wetterbedingt kurze Saison für den Natur- und Wandertourismus in den Highlands, der zur weit verbreiteten Saisonbeschäftigung führt. Hier sind erste Anstrengungen unternommen worden, um den Ganzjahrestourismus zu fördern (Indoor-Aktivitäten). Dazu sind allerdings große Investitionssummen erforderlich.²²

Äußerst erfolgreich ist zudem ein kleiner Wirtschaftsbereich, der kurz Erwähnung finden soll: Gute Umsätze und somit Beschäftigungsmöglichkeiten über alle Qualifikationsstufen und verteilt auf ganz Schottland bietet die *Whiskyindustrie*. Durch den eingeführten Produktnamen und den weltweiten Absatzmarkt ist diese Branche relativ krisensicher und bietet bei dem anhaltenden Trend zur Nachfrage nach Qualitätsprodukten auch in Zukunft gute Vertriebschancen.

1.5.2 Arbeitsmarkt

Durch die sich verändernde Wirtschaftsstruktur ergaben sich für die Beschäftigungsmöglichkeiten in der Vergangenheit Probleme, die aber durch die Ansiedlung neuer Gewerbe seit Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts wenigstens teilweise gelöst werden konnten. Außerdem zeigte die gute britische Binnenkonjunktur der letzten fünfzehn Jahre auch in Schottland positive Effekte. So entwickelte sich die Arbeitslosigkeit in den vergangenen Jahren stetig zurück.

21 The Scottish Government Statistics; Tourism – Expenditure and Visits 1995-2003
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Tourism-Culture-Sports/TrendExpenditureVisits> (Stand: 04.09.07).

22 Vgl.: The Scottish Government – Tourism, Culture, Sport,
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Tourism-Culture-Sports> (Stand: 04.09.07).

Tab. 6 Arbeitslosenrate aller Erwerbsberechtigter für 2000 bis 2007 [in % im Jahresdurchschnitt]²³

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
männlich	7,1	7,7	7,2	7,0	6,4	6,2	5,9	4,9
weiblich	6,3	5,5	5,7	4,7	4,6	4,9	4,7	4,5
Gesamt	6,7	6,7	6,5	5,9	5,6	5,6	5,3	4,6

Tab. 7 Regionale Arbeitslosenraten 2004 zu 2005 im Vergleich [in %]²⁴

Region	Arbeitslosenrate 2004	Arbeitslosenrate 2005
Aberdeen City	5,9	5,5
Aberdeenshire	4,9	4,4
Dumfries & Galloway	3,8	3,6
Dundee City	9,0	6,1
East Dunbartonshire	2,4	3,5
East Lothian	5,1	3,9
Edinburgh City	5,1	4,8
Glasgow City	7,8	8,4
Highland	3,7	3,3
Midlothian	3,5	4,9
Moray	3,5	3,9
North Ayrshire	9,7	6,7
Scottish Borders	2,7	4,5
Schottland (gesamt)	5,4	5,3

Die Arbeitslosenrate ist in den Regionen unterschiedlich hoch, lässt sich aber nicht eindeutig (z.B. nach Stadt und Land) interpretieren. Dies liegt zum einen daran, dass Glasgow noch immer unter dem Strukturwandel zu leiden hat und zum anderen daran, dass viele Arbeitsuchende aus den ländlichen Regionen in die Stadtregionen von Edinburgh sowie Glasgow zuwandern und die Arbeitslosenzahlen dort partiell nach oben treiben.

Die schottischen Arbeitslosenraten erscheinen im europäischen Vergleich gering. Allerdings sind diese Zahlen nur bedingt aussagekräftig, da in die britische Arbeitslosenstatistik nur Arbeitslose mit einem Anspruch auf entsprechende staatliche Unterstützungen eingehen. Ein direkter Vergleich, z.B. mit deutschen Arbeitslosenstatistiken, ist daher über diese Messverfahren nicht möglich.²⁵

Wird die Problematik der Berechnung der Arbeitslosenrate ausgeblendet, so werden auch politische und wirtschaftliche Gründe offensichtlich, welche die geringe Arbeitslosigkeit

23 Eigene Zusammenstellung aus: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Labour-Market/DatasetsLFS> (Stand: 06.04.08).

24 Eigene Zusammenstellung aus: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/Labour-Market/DatasetsLFS> (Stand: 06.04.08).

25 Mehr Informationen zur Zusammensetzung der Arbeitslosenrate in Großbritannien unter: national statistics, 2007: How exactly is unemployment measured? Abrufbar unter: http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/employment.pdf (Stand: 28.03.2008).

in Teilen erklären. Die Regierung hat in den letzten Jahren große Anstrengungen unternommen, um für Arbeitslose günstige Beschäftigungsvoraussetzungen zu schaffen. Diese Voraussetzungen wurden zum einen durch den andauernden Erfolg der Politik für die Wiedereingliederung der Arbeitslosen (*Welfare to work Policies; New Deal Programm*) und zum anderen durch den Erfolg der *Jobcentre Plus* Agentur realisiert.²⁶

Jobcentre Plus ist eine Agentur der Regierung, welche sozialhilfebedürftige Menschen im Arbeitsalter unterstützt und versucht, diese wieder in die Arbeitswelt einzugliedern, indem sie freie Stellen in Unternehmen vermittelt. Vorrangiges Ziel ist eine qualitativ hochwertige Unterstützung der Arbeitslosen. Dabei sollen diese zur Aufnahme einer Beschäftigung motiviert werden, indem man Arbeit als die beste Möglichkeit proklamiert, um die Sozialhilfebedürftigkeit und wirtschaftliche Inaktivität verlassen zu können. Ferner möchte *Jobcentre Plus* eine gerechte Einkommensverteilung zwischen den ethnischen Minderheiten erreichen sowie das Leistungssystem vor Betrug, Fehlern und Missbrauch schützen und für die Unternehmen, die freie Arbeitsplätze bereitstellen, hoch qualifiziertes und der Nachfrage angepasstes Personal zur Verfügung stellen.²⁷

Tab. 8 *Wöchentliches Durchschnittseinkommen (Vollzeit) in Schottland im Verhältnis zu den Löhnen in Großbritannien von 1970 bis 2004 [in £]²⁸*

Jahr	Schottland		Großbritannien	
	♂	♀	♂	♀
1970	28,3	15,3	30,0	16,3
1980	123,1	74,7	124,5	78,8
1990	276,4	187,2	295,6	201,5
2000	380,5	280,9	397,7	298,1
2003	419,3	326,0	444,6	343,0
2004	432,2	345,5	463,7	360,5

International wird zur Einwerbung von Investitionen von schottischer Seite neben der guten Infrastruktur, dem hohen Bildungsstand der Bevölkerung und dem unternehmerfreundlichen Steuersystem auch auf die geringen Lohnkosten verwiesen.²⁹ Aufschlussreich ist dabei die Struktur der Löhne. Das Lohnniveau ist in vielen Branchen geringer als in anderen Teilen Großbritanniens³⁰. Eine Ausnahme bildet das landesweit sehr gut ausgebaute und angesehene Bildungswesen³¹. Aber gerade in den wichtigen Branchen Finanzdienstleistungen, Tourismus und soziale Dienstleistungen ist das Lohnniveau z.T.

26 Vgl. z.B. Mädler / Pilz 1999.

27 Vgl. <http://www.jobcentreplus.gov.uk/JCP/Aboutus/index.html> (Stand: 20.10.07).

28 The Scottish Executive 2005, Table 4.18: Median gross weekly earnings of full-time employees, Scotland and UK, 1998-2004, <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/2485808/58165> (Stand: 04.09.07).

29 Vgl. Locate in Scotland 1996, 20.

30 Vgl. Tab. 8.

31 Vgl. Kapitel 3, S. 28 ff.

deutlich geringer. Die Datenlage lässt zudem keinen Rückschluss auf die große Zahl der nur saisonal beschäftigten Arbeitskräfte zu.³²

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Arbeitslosigkeit auf den ersten Blick verhältnismäßig gering ist, bei der Berücksichtigung der hohen Teilzeitarbeit sich dieser Sachverhalt aber relativiert. Zudem darf wegen des relativ geringen Lohnniveaus in einigen Schlüsselbranchen im Verhältnis zu den Lebenshaltungskosten nicht von einer automatischen Gleichsetzung von geringer Arbeitslosigkeit mit durchgängigem materiellem Wohlstand ausgegangen werden; so sind beispielsweise die Immobilienpreise stark gestiegen, was es gerade Berufseinsteigern und jungen Familien erschwert, Wohneigentum zu erwerben.

1.6 Berechtigungswesen

Der Arbeitsmarkt ist in Schottland, ähnlich wie in England, weitgehend befreit von einem starren und weitreichenden Berechtigungswesen. Bei einfachen und mittleren Tätigkeiten spielen bei Einstellungen weniger die formalen Zertifikate als vielmehr die praktischen Kenntnisse eine Rolle. Ausschlaggebend ist, ob eine Tätigkeit kompetent ausgeführt werden kann, und weniger, ob dafür ein Zertifikat vorgewiesen werden kann. Diese Sachlage ist auch ein Grund, warum formale berufliche Abschlüsse bisher eine nur geringe Relevanz und damit Akzeptanz besitzen.

Für gehobene Positionen in Wirtschaft und Verwaltung sind Hochschulabschlüsse notwendig. Den Zugang zu Hochschulen ermöglichte bisher fast ausschließlich ein entsprechend zertifizierter Abschluss des Sekundarbereichs II.³³

1.7 Soziale Sicherung

Da das soziale Sicherungssystem grundsätzlich im gesamten Vereinigten Königreich einheitlich geregelt ist, ergeben sich hier keine schottischen Besonderheiten. So ist z.B. für den Bereich des Gesundheitswesens auch in Schottland der *National Health Service* verantwortlich.

32 The Scottish Government <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/2485808/58165>;
Table 4.18 (Stand: 04.09.07).

33 Siehe ausführlich Kapitel 3.6, S. 34 f. und Kap 6, S. 94 ff.

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

2.1 Gesetzliche Grundlagen

Eine historische Besonderheit stellt der Sachverhalt dar, dass trotz der in der Vergangenheit z. T. massiven Angliederungsversuche von Seiten Englands das schottische Bildungswesen im Laufe der Zeit weitgehend eigenständig geblieben ist.³⁴ Alle rechtlichen Sachverhalte werden gesondert geregelt. Allerdings gibt es eine Vielzahl von Beispielen, wo Regelungen sehr ähnlich oder identisch und zeitgleich für Schottland und die anderen Landesteile eingeführt wurden.

2.1.1 Allgemeine gesetzliche Grundlagen³⁵

1872 Education Act Scotland

Übertragung der Erziehungsaufgabe von den Kirchen auf weltliche Stellen. Einrichtung des *schottischen Bildungsministeriums* [Scottish Education Department, SED]. Pflichtschulbesuch im Alter zwischen 5-13 Jahren wird festgeschrieben.

1883 Education Act Scotland

Anhebung des Pflichtschulbesuches für Kinder mit fehlenden Grundkenntnissen in Rechnen und Schreiben auf 14 Jahre (ab 1901 für alle Schüler).

1918 Education Act

Versuch der Erhöhung des Pflichtschulbesuchs bis zum vollendeten 15. Lebensjahr. Freier Zugang zur Oberstufe für alle Schüler, die dies wünschen.

1945 Education Act (Munro Act)

Endgültige Durchsetzung des Pflichtschulbesuches bis auf das vollendete 15. Lebensjahr. Abschaffung des Schulgelds für die Sekundarschulen. Abschaffung der alten Verwaltungsräte in den Schulen über das Ersetzen durch regionale Räte.

1946 Education Act Scotland

Bestätigung aller zwischen 1872 und 1945 getroffenen rechtlichen Entscheidungen.

1972

Verlängerung des Pflichtschulbesuchs bis zum 16. Lebensjahr.

1974 The Education (Mentally Handicapped Children) (Scotland) Act

Eingliederung der geistig behinderten Kinder in das Bildungssystem. Ermöglichte die Bereitstellung von Bildung für Kinder, die zum größten Teil als nicht bildungsfähig eingestuft waren.

³⁴ Zur geschichtlichen Entwicklung vgl. ausführlich Scotland 1969.

³⁵ Vgl. Eurydice 2006 und Office of Public Sector Information (The national archives) <http://www.opsi.gov.uk/legislation/scotland/s-acts.htm> (Stand: 02.02.08).

1980 Education Act

Dieser *Act* führte zur Einrichtung von Vorschulen, zur gesetzlichen Altersfestlegung für bestimmte Bildungsgänge und zur Verpflichtung von Eltern, dafür Sorge zu tragen, dass ihr Kind Bildung erhält. Auch werden differenzierte Bildungsmöglichkeiten bereitgestellt. Der *Act* berechtigt somit die Kinder zu altersgerechter Bildung, die ihre Fähigkeiten und Begabungen fördert. Auch psychologische, gesundheitsfördernde und soziale Hilfe werden versprochen. Weiterhin wird den Eltern freie Schulwahl für ihre Kinder garantiert.

1988 School Board Act

Gesetz, welches die von der regionalen Bildungsbehörde verwalteten Schulen verpflichtet, einen Schulverwaltungsrat [School Board] einzurichten. Diesem gehören gewählte Vertreter der Eltern, Lehrer, örtlichen Gemeinschaft und Wirtschaft sowie der Schulleiter an. 1995 wurde den Schulen in diesem Kontext die Verwaltung von 80 % des Haushalts übertragen.

1989 Self-Governing Schools etc. Act

Erlaubt den Schulen, dass nach geheimer Abstimmung der Eltern auf die Verwaltung durch die regionale Schulbehörde verzichtet werden kann. Die Schule nimmt in diesem Fall den Status einer selbstverwalteten Schule an.

1996 Education Act

Dieser *Act* betrifft die Errichtung einer neuen Prüfungsautorität – der *Scottish Qualifications Authority* (SQA). Diese ersetzt das *Scottish Examination Board* (SEB) und das *Scottish Vocational Education Council* (Scotvec).

2000 Standards in Scotland's Schools etc. Act

Sichert jedem Kind in Schottland das Recht auf Bildung, modernisiert die Lehrerbildung und entwickelt einen Rahmen für die schulische Bildung, welcher nationale Prioritäten für die schulische Bildung festlegt.

2000 Education and Training Act 2000

Sichert die Bereitstellung für die Bezahlung von Geldern für die Bildung und die Ausbildung eines jeden Individuums.

2001 The United Kingdom Special Educational Needs and Disability Act

Sichert Schülern mit Behinderungen die Teilhabe an allgemeinen Bildungsprogrammen einer Institution.

2003 Lehrveränderungen

Die *Scottish Executive* verkündigt ihre Absicht, die Anzahl der Lehrer bis 2007 auf 53 000 zu erhöhen. Das Ziel ist, die Klassengröße auf maximal 25 Schüler im Primarbereich und 20 im Sekundarbereich zu reduzieren.

2003 Curriculum Reform

Die *Scottish Executive* beabsichtigt mit dieser *Act*, das Schulcurriculum zu reformieren und zu vereinfachen, um die Wahlmöglichkeiten der Schüler zu erhöhen und sie damit zum Lernen zu motivieren.

2004 Curriculum Review

Im November 2004 veröffentlicht die *Curriculum Review Group* ein Curriculum, welches eine Übersicht über die Prinzipien der schottischen Bildung für das Alter von drei bis 18 Jahren gibt.

2004 The Education (Additional Support for Learning) Act

Durch diesen Act können SED und andere Behörden, wie z.B. die Behörde für Soziale Arbeit oder Gesundheitsämter zusammenarbeiten, um jeden Schüler individuell zu fördern und ihm Bildung zu gewährleisten.

2006 Scottish Schools Parental Involvement Act

Vereinbarung über die Einbindung der Eltern in die Bildung ihrer Kinder und in die schulische Bildung im Allgemeinen.

2.1.2 Gesetzliche Grundlagen der Berufsbildung und Hochschulbildung

1887

Gescheiterter Versuch der Einführung eines technischen und eines kaufmännischen Abschlusszertifikats an Schulen durch das *Scottish Education Department*.

1905

Eröffnung der *Workers' Educational Association* in Glasgow zur Vermittlung beruflicher Lerninhalte.

1908

Einführung beruflich orientierter Fächer an den Schulen für Schüler über 14 Jahren.

1918 Education Act

Einführung von Teilzeitschulunterricht mit allgemeinen und beruflichen Inhalten für erwerbstätige Jugendliche bis 16 Jahre.

1937

Einführung eines beruflichen Vorbereitungsjahres für 14-jährige Schüler.

1949

Einrichtung von regionalen Beratungsgremien für die Ausbildung im technischen Bereich.

1956 / 1961

White Papers fordern den Ausbau der *Colleges of Further Education* und die Stärkung der beruflichen Bildung.

1965 / 1966

Einführung der geregelten Ausbildung und Zertifizierung der Lehrkräfte an *Colleges*.

1980 Scottish Education Act

Etabliert eine neue Struktur für den Bildungssektor der *Aus- und Weiterbildung* [Further and Higher Education], die nicht über universitäre Einrichtungen stattfindet.

1992 The Further and Higher Education Act

Es werden Änderungen in der Finanzierung und Verwaltung für die Aus- und Weiterbildung innerhalb des *United Kingdom* festgelegt. Die finanzielle Unterstützung durch eine zentrale Stelle für das gesamte *United Kingdom* wird nun auf die jeweiligen Länder (England, Wales, Schottland) übertragen.

1996 Education Act

Bildungsgesetz, das die Einrichtung einer Prüfungskommission zur Standardsicherung in beruflichen Bildungsgängen regelt.

2005 Further and Higher Education (Scotland) Act

Der Scottish Funding Council (SFC) wird gegründet. Dieser ist verantwortlich für die Zuteilung der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel und für die Qualitätssicherung im Bildungswesen.

2.2 Träger und Zuständigkeiten im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen

Zuständig für das gesamte Bildungswesen war mit Einführung der Teilautonomie im Jahr 1999 im Allgemeinen die schottische Regionalregierung mit dem Minister für *Education & Young People* – zuständig für den Vorschul- und Schulbereich – und dem Minister für *Enterprise and Lifelong Learning* – zuständig für Weiterbildung und alle Formen des lebenslangen Lernens. Seit einer Strukturreform im Jahr 2007 ist neu der Bereich *Education and Learning* geschaffen worden, der von zwei Ministern und einem *Secretary* geleitet wird.

Konkret waren bis zu dieser Strukturreform die Abteilungen *Scottish Executive Education Department (SEED)* und *Scottish Executive Enterprise, Transport and Lifelong Learning Department* mit den Verwaltungsaufgaben im Bildungsbereich betraut.³⁶ Im Mai 2007 hat die schottische Regierung die Zuständigkeiten neu zusammengefasst und ein *Education and Life Long Learning Directorate* geschaffen, das nun für alle Bildungseinrichtungen vom *Kindergarten* bis zu öffentlich finanzierten Weiterbildungsangeboten zuständig ist. Von besonderer Bedeutung ist weiterhin der *Scottish Funding Council (SFC)*, welcher verantwortlich für die Finanzierung der an staatlich finanzierten Schulen tätigen Lehrer und Forschungsprojekte an den *Colleges* und *Hochschulen* ist.

2.2.1 Träger im allgemeinen Bildungswesen

Auf lokaler Ebene unterstehen die öffentlich finanzierten Schulen den regionalen Schulbehörden, den *Local Education Authorities (LEAs)*. Diese 32 *LEAs* haben die Verantwortung für die Schulen, für die Beschäftigung des Bildungspersonals, die Bereitstellung und Finanzierung der meisten Bildungsdienstleistungen und die Umsetzung der Bildungspolitik der schottischen Regierung. Die Finanzmittel fließen den Bildungsbehörden über

³⁶ Eurydice 2006, 24f.

³⁹ Erg.-Lfg., 2011

Gemeindesteuern und Zuweisungen des Finanzministeriums zu, um von dort an die Schulen als Haushaltsmittel verteilt zu werden.³⁷

Die *LEAs* haben dabei folgende Aufgaben:³⁸

- die Bereitstellung von effizienter schulischer Bildung;
- das Schaffen von Möglichkeiten für Schüler, die die Schule nicht besuchen können, an Bildung teilzunehmen;
- die Bereitstellung adäquater Anlagen für Freizeitbeschäftigung und Sportaktivitäten;
- die Anstellung von Lehrern und anderen Angestellten an den Schulen;
- die Bereitstellung von Lehrmaterialien und Medien;
- die Übernahme der Verantwortung für das gelehrt Curriculum an Schulen, die durch nationale Begleitung gestützt wird.

Zu dem Aufgabenfeld der *LEAs* gehören außerdem Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Gemeindearbeit, Aktivitäten von ehrenamtlichen Organisationen, die Unterstützung für ethnisch benachteiligte Gruppen und behinderte Personen sowie die Werbung für lebenslanges Lernen.

Seit 1989 können die Eltern durch eine geheime Abstimmung die Verwaltung der Schule ihrer Kinder durch die Bildungsbehörde ablehnen und diese Aufgaben einem schuleigenen Verwaltungsrat übertragen, der aus dem Schulleiter, Lehrervertretern, Elternvertretern und Gemeindegliedern besteht. Die Finanzierung erfolgt in diesem Fall dann direkt über die Bildungsabteilung des *SED*.³⁹

Die Freiheit der Eltern ist außerdem erweitert worden, indem diesen sowohl innerhalb der Schule ein großes Mitspracherecht eingeräumt als auch die Schulwahl freigestellt wurde.⁴⁰ Das erweiterte Mitspracherecht stößt bei vielen Lehrkräften jedoch auf Ablehnung und Ängste.⁴¹ Die freie Schulwahl ist durch die großen Entfernungen im dünn besiedelten Norden von Schottland nur bedingt möglich.⁴²

Schulen in privater Trägerschaft spielen in der schottischen Bildungslandschaft eine untergeordnete Rolle.⁴³ Nur etwa 4 %⁴⁴ der Schüler einer Altersstufe besuchen eine Privatschule [Private School].⁴⁵ Diese Zahl relativiert sich nochmals, da unter diese Schulart auch die öffentlich geförderten Spezialschulen für Behinderte fallen.⁴⁶

37 Vgl. Eurydice 2006.

38 Vgl. Eurydice 2006..

39 Vgl. Eurydice Unit Scotland 1995, 447.

40 Vgl. Hartley 1994, 129-140.

41 Vgl. z.B. Bill 1990, 48-51 u. Quality Education Center for Research and Consultancy 1994, 2 u. 11 f.

42 Vgl. Echols/McPherson/Willms 1990, 207-222.

43 Vgl. Pearson 1999.

44 Eurydice 2006, 57.

45 Vielfach wird in Schottland auch der Begriff Independent Schools verwendet (Pearson 1999 u. Eurydice 2006, 57). Der in England übliche Begriff Public Schools, für Schulen in privater Trä-

Von entscheidender Bedeutung für den allgemeinen Schulsektor war bis zum April 1997 der *Schottische Prüfungsausschuss* [Scottish Examination Board; SEB], der für alle Prüfungen der Sekundarabschlüsse zuständig war. Seither ist diese Aufgabe dem *Schottischen Qualifizierungsausschuss* [Scottish Qualifications Authority; SQA] übertragen worden.

2.2.2 Träger im beruflichen Bildungswesen

Heute tragen für das berufliche Bildungswesen gleichermaßen die schottische Regierung und das nationale Parlament die Verantwortung, was folgerichtig ist, da in Schottland schon vor der Autonomieumsetzung viele eigene Regelungen, wenn auch mit Billigung und formaler Absegnung aus London, für die Berufsausbildung galten.⁴⁷

Ausführendes Organ war von 1985 bis März 1997 der *Schottische Rat für Berufsbildung* [Scottish Vocational Education Council, Scotvec]. Dieses Gremium mit Sitz in Glasgow war für die Entwicklung, Anerkennung, Zertifizierung und Qualitätsüberwachung der verschiedenen berufsbildenden Programme zuständig. Seit 1997 sind diese Aufgaben von der *Scottish Qualifications Authority (SQA)* übernommen worden.⁴⁸

Berufliche Bildung wird an Sekundarschulen, *Colleges* und einer Vielzahl privater Einrichtungen angeboten. Während allgemeinbildende Schulen berufliche Bildung als Zusatzangebot offerieren, agieren die *Colleges*, früher oft als *Colleges of Further Education* bezeichnet, primär im Bereich der beruflichen Bildung. Die derzeit 43 *Colleges* sind seit 1992 weitgehend von den Bildungsbehörden unabhängig und werden durch einen Verwaltungsrat geleitet, der aus Sachverständigen und Angehörigen des *Colleges* besteht. Neben den direkten finanziellen Zuweisungen der schottischen Regierung sind die *Colleges* auch zur gewerblichen Tätigkeit, und damit zur Eigenfinanzierung, berechtigt.⁴⁹

Konkret werden die *Colleges* durch den *Scottish Funding Council (SFC)* finanziert. Der SFC delegiert die Evaluation der Qualität der Bildung an den *Colleges* an die *HM Inspectorate of Education (HMIE)*.⁵⁰

Die *Scottish Further Education Unit (SFEU)* unterstützt seit 1991 die *Colleges* bei der Ausarbeitung von Bildungsprogrammen, der Schulung der Mitarbeiter, der Informationsverbreitung und Werbung und auch bei Forschungsfragen.⁵¹

gerschaft, wird hingegen in Schottland vielfach für Schulen in staatlicher Trägerschaft verwendet (vgl. St. Mary's College 1994, 3).

46 Vgl. Trevis 1993, 6-14.

47 Vgl. Twining 1994, 11.

48 Vgl. ausführlich Kapitel 4.2, S. 41ff.

49 Vgl. Eurydice 2006, 30f. u. Eurydice Unit Scotland 1995, 447 f.

50 Vgl. <http://www.hmie.gov.uk/> (Stand: 14.12.07).

51 Vgl. Scottish Further Education Unit o. Jg., o. S.

Auf lokaler Ebene übernehmen derzeit zwölf *Local Enterprise Companies (LECs)* verschiedenste Ausbildungsleistungen und senden Vertreter in die Verwaltungsräte der *Colleges*. LECs sind Privatunternehmen, die mehrheitlich von lokalen Unternehmern über einen Vorstand geleitet werden. Insbesondere soll durch diese Konstruktion den Interessen und Bedürfnissen der lokalen Wirtschaft Rechnung getragen werden. Die LECs erhalten finanzielle Unterstützung vom Staat und sollen neben der Ausbildung durch weitere vielfältige Maßnahmen die regionale Wirtschaftsstruktur stärken. Daneben sind diverse private Bildungsanbieter aktiv, die verschiedene eigene Kursangebote oder aber solche im Kontext der offiziellen Programme (siehe unten) anbieten.⁵²

Die LECs unterstehen je nach Region den beiden öffentlich geförderten Organisationen *Scottish Enterprise (SE)* oder *Highlands and Islands Enterprise (HIE)*. Diese übernahmen 1990 im Auftrag des Ministers für Schottland und größtenteils durch dessen Finanzierung die vom britischen Arbeitsministerium abgegebenen Kompetenzen.⁵³ Sie haben neben der beruflichen Bildung vielfältige Aufgaben im Bereich der Wirtschaftsförderung zu erfüllen und werden daher als Agenturen für Wirtschaftsförderung bezeichnet.⁵⁴

Allein in der Finanzperiode 2006-2007 sind durch *Scottish Enterprise* finanzielle Mittel in Höhe von 550 Mio. £ für Maßnahmen in der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung bereitgestellt worden.⁵⁵

2.3 Arbeitsverwaltung

Die öffentliche Arbeitsverwaltung ist nicht speziell für Schottland geregelt, sondern ist in die nationalstaatlichen Strukturen eingebunden. Zuständig für die Arbeitsvermittlung und die Auszahlung von Arbeitslosenunterstützungsleistungen sind die *Jobcenter*, die auch als *Jobcentre Plus* bezeichnet werden. Diese Einrichtungen unterstehen zwar dem britischen Ministerium für Arbeit und Renten, sind aber regional organisiert. Eine Region ist Schottland, in der aktuell etwa 100 lokale Jobcenter in sechs Bezirken die operative Arbeit durchführen. Neben der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung sowie der Verwaltung von entsprechenden Transferzahlungen sind auch das Einwerben neuer Arbeitsstellen, die Finanzierung von Weiterbildungskursen und die berufliche Integration zentrale Aufgabenbereiche.

Pro Arbeitstag erreichen die schottischen Jobcenter durchschnittlich 1 250 Arbeitsplatzangebote und es werden 350 Arbeitssuchende vermittelt. Zudem werden werktäglich

52 Vgl. Osborne / Turner 2002.

53 Vgl. Fairley / Loyd 1995, 779.

54 Vgl. Locate in Scotland 1996, S. 3 u. Scottish Enterprise 1997, 1-25.

55 Scottish Executive; Scottish Enterprise budget update
<http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2006/05/11095713> (Stand: 03.03.07).

217 000 £ in arbeitsfördernde Maßnahmen investiert und 7,8 Mio £ Transferzahlungen an Arbeitslose ausgezahlt.⁵⁶

Eine weitere zentrale Einrichtung ist *Careers Scotland*. Diese Einrichtung ist in ganz Schottland lokal tätig und unterstützt Beratungssuchende bei der Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereplanung. Daneben werden private Unternehmen über Ausbildungsgänge und Qualifikationstrends informiert sowie alle Bildungsinstitutionen bei ihren internen Beratungsaktivitäten unterstützt. Als Mitglied in der 2007 von der schottischen Regierung initiierten Einrichtung *Skills Development Scotland* ist *Careers Scotland* in ein Netzwerk aus staatlichen Stellen und Bildungseinrichtungen eingebunden. Gemeinsam wird versucht, den Anforderungen des Arbeitsmarktes durch die Entwicklung und Verbreitung anspruchsvoller Qualifikationen gerecht zu werden.⁵⁷

2.4 Finanzierung, Kosten

Bei der Finanzierung des Bildungswesens muss in Schottland zwischen den einzelnen Segmenten unterschieden werden. Für den schulischen Bereich inklusive dem Sekundarbereich II werden fast alle Kosten außerhalb des Privatschulbereichs von der öffentlichen Hand getragen. Diese Summen machten im Jahr 2007 für den Primarbereich 1,7 Mrd. £ (entspricht 4.403 £ pro Schüler) und für den Sekundarbereich 1,9 Mrd. £ (entspricht 6.120 £ pro Schüler) aus.⁵⁸

Die Finanzierung der schottischen Colleges machte im Haushaltsjahr 2008 630 Mio. £ aus.⁵⁹ Die schottischen Universitäten wiesen im selben Jahr ein Budgetvolumen von 1 040 Mio. £ aus.⁶⁰

56 Jobcentreplus:

<http://www.jobcentreplus.gov.uk/JCP/Partners/RegionalBusinessCommunity/Scotland/index.html> (Stand: 16.03.2009).

57 Careers Scotland <http://www.careers-scotland.org.uk/AboutCS/AboutCS.asp> (Stand: 16.03.2009).

58 The Scottish Government 2008a.

59 Scottish Funding Council

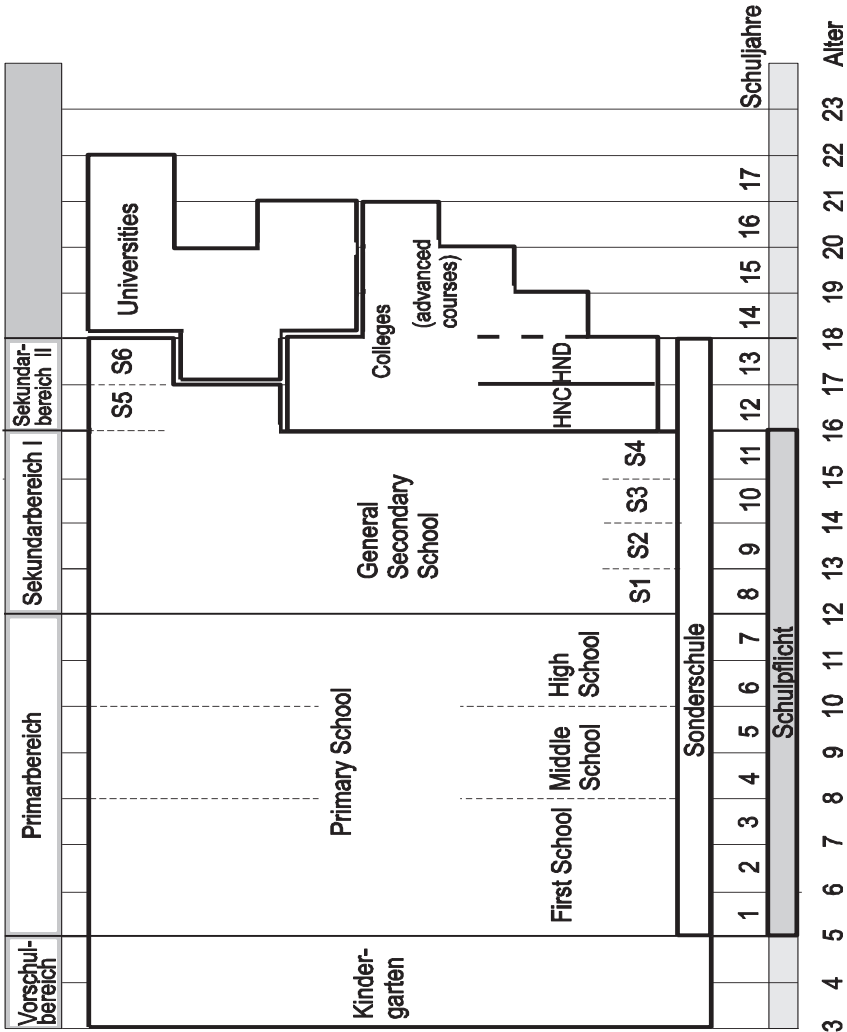
http://www.sfc.ac.uk/information/info_circulars/sfc/2009/sfc1609/sfc1609.html (Stand 20.04.2009).

60 Scottish Funding Council

http://www.sfc.ac.uk/information/info_circulars/sfc/2009/sfc1409/sfc14a2009_general_fund.html (Stand 20.04.2009).

3 Übersicht über das Bildungswesen

Grafik



Grunddaten⁶¹

Tab. 9 Zahl der Schüler und Studenten (Vollzeit) [in %]

	1980	1985	1990	1991	1992	1993	1994
Anteil an der Bevölkerung	20,5	18,4	17,7	17,9	18,3	18,7	18,9
Verhältnis zu den Erwerbspersonen	k.A.	44,9	40,1	40,3	41,1	43,2	43,7

Tab. 10 Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen [in 1 000]

	1985	1990	2000	2002	2003	2004	2005	2006
Primarbereich	436	441	425	413	406	398	390	383
Sekundarbereich (Vollzeit)	361	294	317	316	318	317	315	313
Tertiärbereich (Uni, College)	79	96	263	267	272	277	285	294

Tab. 11 Besuchsquote nach Bildungsbereich [in %]

	1985	1990	1994	2006
Sekundarbereich II (Vollzeit) [in % der Abgänger aus dem Pflichtschulbereich, S4]	58,9	66,5	75,8	71,5
Tertiärbereich (Vollzeit) [in % der jeweiligen Altersgruppe]	19,2	23,8	38,3	47,1

Tab. 12 Schüler und Studenten nach Bildungsbereichen differenziert [in % pro Jahr]

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Schulabgänger	56,51	57,27	56,54	55,95	56,62
Full time higher education	32	31	29	31	30
Full time further education	20	21	21	21	23
Ausbildung	6	5	5	5	5
Aufnahme einer Beschäftigung	23	23	25	27	26
Arbeitslos u. nach einer Beschäftigung oder Ausbildung suchend	k.A.	12	13	10	11
Arbeitslos, nicht nach einer Beschäftigung oder Ausbildung suchend	k.A.	4	3	3	2
Andere bekannte berufliche Ziele	16	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Berufliche Ziele unbekannt	3	4	4	3	2

Tab. 13 Höchster erreichter Bildungsstand der Schüler nach S4 [in %]⁶²

Bildungsstand	2003/04	2004/05	2005/06
English and Maths SCQF Level 3	91,0	90,5	91,2
5+ Awards at SCQF Level 3	90,8	90,2	90,7
5+ Awards at SCQF Level 4	76,6	76,1	76,8
5+ Awards at SCQF Level 5	34,6	34,2	34,8

61 Eigene Zusammenstellung aus: The Scottish Executive, Statistics 2005 u. Scottish Government, National Statistics 2008.

62 Vgl. The Scottish Government Statistics: SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2005/06, <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/03/20130930/3> (Stand: 02.02.08). SCQF verweist auf die Stufung gemäß dem Scottish Qualifications Framework (vgl. Kapitel 4.4, S. 70ff.).

3.1 Struktur und historische Entwicklung

3.1.1 Historische Entwicklung

Das schottische Erziehungswesen zeichnet sich durch diverse Abweichungen von den englischen Gegebenheiten aus. Diese Unterschiede haben z.T. historische Gründe, die auf grundsätzlich abweichenden bildungspolitischen Entscheidungen basieren.

“By the end of the eighteenth century Scots were aware of the distinctive character of their education system, and already saw it as a point of superiority over England.”⁶³

Zentral war der Scottish Education Act von 1872, in dem erstmalig institutionale Bildungsstrukturen unter eindeutig staatlicher Obhut geschaffen wurden. Neben der Einrichtung von *school boards* war insbesondere die Gründung des *Scottish Education Department* als übergeordnete staatliche Stelle von zentraler Bedeutung.⁶⁴ Gleichzeitig wurde eine allgemeine Schulpflicht vom fünften bis zum dreizehnten Lebensjahr eingeführt. Weiterhin wurden in der Folge verbindliche Lehrpläne für den Pflichtschulbereich entwickelt. Das war die *Geburtsstunde* für ein modernes staatlich getragenes Bildungssystem, deren Auswirkungen trotz diverser späterer Neuerungen und Anpassungen bis in die Gegenwart reichen.

Im Herbst 2010 wird die Umsetzung der Revision der Curricula für alle (Vor-)Schüler (Altersstufen von 3 bis 18 Jahren) durchgeführt. Dazu wurde in den vergangenen Jahren das Projekt *A Curriculum for Excellence* gestartet. In diversen Studien und Arbeitsgruppen wurden neue, vornehmlich auf die Allgemeinbildung fokussierte, Curricula entwickelt, die insbesondere die alten Lehrpläne inhaltlich entrümpeln und modernisieren, das Lernen motivierender und individualisierter gestalten, bessere Übergangsmöglichkeiten ermöglichen und zudem die allgemeine und berufliche Bildung besser koordinieren sollen.⁶⁵ Die Auswirkungen dieser Reformen können derzeit durch die vielen nicht endgültig verabschiedeten Vorschläge nicht dargestellt werden. Dennoch dürften die Grundzüge der nachfolgend skizzierten Fakten auch nach einer Reform Bestand haben.

3.1.2 Struktur

Bis zum 16. Lebensjahr verbleiben alle Schüler an der vierjährigen *General Secondary School*. Vorher wird die siebenjährige *Primary School* (5-12 Jahre) besucht. Der schnellste Weg zur Erreichung der höchsten Bildungsstufe, des Hochschulzugangs (Königsweg), wird mit dem Wechseln von der *General Secondary School* für ein Jahr in die *Oberstufe* [Fifth Year, S5] durchlaufen. An den schottischen Universitäten kann dann nach vier Studienjahren das angesehene *Honours Degree* erworben werden.⁶⁶

63 Anderson 1999, 217.

64 Vgl. ausführlich Anderson 1999; Scotland 1969; Eurydice 2008.

65 Eurydice 2008, 17f.; Curriculum for Excellence <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/whatisce/background.asp> (Stand 19.03.08).

66 Vgl. Tab. 31 (Übersicht der Bildungsabschlüsse) und die Kapitel 3.6 u. 3.7, S. 34ff.

Als wichtigster Verteilungspunkt kann mit Beendigung der Pflichtschulzeit der Austritt der Schüler aus der *Secondary School* angesehen werden. Hier entscheidet sich, ob ein Schüler direkt über den Königsweg zur Universität übergeht, über das *College* zur Universität gelangt oder in einer der verschiedenen berufsbildenden Einrichtungen eine berufliche Bildung erhält. Natürlich ist auch ein vollständiger Austritt aus dem Bildungsbereich durch Aufnahme einer Anlernmöglichkeit möglich.⁶⁷

Der Anteil der Jugendlichen, die nach Beendigung der Pflichtschulzeit in der Oberstufe der *Secondary Schools* verbleiben, hat in den vergangenen Jahren kontinuierlich zugenommen. Auch der Anteil der Jugendlichen einer Altersgruppe, die ein Studium an einer Universität oder einer anderen gleichwertigen Institution aufnehmen, ist angestiegen.⁶⁸

3.2 Schulpflicht

In Schottland gilt eine allgemeine Schulpflicht vom fünften bis zum sechzehnten Lebensjahr. Eine Teilzeitschulpflicht im Bereich der beruflichen Bildung besteht nicht. Der Unterricht an den staatlichen Schulen ist für die Schüler kostenfrei.

3.3 Elementarbereich / Vorschulerziehung

Kinder im Alter von drei bis vier Jahren können eine Einrichtung für vorschulische Erziehung besuchen. Dieser Besuch ist freiwillig. Träger dieser Einrichtungen kann die regionale Bildungsbehörde sein, die ihre Dienste kostenlos anbietet, oder eine der diversen privaten Organisationen. Die Sozialbehörden bieten zusätzlich Kindertagesstättenplätze an.

3.4 Primarbereich

Im Alter von fünf Jahren werden die Kinder in die *Primary School* eingeschult. Sie unterteilt sich in drei Stufen. Die *Grundstufe* erstreckt sich über drei Jahre bis zum Alter von acht Jahren. Daran schließt die zweijährige *Mittelstufe* an und schließlich die zweijährige *Oberstufe*.⁶⁹ Somit besuchen die Schüler die *Primary School* für sieben Jahre bis zum Alter von zwölf Jahren. Im Gegensatz dazu verlassen die Schüler in England und Wales diese Schulform in der Regel bereits ein Jahr früher.⁷⁰

In den derzeit etwa 2 200 öffentlichen Primarschulen erfolgt der Unterricht koedukativ und in der Regel ganztägig, oftmals in der Zeit von 9:00 bis 15:30 Uhr. Es gilt das Klassenlehrerprinzip und die Klasseneinstufung nach dem Altersprinzip. In ländlichen Regionen sind auch altersgemischte Klassen zugelassen.⁷¹

67 Vgl. Kapitel 4.1, S. 39ff.

68 Vgl. Tab. 9-13.

69 Vgl. Eurydice 2006, 50-58.

70 Vgl. Ward 1993, 5.

71 Vgl. Eurydice 2006, 50-58.

1999 wurde von dem *Scottish Consultative Council on the Curriculum* (heute *Learning and Teaching Scotland*) erstmals ein Curriculumrahmen mit dem Titel *National Guidelines 5-14* festgelegt. Dieser ist allerdings nicht bindend und somit als Empfehlung für die lokalen Behörden und die einzelnen Schulen zu verstehen.⁷² Im November 2004 veröffentlichte die *Curriculum Review Group* dann ein Dokument mit dem Titel *A Curriculum for Excellence*, welches die Gründe und Prinzipien der zukünftigen schottischen Bildung für 3-18-Jährige benennt.⁷³ Dieses Papier führte zu den oben skizzierten Aktivitäten, für die Zukunft ein in sich geschlossenes Curriculum für die Altersgruppe von drei bis 18 Jahren zu entwickeln. Bezüglich der aktuell gültigen curricularen Vorgaben genießen die Schulen allerdings weitgehende Freiheiten. Es gelten nur sehr allgemeine Richtlinien, nach denen die Lernbereiche Sprache, Mathematik, Sachkunde, musischer Bereich, Ethik und Religion in den Unterricht Eingang finden sollen.⁷⁴ Die Leistungsbeurteilung erfolgt über interne Tests und fakultative externe, landesweit eingesetzte Prüfungen in Lesen, Schreiben und Rechnen. Diese Tests führen nicht zu einer direkten Zertifizierung, sondern dienen Lehrern, Schülern und Eltern als eine Möglichkeit der Überprüfung, inwieweit die schottischen Curriculumempfehlungen erreicht werden.⁷⁵ Das für die anderen britischen Landesteile verbindliche *National Curriculum* findet in Schottland keine Anwendung.⁷⁶ In allen fünf Kernbereichen wird der Lernfortschritt der Schüler durch eine Stufung in A bis E dokumentiert, wobei A die niedrigste Stufe ist, die alle Schüler möglichst am Ende des ersten Schuljahres erreicht haben sollen, und E die höchste Stufe ist, die dem Niveau der ersten beiden Jahre der Sekundarschule entspricht. Für manche Bereiche ist zudem ein Niveau F eingeführt worden, das ein höheres Niveau in den ersten beiden Jahren der Sekundarschule dokumentiert. Die Wiederholung einer Klassenstufe ist nicht vorgesehen, ebenso gibt es keine Abschlussprüfung und kein Abschlusszeugnis am Ende der *Primary School*.⁷⁷

3.5 Sekundarbereich I

Der Sekundarbereich I umfasst gegenüber den in England üblichen fünf Schuljahresstufen nur vier (*Sekundarstufe 1 (S1) bis Sekundarstufe 4 (S4)*), ist also für Schüler von zwölf bis sechzehn Jahren vorgesehen und ist in den *Secondary Schools*, die in Schottland fast ausnahmslos Gesamtschulen sind, verortet. An diesen Schulen wird koedukativ unterrichtet und es gilt das Fachlehrerprinzip.

Die ersten zwei Schuljahre dienen einer breiten Bildung in fünf bis 14 Unterrichtsfächern. Sie schließen sich inhaltlich eng an den Primarbereich an. Dies zeigt sich z.B. daran, dass

72 Vgl. Eurydice 2008, 57-59 u. Learning and Teaching Scotland
<http://www.ltscotland.org.uk/5to14/guidelines/index.asp> (Stand: 18.03.08).

73 Vgl. Scottish Executive 2004, Education Fact Sheet, 4.

74 Vgl. Scottish Executive 2004, Education Fact Sheet, 59-73.

75 Vgl. Eurydice 2008, S. 57-59 u. Learning and Teaching Scotland
<http://www.ltscotland.org.uk/5to14/guidelines/index.asp> (Stand: 18.03.08).

76 Vgl. Brown 1990, 69-73, Eurydice 2008, 58f.

77 Vgl. Brown 1990, 69-73, Eurydice 2008, 58f.

in den beiden ersten Jahren noch das mit dem Primarbereich verknüpfte Niveaustufensystem A bis E / F nach den nationalen Richtlinien für fünf- bis 14-jährige Schüler (*National Guidelines 5-14*) gilt. Konkret werden folgende Fächer i.d.R. in allen Schulen obligatorisch unterrichtet: Englisch, eine moderne Fremdsprache, Naturwissenschaft, Geografie, Geschichte, Hauswirtschaft, Technik, Kunst, Musik und Sport. Fakultative Angebote, z.B. im Bereich EDV, Theater oder Gesundheit, ergänzen den Fächerkanon.⁷⁸

Die letzten beiden Jahre dienen der Spezialisierung und auch einer *Einführung in berufliche Bildungsinhalte*. Insgesamt müssen acht Bildungsbereiche abgedeckt werden, wobei Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und eine Sozialwissenschaft Pflicht sind. Innerhalb der Bereiche können dann wiederum z.T. einzelne Fächer gewählt werden. Trotz diverser Freiheiten bei den Fächern und den Stundenkontingenten hat sich in vielen Schulen als Orientierung ein Kanon etabliert, der folgende Bereiche aufweist: Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaften, Technik / IT / Hauswirtschaft, Kunst inkl. Musik, Sport und Religion/Ethik.⁷⁹

Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach einem kontinuierlichen Verfahren, welches von der jeweiligen Schule festgelegt wird. Eine Wiederholungsmöglichkeit einzelner Schulstufen für leistungsschwache Schüler ist nicht gegeben.⁸⁰

Nach dem vierten Jahr im Sekundarbereich I wird die z.T. extern ablaufende Prüfung abgenommen. Sie führt zum Erwerb von *Standard Grades* oder *National Qualifications* auf drei unterschiedlichen Niveaustufen *Foundation*, *Standard* und *Credit*. Die Prüfungsergebnisse werden im *Scottish Qualification Certificate (SQC)* verzeichnet.⁸¹ Die *Standard Grades* wurden in der Vergangenheit nicht selten mit dem englischen *General Certificate of Secondary Education* gleichgesetzt. Dabei muss beachtet werden, dass in Schottland im Sekundarbereich keine so stark vereinheitlichten Regelungen für das Curriculum wie in England [National Curriculum] bestehen.⁸² Daher haben die lokalen Bildungsbehörden und die Schulleitungen in Schottland einen größeren Freiraum zur Gestaltung von Kursen. Das führt einer stärkeren Vielfalt der Fächerkombination und deren Zertifizierung.⁸³

Zusätzlich zu dem Angebot an allgemeinbildenden Fächern können die Schüler ab S3 auch beruflich orientierte Kurse im Rahmen der *National Qualifications* belegen.⁸⁴ Alle Lerneinheiten und Prüfungen werden von der SQA dokumentiert. Sie erstellt für jeden Schüler mittels des *Scottish Qualifications Certificate (SQC)* individuell ein Portfolio.

78 Vgl. Eurydice 2006, 59-73.

79 Vgl. Eurydice 2008, 69f.

80 Vgl. The Scottish Office 1996, 1-6 u. Eurydice Unit Scotland 1995, 454 sowie 2004, 21.

81 Vgl. ausführlich Kapitel 4.

82 Vgl. Brown 1990, 69-73.

83 Vgl. Eurydice 2006, 59-73.

84 Vgl. ausführlich Kapitel 4 u. Howieson / Raffé / Tinklin 2004.

3.6 Sekundarbereich II

Mit Abschluss der Pflichtschulzeit im Alter von 16 Jahren kann in die die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen übergegangen werden. Die Oberstufen sind räumlich oft in Schulzentren integriert, was i.d.R. das Verweilen an der bisherigen Schule bedeutet.

Für den Übergang sind formal keine *Standard Grades* oder *National Qualifications* Voraussetzung. In Beratungsgesprächen mit den Lehrern wird jedoch der Erfolg des Besuchs der Oberstufe diskutiert. Somit werden indirekt formale Hürden gesetzt.⁸⁵ Im Gegensatz zu England und Wales hat in Schottland der Besuch einer Vollzeitschule nach dem 16. Lebensjahr eine längere Tradition, was sich in höheren Verbleibzahlen und einem hohen Ansehen der weiterführenden Bildung in der Bevölkerung widerspiegelt.

Die Oberstufe dauert ein bis maximal zwei Jahre (S5 und S6). In dieser Zeit kann der Schüler aus einem weiten Feld von Fächern wählen. Im Mittelpunkt steht dabei der Erwerb von *Highers*, ursprünglich als *Scottish Certificate Examination at Higher Grade* bezeichnet. Schüler erwerben drei bis fünf *Highers* in verschiedenen Fächern, die wiederum mit einer externen Prüfung abgeschlossen werden. Die Benotung erfolgt dabei von A für sehr gute Leistungen bis D für das Nichtbestehen.

Im Jahre 1999 wurde eine grundlegende Reform der Oberstufe vorgenommen, die wegen der Implikationen auf die berufliche Bildung explizit in *Kapitel 4.3* dargestellt wird. Je nach Universität und Studienfach werden drei bis fünf *Highers* als Zugangsberechtigung für diese benötigt. Damit sind die *Highers* das zentrale Element der nach-schulpflichtigen Bildung in Schottland und bilden die *benchmark* für das Gesamtsystem. *Highers* lassen sich nicht direkt mit dem in England und Wales vergebenen *Certificate of Secondary Education at Advanced Level* vergleichen, da *Highers* fachspezifischer und im Stundenumfang kürzer sind. Leistungsstarke Schüler, die genügend *Highers* erworben haben, können daher mit 17 Jahren und einem nur einjährigen Verbleib in der Oberstufe zur Universität wechseln. In England und Wales beträgt der Mindestaufenthalt in der Oberstufe hingegen zwei Jahre. Bestrebungen, auch in Schottland die Zeitspanne generell auf zwei Jahre zu erhöhen, scheiterten bisher unter anderem am starken Widerstand der schottischen Universitäten, die ihr vierjähriges *Honours Degree* gefährdet sehen.⁸⁶

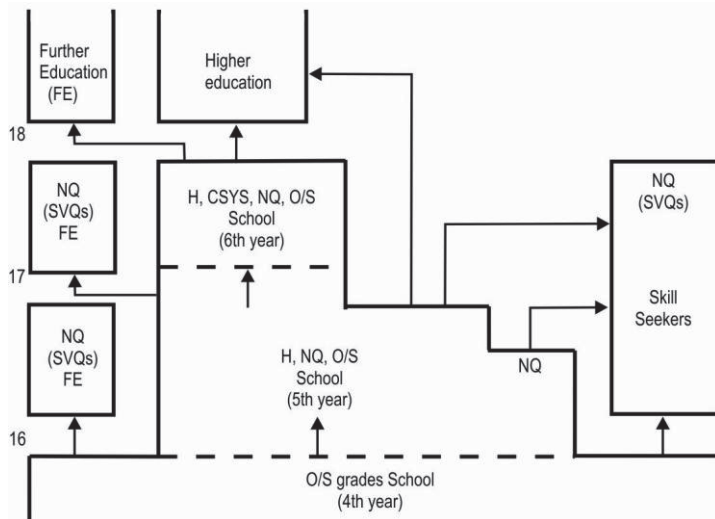
Neben den Schulen bieten auch die *Colleges* Bildungsmöglichkeiten für die Abgänger der Pflichtschule an. Die *Colleges* offerieren neben den *Highers* insbesondere einzelne Module und Modulgruppen, *Higher National Certificates (HNCs)* und *Higher National Diplomas (HNDs)*. Die beiden letztgenannten Bildungsgänge sind dem akademischen Bereich zuzurechnen, allerdings stärker beruflich ausgerichtet und werden teilweise von Universitäten für das erste und zweite Studienjahr anerkannt. Zusätzlich sind die seit Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts weitgehend eigenständigen *Colleges* stark

85 Vgl. Eurydice Unit Scotland 1995, 454.

86 Vgl. Brown 1991, 542 und Kapitel 3.7, S. 35.

in der Weiterbildung sowie der Teilzeit- und Abendschulung tätig.⁸⁷ Somit wird deutlich, dass die Colleges institutionell sowohl Teil des Sekundarbereichs II wie auch partiell dem Tertiärbereich und dem Weiterbildungssektor zugehörig sind.

Tab. 14 Abschlüsse im Sekundarbereich II



Abkürzung	Qualifikation/Abschluss	Bereich
H	Higher Grade (SEB)	akademisch/allgemeinbildend
O/S	Ordinary or Standard Grade (SEB)	
CSYS	Certificate of Sixth Year Studies (SEB)	
NQ	National Qualifications	berufsbildend
SVQ	Scottish Vocational Qualification (mainly Scotvec)	

3.7 Tertiärbereich

In Schottland gibt es 19 Institutionen, die akademische Bildungsgänge anbieten. Darunter sind 13 Universitäten sowie u.a. die *Open University* in Scotland, zwei *Art Schools*, eine Musikhochschule und das *Scottish Agricultural College*.⁸⁸ Es sei nochmals vermerkt, dass die oben erwähnten *Colleges* in einigen Programmen maximal einen mittleren Studienabschluss vergeben und damit formell keinen Universitätsstatus besitzen.⁸⁹

⁸⁷ Da fast alle Angebote stark beruflich ausgerichtet sind, werden diese Bildungsgänge ausführlich in Kapitel 4.2, S. 40ff. abgehandelt.

⁸⁸ Vgl. Eurydice 2008, 84.

⁸⁹ Vgl. Locate in Scotland 1996, 18.

Die Hochschulen sind in Forschung und Lehre weitgehend unabhängig und erhalten staatliche Mittel unter anderem in Abhängigkeit von der Studentenzahl und den wissenschaftlichen Leistungen. Da die Zugangsberechtigung in die Entscheidungsgewalt der jeweiligen Universität fällt, gibt es kein einheitliches Zugangskriterium. Je nach Universität und Fach werden (drei bis fünf) *Highers* verlangt. Berufliche Abschlüsse sollen in der Zukunft verstärkt zur Zulassung berechtigen.⁹⁰

Ein dreijähriges Studium führt zu einem *Degree*-Abschluss und nach vier Jahren zu dem in England nicht angebotenen anspruchsvolleren *Honours Degree*.

Durch ein ausgebauten System zur Anerkennung von Studienleistungen wird die Mobilität der Studenten zwischen den schottischen Hochschulen gesichert.⁹¹ Im Jahr 2001 wurde der *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)* implementiert, der alle schulischen, beruflichen und akademischen Qualifikationen und Abschlüsse in einem einheitlichen Rahmen zusammenfasst und zwölf Niveaustufen zuweist. Mit dem Rahmen ist u. a. eine vereinfachte Anrechnung von Bildungsleistungen in anderen Bildungssystemteilen möglich und zudem das qualifikatorische Voranschreiten der Bildungsteilnehmer vereinfacht worden.⁹²

3.8 Weiterbildung

Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung spielen die von der SQA entwickelten arbeitsplatzbezogenen Programme und Angebote der *Colleges* eine große Rolle.⁹³

Der Begriff *Weiterbildung* ist im schottischen Kontext allerdings abweichend von den deutschen Gegebenheiten zu verstehen. In Schottland existiert keine Erstausbildung in einer dem deutschen Dualen System vergleichbaren Art und Weise, und auch die weitere berufliche Qualifizierung ist nicht in einem System der Weiterbildung zum Meister oder Fachwirt angelegt. Daher sind in Schottland die Grenzen zwischen einer einführenden beruflichen Bildung (inklusive der Ausbildung) und der Weiterbildung fließend.

Somit kann auch der Begriff *Further Education* nicht mit Weiterbildung übersetzt werden. Ein Beispiel für diesen Sachverhalt sind die Schüler, welche nach Beendigung der Pflichtschulzeit an ein *College* wechseln. Diese erhalten an dem *College* eine erste berufliche Ausbildung, die sehr unterschiedlich sein kann und keine Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz im deutschen Sinne darstellt. Dies ist keine Weiterbildung im deutschen Sinn, obwohl *Colleges* vielfach dem Bereich *Further Education* zugerechnet werden und früher auch explizit als *Colleges of Further Education* bezeichnet wurden.⁹⁴

90 Vgl. Kapitel 4.3, S. 57ff.

91 Vgl. Eurydice Unit Scotland 1995, 460 u. Kapitel 4.4, S. 70ff.

92 Vgl. ausführlich Kapitel 4.4, S. 70ff.

93 Vgl. ausführlich auch die Kapitel 4.2.2, S. 43ff. u. 5.1, S. 78f..

94 Vgl. z.B. Eurydice 2006, 77f.

Unter dem Begriff *Further Education* versteht man einen Bildungsgang nach Beendigung der Pflichtschulzeit, also durchaus auch für Erwachsene, der nicht im Bereich der *Higher Education* mit vor- und universitäre Bildungsgängen angesiedelt ist, ohne dabei aber an einen bestimmten Lernort gebunden zu sein.

Aus diesem Grund erfolgt die Beschreibung der beruflichen Bildungsprogramme, die in Schottland angeboten werden, in den *Kapiteln 4 und 5*, wobei eine klare Trennung der Kapitel nicht eingehalten werden kann.⁹⁵

3.9 Verfahren zur Bildungsqualität

Der Qualität von Bildungsprozessen wird in Schottland seit vielen Jahren große Aufmerksamkeit geschenkt. Auf institutioneller Ebene wird die Schulentwicklung und das Qualitätsmanagement gefördert. So sind beispielsweise in den größeren Colleges hauptamtliche Qualitätsbeauftragte tätig, die alle Prozesse in der Einrichtung fortlaufend analysieren und Optimierungsperspektiven entwickeln.

Daneben sind für alle Bildungsbereiche Bildungsstandards entwickelt worden, deren Umsetzung durch entsprechende nationale Tests überprüft wird. Als weiteres Qualitätssicherungsinstrument werden zudem die zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarbereiche I und II angesehen. Die mit dem Bestehen der Prüfungen verbundene Zertifizierung und Abschlussvergabe durch zentrale Stellen ergänzen diese Perspektive.

Weiterhin sind die Schulen dazu angehalten, regelmäßig interne Evaluationen durchzuführen. Und daneben existiert auch in Schottland eine Schulinspektion (*Her Majesty's Inspectorate of Education*), die regelmäßige externe Evaluationen in den Bildungseinrichtungen durchführt.⁹⁶

Für den beruflichen Bereich sind die Vorgaben noch strenger: Hier werden die Kompetenzziele z.T. sehr detailliert vorgegeben und einzeln abgeprüft und zertifiziert. Dieses als *Outputorientierung* bezeichnete Verfahren wird ergänzt durch eine Akkreditierung aller Bildungsanbieter in diesem Segment.⁹⁷

Die OECD hat Schottland insgesamt aktuell hinsichtlich der Bildungsqualität ein durchweg gutes Urteil ausgestellt.⁹⁸

95 Bedingt durch die Vielzahl der verschiedenen öffentlichen, unternehmensinternen und privaten Weiterbildungsangebote kann keine allgemeine und zusammenfassende Statistik zur Weiterbildung dargestellt werden. Für den öffentlich regulierten Teil der Weiterbildung erfolgt im Kapitel 4 eine umfassende Darstellung und Analyse, die zudem die Schwierigkeit der Verortung der Weiterbildung im schottischen Bildungssystem detailliert deutlich werden lässt.

96 Eurydice 2008, 130-137.

97 Die einzelnen Qualitätssicherungsinstrumente für den Sekundarbereich II und das Ausbildungssystem werden zum besseren Verständnis integrativ und ausführlich in den jeweiligen Kapiteln dargestellt und bewertet.

98 OECD 2007 u. zur Kritik an den Befunden Raffé 2008.

3.10 Reformen

Wie bereits eingangs skizziert, zeichnet sich das schottische Bildungswesen durch eine erstaunlich ausgeprägte Reformfreudigkeit aus, die noch größer ist, als dies vielfach bereits für die englischen Nachbarn konstatiert wird.⁹⁹

Als Erklärung für die Reformfreude können mehrere Gründe festgestellt werden:

An erster Stelle ist die geringe Einwohnerzahl von Schottland im Verhältnis zu Deutschland von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Entscheidungsprozesse und deren Umsetzung sind in einem einwohnermäßig kleinen Land relativ leicht durchführbar. Hinzu kommt, dass sich bei den schottischen Entscheidungsträgern im Bildungsbereich durch langjährige personelle Konstanz und die überschaubare Größe ein hohes Maß an Vertrauen entwickelt hat. Diesen Sachverhalt kommentieren Howieson et al. (1997) so:

“The culture of policy-making is profoundly influenced by the small scale and relative homogeneity of the system; most of the key members of the Scottish education policy community can be (and often are) brought together in a single room.”¹⁰⁰

Zusätzlich kommt eine kulturelle Besonderheit hinzu. Die schottische Gesellschaft gilt allgemein als besonders Kompromiss- und konsensorientiert. Das zeigt sich im Bildungsbereich in vielen Konsultationsprozessen, die ohne schwerwiegende grundsätzliche Auseinandersetzungen i.d.R. in allseits akzeptierten Entscheidungen münden.

Weiterhin kommt zum Tragen, dass im Vergleich zu England eine stärkere Zentralisierung in vielen Bildungsbereichen vorliegt, was, die Reformfreude bei den leitenden Gremien vorausgesetzt, eine schnellere Umsetzung von Innovationen in der Fläche erlaubt. Zusätzlich spielen die Abgrenzungstendenzen und zum Teil auch Minderwertigkeitsgefühle im Verhältnis zu England eine Rolle. Gerade durch Innovationen im Bildungsbe-
reich wird seit langem versucht, Schottland auch international als eigenständiges und erfolgreiches Land darzustellen.¹⁰¹ In diesem Kontext dürfte es aktuell viele schottische Bildungsakteure erfreuen, dass auf internationaler Ebene der schottische Qualifikationsrahmen vielfach mehr Beachtung findet als das Pendant aus England.¹⁰²

Neben der Implementierung eines einheitlichen Qualifikationsrahmens und der derzeit im Prozess befindlichen Entwicklung eines neuen Curriculums für den Schulbereich¹⁰³ war in den vergangenen Jahren in Zusammenhang mit der beruflichen Bildung insbesondere die Einführung eines neuen Konzepts für den Sekundarbereich II von entscheidender Bedeutung. Die Darstellung dieser und auch weiterer Reformansätze erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln direkt eingebettet in den Kontext der Bildungssystemteile.

99 Vgl. z.B. Deißinger / Greuling 1994.

100 Howieson et al. 1997.

101 Vgl. Pilz 1999a, 102f.

102 Vgl. ausführlich Kapitel 4.4, S. 70ff.

103 Vgl. Kapitel 3.1.1, S. 30.

4 Berufliches Bildungswesen

4.1 Rahmenbedingungen und historische Entwicklung

Berufliche Bildung kann, von wenigen Ausnahmen abgesehen, in Schottland nur im Zusammenhang mit den Bildungsgängen an den Colleges als ein strukturiertes Bildungswesen bezeichnet werden. Berufliche Bildung oder Qualifizierung wird hier, wie in ganz Großbritannien auch, vielfach unternehmensintern oder aber durch freie Bildungsträger oder teilweise staatlich unterstützte Initiativen getragen. Ein ausgeprägtes Berufsbildungssystem konnte nach dem Zerfall der Zünfte nicht wieder entwickelt werden.¹⁰⁴

Als Konsequenz daraus werden die jeweiligen Entwicklungen und Rahmenbedingungen in der Folge im Kontext der jeweils dargestellten Bildungsprogramme dargestellt.

4.1.1 Historische Entwicklung

Neben der starken Entstrukturalisierung beruflicher Bildungsprozesse ergibt sich eine weitere Besonderheit, die direkt mit der Strukturfrage verbunden ist und eine Skizze der historischen Entwicklungen speziell in Schottland erschwert. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass in Großbritannien berufliche Qualifizierungsprozesse nur begrenzt formalen Charakter aufweisen und kaum staatliche Beschränkungen existieren.¹⁰⁵

Durch die enge Anbindung an die wirtschaftliche Entwicklung in England und den dortigen Arbeitsmarkt konnte sich im Gegensatz zur Allgemeinbildung die berufliche Bildung in Schottland weniger stark eigenständig herausbilden. Daher bietet sich aus historischer Perspektive ein Blick auf die früheren Gegebenheiten und Entwicklungen in England an.¹⁰⁶

4.1.2 Stellenwert der beruflichen Bildung

Der höchste soziale und auch ökonomische Status ist in Schottland, wie in ganz Großbritannien, grundsätzlich nur über die Allgemeinbildung und die angeschlossene akademische Bildung zu erreichen. Berufliche Bildungswege werden hingegen überwiegend als minderwertig oder zweitrangig angesehen.¹⁰⁷ Erschwerend kommt hinzu, dass die gesellschaftliche Meinung vorherrscht, dass nur die allgemeine Bildung genuin Aufgabe des Staates sei, die berufliche Qualifizierung jedoch mehr oder weniger eine Aufgabe der Betroffenen, also von Unternehmen und Beschäftigten, sei.¹⁰⁸

104 Vgl. ausführlich Scotland 1969.

105 Steedman 1994.

106 Vgl. ausführlich IHBB Länderstudie England u. Deißinger 1993.

107 Pilz 2009.

108 Finegold / Soskice 1988.

Daher beschränken sich viele Unternehmer auf die Vermittlung von Teilqualifikationen, die das Ausüben einer speziellen betrieblichen Tätigkeit, aber nicht mehr, ermöglicht.¹⁰⁹ Weiterhin wird in der Forschungsliteratur darauf hingewiesen, dass auf dem flexiblen britischen Arbeitsmarkt die Investition in Humankapital für die Unternehmen ein Risiko darstellt, die durch leichte und damit hohe Fluktuation nur begrenzt Erträge für die Unternehmen abwirft. Um das *free rider*-Verhalten anderer Arbeitgeber zu verhindern, wird gleichfalls nur eingeschränkt und dann in betriebspezifisches Training investiert.¹¹⁰

Verwunderlich ist diese Einstellung aus mehreren Gründen: Zum einen gelingt es in Schottland bei Weitem nicht allen Hochschulabgängern, eine ihrer Qualifikation adäquate Beschäftigung aufzunehmen, und zum anderen können gut qualifizierte Handwerker weitaus höhere Einkünfte erzielen als Berufsgruppen mit Hochschulabschlüssen. Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, dass in den letzten Jahren viele Handwerker aus den neuen mittel- und osteuropäischen EU-Staaten in Schottland gute Beschäftigungschancen fanden.

Eine genaue Einordnung der beruflichen Bildung in die gesellschaftlichen Subsysteme kann vor dem Hintergrund der uneinheitlichen Struktur letztlich nur separat mit Bezug auf das jeweilige berufliche Bildungsprogramm erfolgen.

4.1.3 *Übergang aus allgemeinbildenden Schulen und dominante Formen der beruflichen Bildung*

Mit Beendigung der Pflichtschulzeit im Alter von 16 Jahren haben schottische Schüler sechs zentrale Alternativen für ihren weiteren Werdegang:

1. Verbleib an der *Secondary School* und Erwerb von *Highers*;
2. Wechsel zu einem *College* und Erwerb von *National Qualifications, Highers, SVQs, HNCs, HNDs*;
3. Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme im Rahmen vom *Skillseekers Program* mit Erwerb von SVQs;
4. Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme im Rahmen der *Modern Apprenticeships* mit Erwerb von SVQs;
5. Aufnahme einer Beschäftigung mit *Weiterbildungsoption in Teilzeitform*;
6. Übergang in die *Arbeitslosigkeit* bzw. Aufnahme von *Gelegenheitstätigkeiten*.

Der Erwerb von *Highers* stellt für fast alle Schüler das vorrangig zu erreichende Ziel dar.¹¹¹ Sie spielen im schottischen Bildungssystem eine zentrale Rolle, da durch sie die Trennung der Schüler in höhere akademische Bildung und sonstige Formen von akademischer und beruflicher Bildung erfolgt. Sie berechtigen zum Übertritt an die Universitäten. Zwar werden seit einiger Zeit von diesen auch berufliche Qualifikationen anerkannt, doch machen insbesondere die renommierten Universitäten von dieser Möglichkeit im

109 Rose / Wignanek 1990, 46-69.

110 Wolf 1998, 217.

111 Vgl. Verbleibsdaten im Kapitel 3.1, S. 30f.

Kontext der Gestaltung von Zulassungsvoraussetzungen nur selten Gebrauch. Da jede Universität ein eigenes Zulassungsverfahren entwickelt hat, kann zudem konstatiert werden, dass mit steigender Nachfrage nach Studienplätzen auch die für die Zulassung notwendige Anzahl der *Highers* steigt. Die Nachfrage hängt ab von der Beliebtheit des gewünschten Faches und der Präferenz für die jeweilige Hochschule, welche wiederum stark mit dem Ansehen der Universitäten in der Öffentlichkeit verknüpft ist.

Zusätzlich kann auch das Fach, in dem ein *Highers*-Kurs belegt wurde, eine Rolle bei der Studienplatzvergabe spielen. Diverse Universitäten setzen für einzelne Studienfächer bestimmte *Highers* voraus. Insbesondere die klassischen allgemein bildenden *Highers* in den Fächern Mathematik, Sprachen oder Naturwissenschaften genießen die höchste Reputation und Zugangswahrscheinlichkeit für einen Studienplatz an einer renommierten Hochschule. Diese Situation führt dazu, dass die in der Vergangenheit eingeführten *Highers* mit beruflichen Orientierungen (z.B. Design, Tourismus oder Elektronik) ein geringeres Ansehen genießen und weniger häufig belegt werden.¹¹²

Da einerseits die *akademische Bildung* zu den besten Berufsaussichten in Hinsicht auf Entlohnung, Arbeitsplatzsicherheit und Anspruch der Tätigkeit führt und andererseits das Bildungssystem stark auf den Hochschulzugang fokussiert ist, kann kaum überraschen, dass das schottische Bildungssystem im internationalen Vergleich überdurchschnittlich viele Hochschulabsolventen entlässt und es trotz der bildungspolitischen Aufwertungsmaßnahmen der *beruflichen Bildung* als *top-heavy* bezeichnet wird.¹¹³

Die *berufliche Bildung* wird in der Konsequenz als zweitrangig und oftmals als minderwertig angesehen. Durch die starke Fixierung auf die *Highers* kommt es dazu, dass schwächere Schüler diese nicht abschließen und ihnen als einzige Bildungsalternative das Bestehen beruflicher Kurse bleibt. Als Folge verstärkt sich das Stigma: berufliche Bildung gleich mangelnde Leistung im allgemeinen Schulsystem. Erschwerend für die Anerkennung der beruflichen Bildung kommt hinzu, dass wie in den anderen britischen Landesteilen auch in Schottland bei den *Arbeitgebern* die Meinung vorherrscht, dass Bildung genuin Aufgabe des Staates sei.¹¹⁴ Daher beschränken sich viele Unternehmer auf die Vermittlung von Teilqualifikationen, die das Ausüben einer ganz speziellen Tätigkeit, aber eben nicht mehr, ermöglicht. Ein *Berufskonzept* deutscher Prägung lässt sich nicht vorfinden.¹¹⁵

4.2 Programme beruflicher Bildung

Da die berufliche Bildung nicht an bestimmte Träger gebunden ist, also institutionen-unabhängig ist, kann deren Darstellung nicht über die Träger, sondern nur über die offerierten Bildungsprogramme mit einem Verweis, wo diese angeboten werden, erfolgen.

112 SQA 2007a, 103f.

113 Raffé 1994a, 5 u. Raffé 1994b, 151.

114 Pilz 2009.

115 Vgl. auch Pilz 2009 u. Kapitel 4.2.2.

4.2.1 *Das Vorläuferprogramm vieler aktueller Bildungsangebote: Die National Certificate-Module*

Die Angebote im Kontext der schottischen beruflichen Bildung wandeln sich, ähnlich wie in ganz Großbritannien, sehr häufig und zum Teil auf radikale Weise.¹¹⁶ Daher können nicht alle ehemaligen Bildungsprogramme, wie z.B. die in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts relevanten *General Scottish Vocational Qualifications* (GSVQs), dargestellt werden.¹¹⁷ Um dennoch die Struktur und konkrete Ausgestaltung der aktuellen beruflichen Bildungsprogramme besser verstehen und Entwicklungslinien nachvollziehen zu können, bietet sich zumindest eine kurze Darstellung des zentralen Ausgangspunkts späterer Entwicklungen an. Im Jahr 1984 wurde in Schottland ein modulares System eingeführt, welches keine Entsprechung in den anderen Landesteilen besaß und bewusst in Abgrenzung zu den Entwicklungen in England konzipiert wurde.¹¹⁸

Sogenannte *NC-Module* [National Certificate, NC] definierten sich über einen *Modulsteckbrief* [Moduldescriptor]. In diesem waren neben der Bezeichnung des Moduls die genauen Lerninhalte und Ziele spezifiziert. Auch Hinweise für Lehrer zu geeigneten Lehrmethoden, inklusive des Einsatzes computerunterstützter Lernsysteme, wurden angegeben. Jedes Modul hatte die standardisierte Länge von 40 Stunden, auch 20 Stunden und 80 Stunden waren möglich. Die Prüfungen erfolgten möglichst in Anlehnung an Arbeitsprozesse und ohne eine gesonderte Abschlussprüfung. Im Mittelpunkt stand die Überprüfung der Beherrschung von konkreten Handlungsvollzügen am Arbeitsplatz oder an sonstigen Lernorten. Das singuläre Abfragen von abstraktem Wissen wurde folglich weitgehend vermieden. Außerdem existierte keine Notengebung, was nur die Unterscheidung in *bestanden* oder *durchgefallen* ermöglichte. Da der Lernweg relativ offen gehalten wurde, die Lernergebnisse aber eindeutig vorgegeben waren, ist das Modulsystem als *outputorientiert* bezeichnet worden. Dies zeigt sich auch daran, dass identische Module in gänzlich verschiedenen Institutionen angeboten wurden und im Extrem sogar ein Modulabschluss zertifiziert werden konnte, obwohl ein Teilnehmer nur an der Prüfung und nicht an dem zugehörigen Kurs teilgenommen hatte. Vor diesem Hintergrund ist ersichtlich, dass der *Moduldeskriptor* der Kern eines Moduls war und sich die schottische Interpretation von Modulen in ihrer damaligen Form wie folgt kennzeichnen lässt:

Eine Lerneinheit [Modul], die:

- inhaltlich und zeitlich abgegrenzt und in sich abgeschlossen ist;
- bezüglich Inhalt, Zeitstruktur und Prüfungsmodalitäten stark standardisiert ist;
- oftmals keine formalen Zugangsvoraussetzungen (z.B. in Form von vorher zu belegenden anderen Modulen) hat;
- lernortunabhängig ist;
- stark lernergebnisorientiert ist;
- einzeln zertifiziert wird.

116 Vgl. Deißinger, 1994; Pilz 2002a.

117 Vgl. zu den GSVQs z.B. Howieson et al. 1997; Scotvec 1996a; Pilz 1999a, 130-133.

118 Pilz 1999a, 116-118 u. 2002c.

Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurden ca. 4 000 verschiedene NC-Module offeriert und gleichzeitig jährlich ca. 300 Module überarbeitet. Von knapp 250 000 Teilnehmern wurden zu dieser Zeit etwa 1,2 Mio. NC-Module belegt.¹¹⁹

Probleme und Handlungsbedarf¹²⁰

Die große Anzahl von Einzelmodulen und die extrem hohe Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten bot dem einzelnen Teilnehmer zwar eine große individuelle Gestaltungsfreiheit der eigenen Ausbildung, führte aber bei vielen Teilnehmern auch zu Ratlosigkeit und Unsicherheit bei der Auswahl und Kombination der Module. Vor dem Hintergrund bestehender Beratungsmängel konnten Fehlqualifikationen durch eine am Arbeitsmarkt nicht verwertbare Kombination einzelner Module nicht ausgeschlossen werden (Gefahr des Qualifikationssammelsuriums). So erhielten 1992 nur etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Teilzeitschüler eine Eingangsberatung, und auch nur für gut die Hälfte bestand während der Kurszeit die Möglichkeit für eine weitere Beratung. Diese Beratungen hatten eine Dauer von fünf Minuten bis zu einem halben Tag.¹²¹

Aber nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Lehrkräfte an den verschiedenen Lernorten führte die große Unübersichtlichkeit zu Verwirrung und Unkenntnis der genauen Ausgestaltung der Programme.¹²² Das Ausmaß, in dem die Arbeitgeber das Modulsystem akzeptierten und in ihrer Komplexität für den eigenen Qualifikationsbedarf der Mitarbeiter nutzten, war daher eher gering.¹²³

4.2.2 Scottish Vocational Qualifications

Im Jahre 1989 wurden, nicht ganz ohne politischen Druck aus London,¹²⁴ analog zu den in England 1986 eingeführten *National Vocational Qualifications (NVQs)* die *Scottish Vocational Qualifications (SVQs)* implementiert. Diese setzen sich je nach SVQ aus unterschiedlich vielen Modulen – hier in Anlehnung an die englische Sprachregelung auch als *Units* bezeichnet – zusammen, die Regel sind sechs bis zehn.¹²⁵ Alle *Units* eines SVQs ergeben zusammen eine berufliche Qualifikation.

Da die SVQs lernortunabhängig und kompetenzorientiert konzipiert sind, ist die Setzung von allgemein gültigen Standards notwendig.¹²⁶ Dies geschieht für SVQs und NVQs in ganz Großbritannien über drei Kriterien:¹²⁷

119 The Scottish Office 1998, 2.

120 Vgl. Ausführlich Pilz 1999a, 212-229.

121 Vgl. Howieson 1992, 26.

122 Vgl. Pilz 2003b.

123 Vgl. Howieson 1992, 34 u. 37.

124 Vgl. Howieson et al. 1997, 13.

125 Vgl. Scotvec 1996b, S. 6; Brockmann / Clarke / Winch 2008 u. Pilz 2002c.

126 Vgl. ausführlich Pilz 2005c u. Pilz 2006.

127 Vgl. SQA 2002, 3 u. Pilz 2005b.

1. Die *Units* werden in einzelne Elemente zerlegt, in denen der Teilnehmer seine Kompetenzen demonstrieren können muss. Dies sind einzelne Tätigkeiten am Arbeitsplatz, kombiniert mit dem Wissen und Verstehen über diese Tätigkeiten.
2. Innerhalb der einzelnen Elemente werden prüfbare Leistungskriterien festgelegt, wie und auf welchem Niveau der Prüfling die Arbeitsaufgaben erfüllen soll.
3. Für jedes Element muss die Fülle an Situationen angegeben werden, in denen die Kompetenzen angewendet werden können. Angestrebt wird eine große Breite, um die Übertragbarkeit auf andere Arbeitssituationen zu ermöglichen.

Da die *Units* sehr stark auf die Belange des jeweiligen Berufsbildes ausgerichtet sind, konnten seinerzeit nur relativ wenige allgemeiner gehaltene NC-Module für SVQs übernommen werden.¹²⁸ Die starke berufliche Spezialisierung ist erwünscht, um den Belangen der betrieblichen Praxis gerecht zu werden und somit auch für Arbeitgeber zu einer interessanten Möglichkeit für die Aus- und Weiterbildung zu werden.

Die Entwicklung und anschließende Offerierung der SVQs werden über einen vorgegebenen Entwicklungsprozess gesteuert.¹²⁹ Die die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Branchen repräsentierenden Gremien (Branchenverbände) mit den Namen *Sector Skills Councils* (SSCs) oder *Sector Skill Bodies*¹³⁰ legen dabei die Eckpunkte [National occupational standards] für jedes SVQ fest, welche insbesondere die grobe Ausrichtung der Qualifikation betreffen. Seit 1997 nimmt in Schottland die SQA die Aufgabe der Moderation und Organisation des Entwicklungsprozesses wahr. Auf Basis der Eckwerte entwickelt die SQA in Zusammenarbeit mit den Branchenvertretern die verschiedenen Modulsteckbriefe der einzelnen SVQs.¹³¹

Durch den starken Einfluss der in ganz Großbritannien agierenden, mehrheitlich in London ansässigen Branchenverbände auf die SVQs ist die schottische Eigenständigkeit auf diesem Gebiet der beruflichen Bildung eingeschränkt.¹³² Zwar können auch einzelne SVQs speziell den schottischen Bedürfnissen entsprechend konzipiert werden, in der Regel dann, wenn der zuständige Branchenverband selbst stark schottischen Interessen entsprechend ausgerichtet ist (z.B. Spirituosenherstellung, Tartan & Kiltmaking), aber die Anzahl solcher SVQs ist relativ klein. Alle SVQs entsprechen den in ganz Großbritannien geltenden Anforderungen. Sie werden daher wie NVQs landesweit anerkannt.¹³³

Die entwickelten SVQs müssen zertifiziert, registriert und die gesetzten Standards bei der Vermittlung und Prüfung überwacht werden. Diese Aufgabe übernimmt die *Vergabestelle* [Awarding Body],¹³⁴ in Schottland ist dies überwiegend die SQA. Schottland ist in die-

128 Vgl. Bruijn, Howieson 1995, 87 f.

129 Vgl. Tab. 16.

130 Vgl. auch Kapitel 5.1, S. 78.

131 Vgl. SQA 2006a, 7-17; SQA 2006b u. SQA 2007b, 4.

132 Vgl. Howieson 1992, 19 f.

133 Vgl. SQA 2006b.

134 NCVQ 1994, 6.

sem Punkt mit insgesamt nur 22 *Awarding Bodies*¹³⁵ bei gleichzeitiger Dominanz der SQA als *Awarding Body* eher zentralistisch orientiert, wohingegen in den anderen Teilen Großbritanniens eine Vielzahl von Vergabestellen in maßgeblicher Weise agiert, wie z.B. die Organisationen *City and Guilds of London Institute* und *Business and Technology Education Council*.

Alle Vergabestellen müssen die offerierten SVQs bei der Akkreditierungsstelle anerkennen bzw. akkreditieren lassen. In Schottland ist nur die SQA mit einer eigenen Abteilung [Accreditation Unit] zu diesem Vorgang berechtigt.¹³⁶ Damit wird sichergestellt, dass die nationalen Standards eingehalten werden und die Kompatibilität innerhalb des gesamten SVQ-Systems gewährleistet ist. Mit diesem Vorgang, der in Form eines Vertrages dokumentiert wird, erhalten die Vergabestellen die offizielle Genehmigung, diese SVQs zu zertifizieren.¹³⁷ Sie verleihen den SVQs eine Art offizielles, staatlich anerkanntes Gütesiegel. Die Anerkennung erfolgt für einen begrenzten Zeitraum von bis zu fünf Jahren, danach ist eine Verlängerung oder die Akkreditierung eines nachfolgenden SVQs möglich.

In Schottland ist die Unterscheidung zwischen den Aufgaben der Vergabestelle und der Akkreditierungsstelle weitgehend dadurch aufgehoben, dass die SQA, abgesehen von den im Gegensatz zu England relativ unbedeutenden eigenständigen Vergabestellen, beide Aufgaben erfüllt. In den anderen Landesteilen des Vereinigten Königreichs kommt dieser Unterscheidung folglich eine größere Bedeutung zu, denn dort übernimmt z.B. in England die *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) zwar die Aufgaben der Akkreditierungsstelle von NVQs, nicht aber die der eigenständigen Vergabestellen (s.o.).

Die Vermittlung der SVQs erfolgt durch Betriebe, Ausbildungsverbände, private Ausbildungswerkstätten, *Colleges* und andere private und öffentliche Institutionen, die als *Approved Centers*¹³⁸ vom *Awarding Body* anerkannt sein müssen und somit Gewähr für das Erreichen der Standards bieten.¹³⁹ Vereinzelt offerieren auch Schulen SVQs, hier fehlen aber oftmals die Voraussetzungen, um eine Unterweisung am Arbeitsplatz zu ermöglichen.

Die Prüfung der Kenntnisse und Fähigkeiten wird vom *Assessor* vorgenommen.¹⁴⁰ Dies ist in der Regel der Ausbilder am Arbeitsplatz, der sich an die von der SQA vorgegebenen Prüfungsstandards halten muss und vorgegebene Prüfungsinstrumente verwenden soll. Die Einhaltung dieser Richtlinien und der formal einwandfreie Ablauf der Prüfungen werden durch eine interne Überwachung durch speziell geschultes Personal [Verifier] sichergestellt. Zusätzlich kontrollieren externe *Verifier*, die ausnahmslos Bildungsexperten für ihr Gebiet sind, den Prüfungsprozess.¹⁴¹ Der *Assessor* kann nur drei Bewer-

135 SQA 2007b, 4. u. SQA 2006a, 7-17.

136 Vgl. SQA 2007b, 4.

137 Vgl. Scotvec 1996b, 11.

138 Übersetzt etwa „anerkannte Ausbildungsstätten“.

139 Vgl. SQA 2006a, 7-17 u. Scotvec 1994a, o.S.

140 Vgl. zur Ausbildung der Ausbilder und Prüfer Kapitel 6, S. 94ff.

141 Vgl. SQA 2002, 13-19, SQA 2006a, 7-17 u. SQA 2005a.

tungsaussagen treffen: Entweder ist der Prüfling kompetent, noch nicht kompetent, oder aber es ist kein Urteil möglich. Die Ergebnisse der Bewertung werden schriftlich festgehalten und dienen der SQA als Grundlage für die Zertifizierung des SVQ, wobei bei Nichtbestehen einzelner *Units* oder dem Abbruch der Ausbildung auch einzelne erfolgreich absolvierte *Units* zertifiziert werden.¹⁴² Jede *Unit* wird separat in einem Bildungspass, dem sogenannten *Scottish Qualifications Certificate (SQC)*, dokumentiert. Somit können die Teilnehmer sukzessive den Gesamtabschluss des SVQs als Summe der einzelnen *Units* anstreben, wobei keine zusammenfassende Abschlussprüfung zu absolvieren ist. Die Wiederholung von Prüfungen ist uneingeschränkt möglich.

Derzeit existieren 858 verschiedene SVQs¹⁴³ in elf unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, die insbesondere den industriellen, handwerklichen, landwirtschaftlichen und sozialen Bereich sowie die Dienstleistungsbranche abdecken.¹⁴⁴

Tab. 15 *Tätigkeitsfelder der Scottish Vocational Qualifications*¹⁴⁵

- 1 Landwirtschaft [Tending animals, plants and land];
- 2 Bergbau, Grundstoffgewinnung [Extracting and providing natural resources];
- 3 Bauwirtschaft [Constructing];
- 4 Maschinenbau [Engineering];
- 5 Fertigungstechnik [Manufacturing];
- 6 Transportwirtschaft [Transporting];
- 7 Dienstleistungsgewerbe [Providing goods and services];
- 8 Gesundheits- und Sicherheitsdienste [Providing health, social care and protective services];
- 9 Bürowirtschaft [Providing business services];
- 10 Kommunikations- und Freizeitindustrie [Communicating and entertaining];
- 11 allgemeine und übergreifende Kompetenzen [Developing and extending knowledge and skills].

Die SVQs der jeweiligen Tätigkeitsfelder werden dabei auf fünf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus angeboten, die von einfachen Anlernertätigkeiten bis hin zu Managementfunktionen mit dem Anspruchsniveau eines Hochschulstudiums reichen.¹⁴⁶ Gleichzeitig bestehen Anrechnungs- und Verknüpfungsoptionen zum erleichterten Voranschreiten von einer Niveaustufe auf die jeweils höhere Stufe. Durch das durchgängige Angebot von SVQs auf dem Niveau einfachster Anlernertätigkeiten bis hin zu hochqualifizierten Ausbildungsgängen kann ein weites Feld möglicher Teilnehmer erreicht werden. Der Zugang kann dabei auf jeder Stufe erfolgen. Der Schwerpunkt der SVQs betrifft in allen Tätigkeitsfeldern die Niveaustufen 2 und 3, was sich sowohl in der Übersicht des Gesamtangebots¹⁴⁷ als auch in der Häufigkeit der Belegungsdaten einzelner SVQs manifestiert.¹⁴⁸

142 Vgl. Scotvec 1996b, 3-5.

143 SQA 2007b, 20.

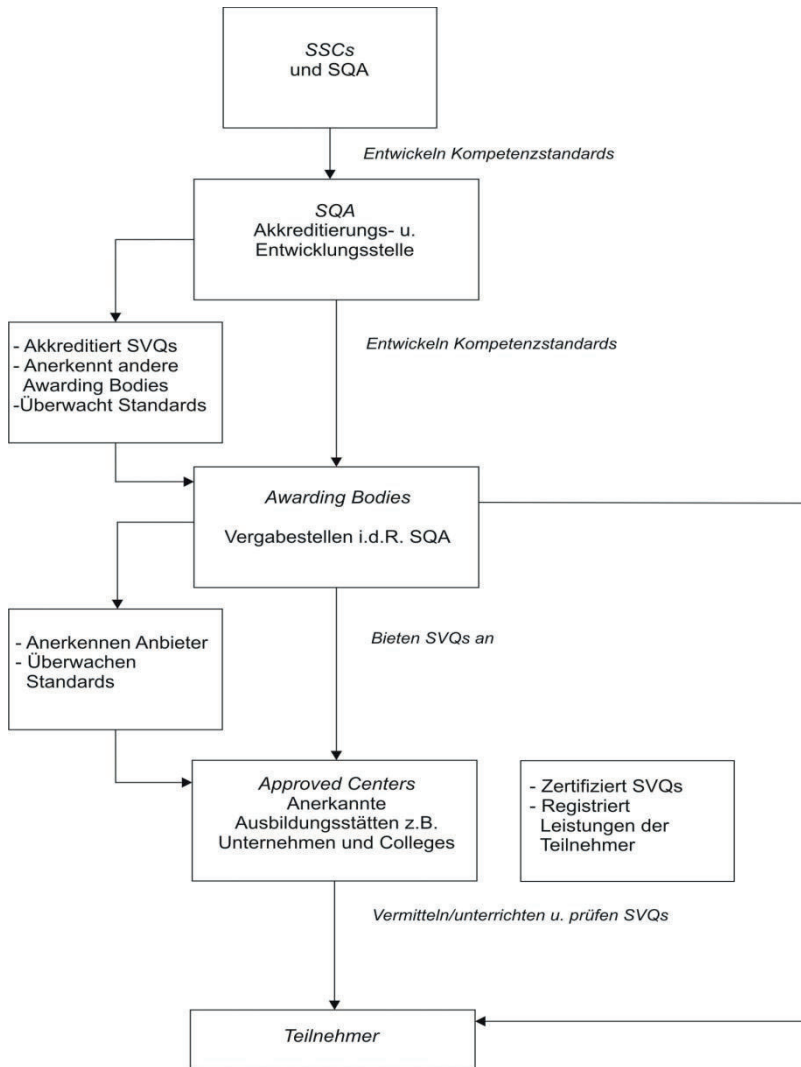
144 Vgl. auch Tab 20.

145 Vgl. SQA 2007b, 31.

146 Vgl. Tab. 16.

147 Vgl. Tab. 17.

Tab. 16 Ablauf bei der Erstellung und Offerierung von SVQs



Tab. 17 Niveaustufendefinitionen der *Scottish Vocational Qualifications*¹⁴⁹

LEVEL 1	Kompetenz, die verbunden ist mit der Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in einer Reihe unterschiedlicher Tätigkeiten, von denen die meisten alltäglich oder vorhersehbar sein können.
LEVEL 2	Kompetenz, die verbunden ist mit der Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in einer weitreichenden Reihe unterschiedlicher Tätigkeiten, die in einer Vielzahl von Kontexten ausgeführt werden. Auf dieser Stufe muss es Tätigkeiten geben, die komplex oder nicht alltäglich sind, sowie eine gewisse Autonomie und individuelle Verantwortung. Zusammenarbeit mit anderen, etwa durch Teilnahme an Gruppen- oder Teamarbeit, kann häufig eine Anforderung sein.
LEVEL 3	Kompetenz, die verbunden ist mit der Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in einer umfassenden Reihe unterschiedlicher Tätigkeiten, die in einer großen Vielzahl von Kontexten ausgeführt werden, von denen die meisten komplex und nicht alltäglich sind. Eine erhebliche Autonomie und Verantwortung ist vorhanden, Anleitung und Überprüfung anderer wird ferner häufig gefordert.
LEVEL 4	Kompetenz, die verbunden ist mit der Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in einer umfassenden Reihe komplexer technischer oder fachlicher Tätigkeiten, die in einer großen Vielzahl von Kontexten ausgeführt werden und ein beträchtliches Ausmaß an Autonomie und persönlicher Verantwortung erfordern. Die Verantwortung für die Arbeit anderer Menschen und für die Zuteilung von Ressourcen gehören oft zum Aufgabenbereich.
LEVEL 5	Kompetenz, die verbunden ist mit der Anwendung von Fertigkeiten sowie einer weitreichenden Reihe von Grundsätzen in einer großen und häufig unvorhersehbaren Vielzahl von Kontexten. Beträchtliche persönliche Autonomie sowie häufig ausgeprägte Verantwortlichkeit für die Arbeit anderer Menschen und für die Zuteilung beträchtlicher Ressourcen stehen im Vordergrund zusammen mit persönlicher Verantwortlichkeit für Analyse und Diagnose, Design, Planung, Ausführung und Bewertung.

Dabei ist ein Trend hin zum Abschluss von höheren Qualifikationsstufen im mittleren Leistungsspektrum festzustellen, wie die folgende Abbildung¹⁵⁰ im Zeitverlauf aufzeigt. Gleichzeitig ist insgesamt eine zunehmende Abschlusszahl von SVQs zu verzeichnen.

Bei den am häufigsten abgeschlossenen SVQs sind unterschiedliche berufliche Sektoren vertreten. Es dominieren allerdings der kaufmännische und der pflegerische Bereich.¹⁵¹ Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass ca. 40 % aller Abschlüsse an *Colleges* erworben werden, wird dieser Tatbestand verständlich: Während zum Beispiel Unternehm-

149 Vgl. SQA 2007b, 8.

150 Vgl. Tab. 19.

151 Vgl. Tab. 20.

gen als *Approved Center* nur die eigenen Mitarbeiter für ein SVQ anmelden, ist es die Kernaufgabe der *Colleges*, Bildungsangebote zu offerieren. Daher bemühen sich die *Colleges* offensiv um möglichst viele Teilnehmer. Dies kann aber ökonomisch nur bei großen Gruppengrößen und geringem technischen Ressourceneinsatz erfolgen. Dazu eignen sich die Bereiche Pflege und Verwaltung besonders gut. Auffallend ist zudem die geschlechtsspezifische Teilnahmeneigung je nach Qualifikationsfeld.

Tab. 18 Angebotene SVQs nach Niveaustufung im Jahr 2007¹⁵²

Niveaustufe	Beschreibung des Kompetenzniveaus ¹⁵³	Anzahl der angebotenen SVQs
I	Routinetätigkeiten in einem kleinen Arbeitsfeld	62
II	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die teilweise komplex und nicht routinemäßig sind	350
III	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die häufig komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind notwendig.	357
IV	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind permanent notwendig.	76
V	Komplexe und absolut selbstständige Tätigkeiten in allen betrieblichen Belangen (Managementfunktion)	13
<i>Gesamt</i>		858

Tab. 19 Angefangene SVQs nach Niveaustufen im Jahr 2006¹⁵⁴

Niveaustufe	Anzahl
I	1 735
II	20 364
III	20 033
IV	2 592
V	77
<i>Gesamt</i>	44 801

Obligate Zugangsvoraussetzungen oder Berechtigungen sind bei den SVQs nicht vorgegeben. Jedoch ergeben sich durch die starke Ausrichtung der SVQs an den Belangen der Arbeitswelt Einschränkungen hinsichtlich des Tätigkeitsfelds. Da einzelne *Units* zudem auf verschiedenen Niveaustufen angeboten werden, ist die Zugangsfreiheit einerseits weiter eingeschränkt, andererseits die nachfolgende Absolvierung eines SVQs auf einem höheren Niveau durch die automatische Anerkennung und damit entfallende Wiederholung erleichtert.¹⁵⁵

152 Vgl. Daten aus SQA 2007b, 20.

153 Siehe ausführlich Tab. 17.

154 Vgl. SQA 2007a, S. 179.

155 SQA 2006b.

Tab. 20 Abgeschlossene SVQs nach Niveaustufen im Zeitraum 2003 bis 2006¹⁵⁶

Niveaustufe	2003		2004		2005		2006	
	[absolut]	[in %]	[absolut]	[in %]	[absolut]	[in %]	[absolut]	[in %]
I	1 092	5,2	943	4,1	900	3,5	1 120	3,9
II	11 191	52,9	11 835	51,9	12 526	48,2	13 430	46,4
III	8 402	39,7	9 486	41,6	11 577	44,6	12 683	43,8
IV	457	2,2	508	2,2	949	3,7	1 678	5,8
V	22	0,1	15	0,1	14	0,1	31	0,1
Gesamt	21 164	100%	22 787	100%	25 966	100%	28 942	100%

Tab. 21 Übersicht über die am häufigsten abgeschlossenen SVQs im Jahr 2006¹⁵⁷

Rang	Titel	Niveaustufe	Anzahl	Anteil ♂ [in %]	Anteil ♀ [in %]
1	Pflege [Care]	II	1 645	9	91
2	Kundenberatung [Customer Service]	III	1 452	34	66
3	Sozialarbeit [Promoting Independence]	III	1 322	21	79
4	Vor- u. Fürsorge [Health and Social Care]	II	977	9	91
5	Pflege [Care]	III	967	11	89
6	Verwaltung [Administration]	III	963	13	87
7	Vor- u. Fürsorge, Erwachsene [Health and Social Care (Adults)]	III	934	17	83
8	Kinderpflege [Early Years Care and Education]	III	928	1	99
9	Tischler u. Schreiner [Construction: Carpentry and Joinery]	II	909	99	1
10	Management [Management]	III	855	42	58
11	Friseurhandwerk [Hairdressing]	II	844	4	96

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass die Teilnehmer bzw. Unternehmen für die Belegung der *Units* und SVQs Gebühren an die SQA entrichten müssen, die sich wie folgt darstellen.¹⁵⁸ Die jeweils tatsächlich zu entrichtende Gesamtkursgebühr wird vom *Kursanbieter* [Approved Centers] festgesetzt. Diese Anbieter rechnen ihre Kosten zusätzlich zu den von der SQA bestimmten Gebühren in die Gesamtkursgebühr ein. Vielfach werden die Kursgebühren aber von öffentlich finanzierten Weiterbildungsförderorganisatio-

¹⁵⁶ Vgl. Ausschnitt aus SQA 2007a, 179.

¹⁵⁷ Vgl. SQA 2007a, 181.

¹⁵⁸ Vgl. Tab. 22.

nen oder den Arbeitgebern übernommen. SVQs, die direkt in Unternehmen vermittelt werden (Unternehmen ist selbst *Approved Center*), sind für die Belegschaft gleichfalls weitgehend kostenfrei.

Tab. 22 Gebühr für ein SVQ pro Teilnehmer im Jahr 2007 [in £] ¹⁵⁹

Level I	43,00	Level III	50,00
Level II	45,50	Level IV	58,75
		Level V	116,25

Tab. 23 Sonstige Gebühren im Bereich von SVQ im Jahr 2007 [in £] ¹⁶⁰

Gebühr pro Unit (außerhalb der SVQs) pro Teilnehmer	
Level I-IV	6,75
Level V	13,00
Einmalige Gebühr für die Anerkennung als Approved Center	400,00
Einmalige Gebühr für die Erlaubnis, ein SVQ offerieren zu dürfen, pro SVQ	50,00

Erfahrungen aus der Praxis mit dem SVQ-System¹⁶¹

Durch die starke Einflussnahme der Arbeitgeber über die *Sector Skills Councils* (SSCs) ist sichergestellt, dass deren Bedürfnissen in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung ihrer Arbeitnehmer Rechnung getragen wird. Vor dem Hintergrund der relativ geringen Aus- und Weiterbildungsbereitschaft der Unternehmen ist dies ein großer Schritt hin zu einer höheren Akzeptanz und somit Partizipation der Arbeitgeber an der beruflichen Bildung.

Außerdem ist durch die Einführung der SVQs ein klarer Rahmen geschaffen worden, der Teilnehmern einen eindeutigen Weg von *Unit* zu *Unit* weist. Am Ende steht eine am Arbeitsmarkt verwertbare berufliche Qualifikation, die im Laufe des Berufslebens nach den individuellen oder aber auch betrieblichen Bedürfnissen ausgebaut werden kann. Durch die Anrechnung auch einzelner *Units* ist gleichzeitig bei Abbruch des Programms der Nachweis der bisher schon erbrachten Leistungen gewährleistet und ein späterer Wiedereinstieg an gleicher Stelle möglich.¹⁶²

Auch aus didaktischer Sicht lassen sich positive Aspekte benennen. Durch die vorgegebene Verknüpfung der *Units* lassen sich Lehrgebiete stringenter aufbauen, wodurch die Zerfaserung, die bei den früheren *NC-Modulen* zu beobachten ist, abgemildert werden kann.¹⁶³

¹⁵⁹ Vgl. SQA 2007b, 30.

¹⁶⁰ Vgl. SQA 2007b, 30.

¹⁶¹ Zum Vergleich der Bedeutung der SVQs in Schottland und der NVQs in England vgl. Canning / Cloonan / Hyland 2007.

¹⁶² SQA 2006b u. 2002.

¹⁶³ Vgl. ausführlich Pilz 1999a, 218-220 u. Pilz 2005, 211-215.

Durch den transparenten Aufbau des SVQ-Systems und das strenge Anerkennungsverfahren ist außerdem sichergestellt, dass die allgemein bekannten Standards in allen Institutionen eingehalten werden und damit die Voraussetzung für eine landesweite Akzeptanz bei den Arbeitgebern geschaffen wurde.

Da die SVQs nicht nur für Berufsanfänger, sondern für alle Arbeitnehmer offen stehen, ist die Gesamtzahl der abgeschlossenen SVQs trotz positiver Tendenzen¹⁶⁴ noch immer als gering zu bezeichnen.

Tab. 24 Altersverteilung der SVQ-Teilnehmer¹⁶⁵

Alter [in Jahren]	unter 20	20-29	30-39	40-49	über 50
Anteil [in % der Altersjahrgänge]	36	24	16	16	8

Es bietet sich daher an, die Gründe für die bisher trotz aller Werbebemühungen seitens der Politik und der SQA geringe Partizipation im SVQ-Programm nach Lebensphasen aufzugliedern:

Für bereits im Erwerbsleben stehende Erwachsene und deren Arbeitgeber ist eine Zertifizierung bestehender Kompetenzen oder die Erweiterung von Qualifikationen mittels formalisierter Bildungsgänge nicht prioritär. Dies resultiert einerseits aus dem Sachverhalt, dass der deregulierte britische Arbeitsmarkt unterhalb akademischer Laufbahnen in nur sehr geringem Maße an formalen Zertifikaten orientiert ist. Pointiert kann formuliert werden, dass nicht nach dem vorgelegten Zertifikat, sondern nach der Fähigkeit, einen Job zufriedenstellend auszuüben, bei der Einstellung, Lohnfindung und weiteren Karriere geschaut wird. Durch die anhaltend gute Konjunktur der letzten Dekade in Verbindung mit einem Mangel an Fachkräften hat sich dieser Trend weiter verfestigt.

Andererseits nutzen auch die Arbeitgeber diesen Sachverhalt: Investitionen in Qualifizierungsmaßnahmen für Mitarbeiter beschränken sich traditionell auf tätigkeits- bzw. betriebsspezifische Bereiche. Zertifizierte Weiterbildungsgänge mit einem arbeitsmarktgängigen Qualifikationserwerb werden wegen der latenten Fluktuationsgefahr vielfach als Privatangelegenheit des Arbeitnehmers angesehen.¹⁶⁶

Für Jugendliche ohne akademische Bildungsperspektive führt diese Situation zu ähnlichen Konsequenzen. Da der Zugang in das Beschäftigungssystem ohne berufliche Zertifikate in Großbritannien sehr einfach ist und bereits bei der Arbeitsaufnahme zu relativ hohen Vergütungen führt, ist für viele dieser Jugendlichen die Absolvierung einer im Verhältnis schlecht bezahlten Ausbildung wie *Modern Apprenticeship* oder von einzelnen Qualifizierungsgängen wie den SVQs nicht attraktiv.

Für Jugendliche mit akademischen Ambitionen stellt sich die Situation wiederum anders dar. Da die berufliche Bildung als nachrangig und z. T. minderwertig angesehen wird,

164 Vgl. Tab. 19 und 23.

165 Vgl. SQA 2007a, 179.

166 Vgl. Wolf 1998, 215-219.

stellt dieser Bildungsbereich keine ernsthafte (Teil-)Alternative dar.¹⁶⁷ Beruflich orientierte Kurse werden bereits in der Schule nur schwach angenommen und die SVQs sind außerhalb des Interesses. Additive Doppelqualifikationen deutschen Typs, wie sie z.B. durch Abiturienten, die im Nachgang eine duale Ausbildung und dann ein Studium absolvieren, generiert werden, sind in Schottland unbekannt und stoßen auf Unverständnis.

Die eklatante Ungleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung hat in gewisser Weise auch die bildungspolitische Debatte in Schottland erfasst und zu einigen Reformversuchen geführt, von denen nachfolgend mit der *Higher Still Initiative*¹⁶⁸ und dem Nationalen Qualifikationsrahmen zwei Beispiele näher skizziert werden sollen.

Dass Reformen notwendig sind, ist weitgehender bildungspolitischer Konsens.¹⁶⁹ In der Konsequenz der dargestellten Faktizitäten leidet der britische Arbeitsmarkt noch immer an einem Mangel an mittelqualifizierten (im Sinne von durch eine Lehre ausgebildeten) Arbeitnehmern, welcher mit dem Begriff des *supply-side bottleneck*¹⁷⁰ eine treffende Umschreibung erhalten hat. Derzeit führt dieser Mangel zu großen Problemen bei der Besetzung von Facharbeiterstellen in der Industrie und entsprechenden Arbeitsplätzen im Handwerk. Ob der derzeit zu konstatierende Zuzug von qualifiziertem Personal aus den osteuropäischen Ländern diesen Mangel langfristig beheben kann, bleibt abzuwarten.

4.2.3 *Higher National Units*

Schüler, die nach Beendigung der Pflichtschulzeit in die Oberstufe der Schulen (S5 und S6) oder an *Colleges* wechseln, können neben dem *Certificate of Sixth Year Studies* einzelne *Higher National Units (HNU)* mit beruflichen und allgemeinbildenden Inhalten belegen. Daneben bilden diese *Units* die Grundlage für das *Higher National Certificate und Higher National Diploma*.¹⁷¹ Die *Units* sind speziell für sehr anspruchsvolle Bereiche in Theorie und Praxis konzipiert und kompetenzorientiert konstruiert. Die HNUs sind in den *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)* integriert, werden von der SQA zertifiziert und bilden neben anderen Zertifikaten die Zugangsberechtigung zu den Hochschulen.¹⁷²

4.2.4 *Higher National Certificate / Higher National Diploma*

Auch für Schüler, die die Pflichtschule mit 16 Jahren beendet haben und nicht in die Oberstufe der Schulen wechseln, sondern zu *Colleges* oder anderen Bildungseinrichtungen übertreten, ist die Möglichkeit der Verknüpfung von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten möglich. Seit 1989 werden *Higher National Certificate (HNC)* und

167 Vgl. Kapitel 4.1, S. 39.

168 Vgl. Kapitel 4.3, S. 57ff.

169 Beaumont 1995, 12.

170 Rose/Wignanek 1990.

171 Vgl. Kapitel 4.2.4, S. 53f..

172 Vgl. SQA 2005b.

Higher National Diploma (HND) offeriert.¹⁷³ Die HNCs und HNDs bestehen dabei aus mehreren *Units*. Entscheidend für die Zusammenstellung und Anzahl der *Units* ist seit 2003 die Eingruppierung in den SCQF.¹⁷⁴ HNCs werden der Stufe 7 zugerechnet und umfassen 96 Kreditpunkte, HNDs der Stufe 8 mit 240 Kreditpunkten. Ein kleinerer Anteil umfasst dabei jeweils Wahlbereiche und Bereiche zur Förderung von Schlüsselqualifikationen.¹⁷⁵ Für HNCs ist eine bewertete *Unit* auf Niveau 7 zwingend vorgeschrieben, bei den HNDs analog eine bewertete *Unit* auf Level 8.¹⁷⁶

Die HNC- und HND-Kurse werden insbesondere an *Colleges* angeboten.¹⁷⁷ HNCs sind bei Vollzeitunterricht einjährig, HNDs zweijährig ausgelegt, aber vielfach werden länger konzipierte Teilzeitangebote belegt.

Beide Abschlussarten werden an diversen Hochschulen angerechnet. Sie ermöglichen den Einstieg in höhere Semester; so berechtigen HNCs vielfach zum Zugang in das zweite Studienjahr, HNDs in das dritte Studienjahr.¹⁷⁸ Die Integration der HNCs und HNDs in den SCQF ermöglicht dabei eine erleichterte Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen.

Im Jahr 2006 wurden 11 852 HNCs und 6 931 HNDs erfolgreich abgeschlossen.¹⁷⁹

4.2.5 Weitere Bildungsprogramme¹⁸⁰

Professional Development Awards

PDAs sind Kurse für Akademiker oder erfahrene Praktiker, die an Universitäten, *Colleges* und an ausgewählten Arbeitsplätzen eine weiterführende Ausbildung belegen, um eine hochwertige Vertiefung in einzelnen Berufsbereichen zu erhalten oder einen Wechsel in ein neues Berufsfeld auf hohem Niveau zu ermöglichen.¹⁸¹ PDAs werden auf verschiedenen Stufen ab dem Niveau 6 des SCQF offeriert und setzen sich i.d.R. aus verschiedenen *Higher National Units* oder z.T. auch *Units* der *SVQs* zusammen. Im Jahr 2006 wurden insgesamt 2 075 PDAs erfolgreich abgeschlossen.¹⁸²

173 Vgl. Raffé 1994a, 4, Osborne / McLaurin 2006 u. Reeve / Gallacher / Ingram 2007.

174 Vgl. Kapitel 4.4, S.70ff.

175 Zum Verständnis von Schlüsselqualifikationen in Schottland vgl. Canning 2007.

176 SQA 2003a, 2f.

177 Vgl. Scotvec 1996c, ii.

178 Vgl. SQA 2007a, 153f., Osborne / McLaurin 2006 u. Reeve / Gallacher / Ingram 2007.

179 SQA 2007a, 165 u. 168.

180 Neben den hier aufgeführten Programmen besteht eine Vielzahl weiterer Angebote, die jedoch weniger quantitative Relevanz besitzen und sich vielfach sehr schnell wandeln oder eingestellt werden.

181 Vgl. Scotvec 1996d, 1-6.

182 SQA 2007a, 171.

Skillseekers

Skillseekers ist ein Programm für Schulabgänger, die mit 16 Jahren die Pflichtschulzeit beendet haben und unter 25 Jahre alt sind. Das Programm wird z.T. öffentlich finanziert über *Bildungsgutscheine* [Training Credits] oder finanzielle Unterstützung der Ausbildungsbetriebe. Im Mittelpunkt des Programms steht der Erwerb von SVQs, welcher über die Teilnahme an betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildungsgängen erreicht wird.¹⁸³ Bildungspolitisches Ziel ist die Herstellung der Anschlussfähigkeit an eine berufliche Ausbildung wie *Modern Apprenticeship* auf mindestens Niveaustufe 3 der SVQs.¹⁸⁴ In diesem Programm sind auch die früheren *Youth Training*-Angebote aufgegangen, die in Schottland schon länger nicht mehr angeboten werden.

Modern Apprenticeships

Nach dem Niedergang der klassischen Lehre in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wird diese Ausbildungsform seit 1994 von der britischen Regierung wiederbelebt. In Schottland werden diese Programme über die *Local Enterprise Companies (LECs)* betreut.¹⁸⁵ Im Jahr 2003 wurden knapp 27 000 Apprenticeships belegt.¹⁸⁶ Inhaltlich werden Qualifikationen in etwa 70 verschiedenen Tätigkeitsfeldern, insbesondere im technischen Bereich, aber auch im kaufmännischen Sektor angeboten, die mindestens den Level 3 der SVQs erreichen sollen.

Die ausbildenden Einrichtungen können einzelne Betriebe, Betriebsverbände, private Anbieter, Konsortien etc. sein. Diesen wird eine Ausbildungszeit von drei Jahren empfohlen, die aber nicht verbindlich ist. Die *Modern Apprenticeships* werden von Unternehmen oder Unternehmenszusammenschlüssen entwickelt und müssen Mindeststandards erfüllen. Den Entwicklungsprozess unterstützen daher die *Sector Skills Councils*. Jugendliche erhalten während der Ausbildung vielfach eine Vergütung durch den Ausbildungsbetrieb, dieser wiederum über die *Local Enterprise Companies (LECs)* eine finanzielle Unterstützung.¹⁸⁷

Modern Apprenticeships sind in das Programm der *Skillseekers* integriert und basieren auf Elementen der SVQs sowie *Units* zur Förderung der Schlüsselqualifikationen.¹⁸⁸ Damit wird deutlich, dass diese Ausbildungsformen staatlich unterstützt und gefördert werden, um einerseits Jugendlichen ohne höhere akademische Perspektiven eine zertifizierte berufliche Perspektive zu bieten und andererseits dem Fachkräftemangel zu begegnen.

183 Vgl. Scotvec 1995b, o.S.

184 Scottish Enterprise 2004a u. 2004b, vgl. Tab. 20 u. 24.

185 Vgl. Tab. 25.

186 Scottish Executive 2004, i.

187 Vgl. Canning 2001, 174-178.

188 Zum Verständnis von Schlüsselqualifikationen in Schottland vgl. Canning 2007.

Tab. 25 *Personen in Modern Apprenticeships in den am stärksten besetzten Berufen im Jahr 2006 in den von Scottish Enterprise betreuten Regionen [absolut]*¹⁸⁹

Rang	Berufsfeld	Teilnehmer
1	Baugewerbe [Construction]	6 783
2	Maschinenbau [Engineering]	2 579
3	Elektrotechnik [Electrotechnical]	2 433
4	Kraftfahrzeugtechnik [Motor Vehicle]	2 331
5	Management [Management]	2 157
6	Vor- u. Fürsorge [Health and Social Care]	2 125
7	Gas-/ Wasserinstallation [Plumbing]	1 805
8	Wirtschaft, Büro u. Verwaltung [Business & Administration]	1 418
9	Gaststätten- u. Hotelgewerbe [Hospitality]	1 356
10	Kinderpflege [Early Years Care and Education]	1 273
11	Kundenberatung [Customer Service]	1 220
12	Friseurhandwerk [Hairdressing]	475

Die Implementierung der *Modern Apprenticeships* stellt sich trotz dieser auf den ersten Blick beeindruckenden Zahlen als schwierig heraus. So verweisen Canning und Lang auf hohe Abbrecherquoten, die aber wegen fehlender statistischer Daten nur schwer quantifizierbar sind. Als zentrale Abbruchgründe weisen die Autoren dennoch auf eine Kombination aus geringer Entlohnung, langen und ungünstigen Arbeitszeiten sowie unsicheren Beschäftigungsmöglichkeiten hin.¹⁹⁰ In einer Studie konnte im Jahr 2004 für die Vorjahre eine Abbruchquote von jeweils ca. 50 % ermittelt werden.¹⁹¹ Als Gründe für die geringe Akzeptanz des Programms kann hier wiederum auf die spezifische Stellung beruflicher Bildung in Großbritannien insgesamt verwiesen werden.¹⁹² Viele Abbrecher finden auch ohne den Ausbildungsabschluss eine ihren Wünschen entsprechende Stelle. Weiterhin werden insbesondere die mangelnde Anbindung an die akademischen Bildungsprogramme sowie die Vielzahl der involvierten Stellen und Bildungsträger als Gründe für die Abbruchraten benannt.¹⁹³

Allerdings sind diese Befunde, bedingt durch die unterschiedlichen Angebote je nach Branche und Arbeitgeber, zu relativieren.¹⁹⁴ So wurden beispielsweise in einer Befragung von *Modern Apprenticeship* Absolventen diverse Vorzüge des Qualifizierungsgangs benannt.¹⁹⁵ Diese Vorteile umfassen z.B. die gute Qualität der Ausbildung, interessante Arbeit, Identifikationsmöglichkeit mit dem Unternehmen, Einbindung in das SVQ-Pro-

189 Vgl. Sector Skills Council 2007 http://www.ssascot.org.uk/web/site/mod_apprent/matop20.asp (Stand: 15.08.07).

190 Canning / Lang 2004, 169.

191 Scottish Executive 2004, ii.

192 Vgl. Kapitel 4.1 u. 4.2.2, S.39ff.

193 Vgl. ausführlich Scottish Executive 2004.

194 Vgl. auch Scottish Executive 2004.

195 Scottish Executive 2001, 35-42.

gramm, die gute Verwertungsmöglichkeit der erworbenen Kompetenzen im Arbeitsleben sowie die Motivation in der Zukunft, weitere Qualifizierungsschritte aufzunehmen.

4.3 Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung: Auf dem Weg zur Gleichwertigkeit?

Nachfolgend wird die Struktur und Implementation eines Bildungsprogramms in Schottland nachgezeichnet und analysiert, welches überwiegend dem allgemein bildenden Bereich zuzuordnen ist.¹⁹⁶ Da das Programm auch in bedeutendem Maße berufliche Bereiche umfasst und sich u. a. dem Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung verschrieben hat, erfolgt die thematische Auseinandersetzung an dieser Stelle.¹⁹⁷

Zwischen 1990 und 1992 wurde die Oberstufe an schottischen Schulen durch eine Kommission untersucht. Dabei wurden erhebliche Mängel festgestellt. So sei das Leistungsniveau der schottischen Oberstufenschüler im Gegensatz zu den vergleichbaren englischen Schülern geringer gewesen. Damit verbunden wurde die sehr kurze zeitliche Auslegung der *Highers* kritisiert, die zu stark lehrerzentriertem Unterricht und Lernstress bei den Schülern geführt habe. Gleichzeitig wurde die Studierfähigkeit der Schüler in Frage gestellt, da die kurzen *Highers*, verbunden mit der Möglichkeit, in Schottland die Hochschulzugangsberechtigung nach nur einem Jahr in der Oberstufe zu erlangen, nicht genügend Bildungsinhalte vermitteln würden.¹⁹⁸

Das schottische *Bildungsministerium* reagierte auf die Ergebnisse im Jahr 1994 mit dem Dokument *Higher Still: Opportunity for All*, welches neun Hauptziele beschreibt, die für die aktuelle schottische Bildungspolitik noch immer maßgeblich sind:¹⁹⁹

1. Höheres Leistungsniveau für alle Formen der Bildung nach der Pflichtschulzeit;
2. Anerkannte Qualifikationen für alle Lernenden;
3. Ein kontinuierliches Voranschreiten im Leistungsniveau;
4. Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung;
5. Verstärkte Breite der Bildung;
6. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen;
7. Beibehaltung der bestehenden Bildungsangebote;
8. Vereinfachung und Effizienzsteigerung bei den Bildungsangeboten;
9. Verknüpfung des Curriculums mit den Prüfungsverfahren.

Der Name *Higher Still* weist darauf hin, dass auch im neuen System die in der schottischen Bildungslandschaft als besonders hochwertig angesehenen *Highers* Bestand haben sollten. Als Bezugsrahmen für die Neuerungen wurde der Bereich ab S4, also das Abschlussjahr der Pflichtschulzeit, gewählt. Als obere Grenze gilt der universitäre Bereich, der nur insofern tangiert wird, als sich die Eingangsvoraussetzungen den neuen Ab-

196 Vgl. Kapitel 3.6, S. 34f. und zum Vergleich mit Bildungsreformen in England Hodgson 2004.

197 Vgl. ausführlich auch Pilz 2003a, 2002b.

198 Vgl. The Scottish Office 1992 u. Kapitel 3.6, S.34f.

199 The Scottish Office 1994, 9 f.

schlüssen anpassen mussten. Damit wurde der gesamte Bereich zwischen dem Ende der schulischen Pflichtausbildung, der Oberstufenausbildung, der allgemeinen beruflichen Bildung und der allgemeinen beruflichen Weiterbildung reformiert.

In einem aufwendigen Konsensverfahren wurde seit 1994 an der Umsetzung der gesetzten Grobziele gearbeitet. Als koordinierende Stelle fungierte eine Einrichtung mit dem Namen *Higher Still Development Unit (HSDU)* in Edinburgh. Hier wurden alle Aktivitäten von Bildungsinstitutionen, Forschungsgruppen und politischen Gremien gebündelt und die Informationsvermittlung betrieben. Nur durch einen von allen Beteiligten getragenen Entwicklungsprozess glaubten die Initiatoren von *Higher Still* die nötige Akzeptanz für die grundlegenden Reformen zu erhalten. Negativ wirkte sich bei diesem Verfahren allerdings der enorme Zeitaufwand für die Konsensfindung und die teils widersprüchlichen Aussagen verschiedener Interessengruppen aus.

Ab dem Sommer 1999 wurde mit der Implementierung des neuen Systems begonnen, wobei zeitgleich bis auf wenige Ausnahmen alle älteren Bildungsgänge ausliefen.

Im *Higher Still System* werden *Kursgruppen* [Courses] von 160 Stunden Dauer entwickelt, die sich aus allgemeinen und beruflichen Inhalten zusammensetzen können. Jeder einzelne *Kurs* [Unit] hat die bekannte Länge von 40 bzw. 80 Stunden und wird einzeln zertifiziert. 40 der insgesamt 160 Stunden für einen *Course* bleiben für Wiederholung, Verknüpfung von Lerninhalten und Prüfungen.²⁰⁰ Somit bilden zwei oder drei *Units* einen *Course*. Einzelne *Units* und *Courses* können dann in einem festgelegten System zusammengefasst zu dem Abschluss eines *Scottish Group Award (SGA)* führen. Zur Abgrenzung zu älteren Angeboten werden die neuen Angebote als *New National Qualifications (NNQs)* oder verkürzt nur als *National Qualifications* bezeichnet.

Aktuell werden ca. 3 500 verschiedene *Units* angeboten. Im Jahr 2006 wurden insgesamt knapp 1,4 Mio. *Units* abgeschlossen, davon knapp 970 000 in Schulen.²⁰¹ Das neue System gliedert sich in fünf Stufen.²⁰² Die *ersten drei Stufen* entsprechen den Niveaustufen der *Standard Grades*, also den Abschlüssen am Ende der Pflichtschule (S4).

Tab. 26 Gliederung im *Higher Still System*²⁰³

Stufe	Abschluss
5	Advanced Higher
4	Higher
3	Intermediate 2
2	Intermediate 1
1	Access

200 Vgl. SQA 2007c, VI u. Howieson et al. 1997, 14.

201 SQA 2007a, 10.

202 Vgl. Tab. 26.

203 HSDU 1996a, 9.

Schüler, die am Ende der Pflichtschulzeit (S4) keine oder nur wenige *Standard Grades* erreicht haben, können auf der *Access-Stufe* sowohl in Schulen als auch *Colleges* weiter voranschreiten. Hier werden Schülern mit Lernschwierigkeiten differenzierte Angebote zum Erwerb von allgemeinbildenden und beruflichen Grundkenntnissen wie Rechnen, Englisch und Computerbedienung gemacht. Über drei Schwierigkeitsgrade, die in sich wiederum differenziert und an die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst werden können, wird der Zugang zur nächsten Stufe (*Intermediate 1*) ermöglicht.²⁰⁴

Schüler, die überwiegend *Foundation*-Abschlüsse im Kontext der *Standard Grades* erreichen, können direkt mit der Stufe *Intermediate 1* beginnen, während bessere Lerner mit überwiegend *General*-Abschlüssen in die Stufe *Intermediate 2* eintreten können. Schüler mit *Credit*-Abschlüssen können in S5 mit *Units*, *Courses* und SGAs auf der *Highers*-Ebene beginnen. Von jeder Ebene ist der Aufstieg zur nächsthöheren möglich, wobei an der Spitze die *Advanced Highers* stehen, die wie die HNCs und HNDs bei vielen Universitäten zur Anrechnung als schon erbrachte Studienleistungen zählen.²⁰⁵

Entgegen der ursprünglichen Planung, das neue *Higher Still System* singular für den Nachpflichtschulbereich zu etablieren, bieten seit einiger Zeit auch die Schulen des Sekundarbereichs I die Abschlüsse der ersten drei Stufen (*National Qualifications*) als Alternative oder Ergänzung zu den *Standard Grades* an. Somit ist das neue System zunehmend auch im Sekundarbereich I von Relevanz.²⁰⁶

Auf der Stufe 4, der Ebene der *Highers*, werden dabei ausschließlich *Courses* mit den zugehörigen *Units* angeboten, die mit 160 Unterrichtsstunden vom Umfang und durch teilweise inhaltliche Übernahme der alten *Highers* in das neue System weitgehend identisch mit den alten *Highers* sind. Damit wird zum einen das Bestreben nach Kontinuität hinsichtlich der Universitätszugangsberechtigung deutlich und zum anderen durch die Möglichkeit der Vermittlung in einem Schuljahr die zeitliche Passung im Sekundarbereich II an schottischen Schulen ermöglicht, die im Gegensatz zu England die Option von einem oder zwei Jahren Dauer zulässt.²⁰⁷ Die *Highers* verfügen über einen Benotungsschlüssel, der von A für die beste Leistung bis D, welches das Nichtbestehen symbolisiert, reicht.

Aktuell werden 75 verschiedene *Highers* in insgesamt 453 Bildungseinrichtungen offeriert. Im selben Jahr wurden fast 160 000 *Highers* belegt, wobei die Belegungshäufigkeiten je *Higher* stark schwanken.²⁰⁸

Auf Stufe 5 haben die früheren *Certificate of Sixth Year Studies* Eingang gefunden und als *Advanced Highers* mit einer Länge von je 320 Stunden – entgegen der bei den *Highers* vorgesehenen 160 Stunden – über zwei Jahre angelegt sind.²⁰⁹ Die *Tab. 27* zeigt

204 Vgl. HSDU 1996b, 3-7.

205 Vgl. HSDU 1996c, o.S.

206 Vgl. Raffé / Howieson / Tinklin 2005, 52 u. Howieson / Raffé / Tinklin 2004.

207 Vgl. Pilz / Deißinger 2001.

208 Vgl. SQA 2007a, 100 u. Tab. 30.

209 Vgl. The Scottish Office 1994, 2.

die Abschlüsse im Rahmen des *Higher Still Programms* sowie die Abschlüsse im singular berufsbildenden Bereich (SVQs) und dem vorakademischen Sektor [Higher National Qualifications]. Ersichtlich wird somit, dass die SQA drei verschiedene Qualifizierungsbereiche unterscheidet, die in ihrer Struktur aber jeweils dem identischen Muster aus einzelnen *Units* und dem Zusammenschluss in größere Einheiten [Group Awards] entsprechen.

Tab. 27 Die am stärksten und am schwächsten frequentierten Highers im Jahr 2006 nach Häufigkeit der Belegung²¹⁰

am stärksten belegt		am schwächsten belegt	
Fach	Teilnehmer	Fach	Teilnehmer
English [Englisch]	27 516	Food Production Supervision [Lebensmittelüberwachung]	2
Mathematics [Mathematik]	18 623	Hospitality -Food and Drink Service [Gaststättengewerbe]	3
Chemistry [Chemie]	9 168	Building Services [Gebäudemanagement]	3
Biology [Biologie]	9 044	Visual Arts [Bildende Künste]	4
Physics [Physik]	8 617	Structural Engineering [Baustatik, Bautechnik]	5
History [Geschichte]	7 866	Sports Organisation [Sporteventorganisation]	5

Tab. 28 Struktureller Aufbau der schottischen Bildungs- und Qualifizierungsprogramme im Nachpflichtschulbereich

Umfang der Qualifikation	Art der Qualifikation		
	Scottish Vocational Qualifications	Higher National Qualifications	National Qualifications (Higher Still System)
Group Awards	Scottish Vocational Qualification (SVQ)	Higher National Diploma (HND), Higher National Certificate (HNC)	Named Scottish Group Award, General Scottish Group Award
Courses	-	-	National Courses
Units	Scottish Vocational Qualifications Units	Higher National Units	National Units

Um eine stringente und abgestimmte Auswahl von *Units* und *Courses* im Kontext des *Higher Still Systems* sowohl für Schüler als auch hinsichtlich des Angebots für Schulen und *Colleges* zu erreichen, können *Units* und *Courses* nach vorgegebenen Auswahlmustern und einem zugehörigen Punktesystem zu einem *Scottish Group Award* (SGA) zusammengefasst werden. Eine eigenständige Notengebung erfolgt für den SGA allerdings nicht; auch eine abschließende Gesamtprüfung gibt es nicht. Wahl- und Pflichtkurse füh-

²¹⁰ Eigene Zusammenstellung aus SQA 2007a, 103f.

ren dennoch so zu einem umfassenden Abschluss in einem Bildungsbereich oder Berufsfeld und verhindern das bei Modulsystemen vielfach festzustellende *Qualifikationssammelsurium*.²¹¹

Unterscheiden lassen sich bei den SGAs zwei verschiedene Ausprägungen. Die *General Scottish Group Awards (GSGAs)* sind für alle Niveaustufen entwickelt worden und sind eher allgemeinbildend ausgerichtet. Alle Bildungsträger können auf den Ebenen *Access* und *Intermediate 1* auf Basis von durch die SQA vorgegebenen Struktur- und Qualitätsmerkmalen eigene Programme entwickeln. Dies ist auch auf den höheren Leistungsstufen möglich, allerdings ist hier zusätzlich eine Autorisierung durch die SQA erforderlich. GSGAs wurden insbesondere auf die Belange der *Colleges* ausgerichtet, die bereits vor Einführung von *Higher Still* spezielle Programme entwickelt hatten und diese im Zuge der Neugestaltung nicht aufgeben wollten.

Die *Named Scottish Group Awards (NSGAs)* stellen die zweite Ausprägungsart dar und werden auf den Niveaustufen *Intermediate 2* und *Higher* in 16 unterschiedlichen Berufsfeldern offeriert, wobei allerdings der Grad der beruflichen Orientierung im Kontrast zur Allgemeinbildung von Feld zu Feld differiert. Die NSGAs werden in Struktur und Inhalt zentral von der SQA vorgegeben.

Alle belegten und erfolgreich abgeschlossenen Kurse, Kursgruppen und *Awards* werden in einem von der SQA dokumentierten Bildungspass, dem *Scottish Qualifications Certificate (SQC)*, festgehalten.

Trotz großer bildungspolitischer Bemühungen und massiver Entwicklungsinvestitionen konnten sich die SGAs nur sehr bedingt etablieren.²¹² Die nachfolgende Übersicht macht dies deutlich.

Tab. 29 Abgeschlossene SGAs im Zeitablauf [absolut]²¹³

Jahr	2003	2004	2005	2006
Anzahl	1 472	1 723	1 336	1 217

Neben diversen Entwicklungs- und Implementationsschwierigkeiten auf der operativen Ebene kann als zentraler Grund für das weitgehende Scheitern der SGAs deren volumenmäßiger Umfang herausgestellt werden. Trotz der bestehenden Freiheitsgrade hat der große inhaltliche und zeitliche Anspruch der SGAs viele Bildungsanbieter im Gegensatz zu anderen Programmen in ihrem Flexibilitätsgrad zu weit eingeschränkt und zu einer Verringerung des Angebots beigetragen. Umgekehrt haben viele Bildungsnachfrager offensichtlich die SGAs als Einschränkung ihrer individuellen zeitlichen und/oder inhaltlichen Freiheitsgrade bei der Kursgestaltung wahrgenommen und daher weniger stark nachgefragt.

²¹¹ Pilz 1999a, 213.

²¹² Vgl. SQA 2007c, V; Hodgson 2004, 453f. Zur Entstehung, Entwicklung und ursprünglichen Ausgestaltung vgl. Pilz 1999b, 47-51.

²¹³ Vgl. SQA 2007a, 27.

Aktuell ist geplant, die SGAs in die neu zu schaffenden *National Qualifications Group Awards* zu überführen, die wiederum eine Form von Clusterbildung einzelner *Units* – hier als *National Qualifications* bezeichnet – beinhalten soll.²¹⁴

Von der Theorie zur Praxis: Die Implementationsphase des Higher Still Systems

Nach mehrfacher Verschiebung wurde das *Higher Still System* ab Herbst 1999 in den schottischen Schulen und beruflichen *Colleges* eingeführt. In einem ersten Schritt wurden insbesondere die *Highers* auf das neue System umgestellt. Diese wurden demnach erstmals im Schuljahr 1999 / 2000 in der neuen Struktur unterrichtet, alle anderen alten Programme wurden bis 2003 in das neue System überführt.

Da es inhaltlich in einigen Fächern Verschiebungen zu den *Highers* alter Prägung gab, entstanden bei den Lehrkräften Verständnis- und Umsetzungsprobleme bei den neuen Richtlinien. Ein weiteres Problemfeld ergab sich bei der organisatorischen Einführung, insbesondere bei der neuen Unterteilung der einzelnen *National Units* innerhalb der *Highers* und der Realisation der schulinternen Prüfung dieser *Units*. Wurden im alten System die Schülerleistungen in den *Highers* nur als Gesamtheit am Ende durch eine externe Prüfung evaluiert, so müssen die Lehrer nun mittels vorgegebener Prüfungsrichtlinien und Kriterien formale Prüfungen abnehmen, deren Ergebnisse schulintern und gegenüber der SQA dokumentiert werden müssen. Da im Sommer 1999 für diverse Kurse die Informationsmaterialien und Prüfungsverfahren noch nicht abschließend von der SQA bereitgestellt waren, konnten die Lehrkräfte den Unterricht noch nicht auf die neuen Anforderungen abstellen. Bereits im Dezember 1998 hatte die größte Lehrgewerkschaft die überhastete Einführung und den enormen Arbeitsaufwand der Umstellung bemängelt und zum Boykott der Implementierung aufgerufen, was nur durch Zugeständnisse hinsichtlich einer verzögerten Einführung beruflicher Kurse abgewendet werden konnte.²¹⁵

Von besonderer Bedeutung hinsichtlich der bildungspolitischen Problematik war zudem die Involvierung diverser politischer Gruppen und Institutionen in den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess von *Higher Still*. Zum einen lag die organisatorische Umsetzung in den Händen der SQA. Diese Institution wird in Schottland als *Quango* (quasi-autonomous non-governmental organisation) bezeichnet²¹⁶ und unterliegt nur bedingt einer politischen oder bürokratischen Kontrolle. Zum anderen wurde in der Anfangsphase die Berichterstattung der SQA an die schottische Regierung nicht im maßgeblich betroffenen *Bildungsministerium*, sondern im *Ministerium für lebenslanges Lernen* verortet.²¹⁷

Weiterhin wurde die Entwicklung von *Higher Still* einer Expertengruppe aus dem Bildungsbereich übertragen, welche als *Higher Still Development Group* firmierte. Zusätzlich wurde nachfolgend eine *Liason Group* aus Mitgliedern aller betroffenen Bildungsbe-

214 NQGs Key Partners' Group 2006.

215 Paterson 2000, 89-108; Raffae / Howieson / Tinklin 2002 u. Scottish Parent Teacher Council 2001.

216 Paterson 2000, 114.

217 Vgl. zu den Ministerien Kapitel 2.2, S. 23.

reiche und der Arbeitgeber geschaffen, die die Implementationsproblematik lösen sollte. Um die Überschneidung und die Intransparenz von Zuständigkeiten und Kompetenzen komplett zu machen, hatten zudem auf der Ebene der Schulen und als Mitglieder in anderen Gremien wie der *Liason Group* die Schulaufsichtsbeamten *Her Majesty's Inspectorate* ein Mitsprache- und Einflussnahmerecht.²¹⁸ Abstrahierend benennen Raffé / Howieson / Tinklin²¹⁹ im Rückblick folgende zentrale Problemaspekte:

- a) Existenz vereinheitlichter Rahmen- und Entwicklungsvorgaben für grundsätzlich unterschiedliche und mit abweichenden Intentionen handelnde Systemteile;
- b) Zusammenarbeitsprobleme der Vertreter aus den verschiedenen Systemteilen;
- c) Mangel an Führung und Kommunizierung klarer Leitlinien und deutlicher Ziele an die unterschiedlichen Systemteile.

Aus dieser Gemengelage braute sich im Sommer 2000 eine bildungspolitische Katastrophe zusammen, die noch lange als *exam debacle* in Erinnerung bleiben dürfte und sogar öffentlich vom ersten schottischen Ministerpräsidenten Donald Dewar am 11.09.2000 im Daily Record als „a disaster“ bezeichnet wurde.²²⁰ Ohne hier die Einzelheiten des *exam debacle* nachzuzeichnen, sei auf einige zentrale Vorgänge hingewiesen.²²¹ Im Frühsommer 2000 vermehrten sich erste Anzeichen, dass in Schulen und *Colleges* Schwierigkeiten bei der korrekten und vollständigen Übermittlung der Prüfungsergebnisse der einzelnen intern abgeprüften *Units* an die SQA auftraten. Zudem ließ die SQA verlautbaren, dass es organisationsintern kleinere Probleme bei der computertechnischen Erfassung und Verarbeitung der enormen Anzahl von Einzeldaten gebe. Am 10.08. sollten dann die 147 000 Schüler die kompletten Ergebnisse der internen und externen Prüfungen per Post erhalten. Das Ergebnis war desaströs: Fast 10 % aller Teilnehmer erhielten entweder keine Nachricht von der SQA oder aber unvollständige bzw. falsche Zeugnisse, welche keine Ergebnisse von belegten Prüfungen oder aber Ergebnisse von gar nicht belegten Prüfungen auswiesen. Als noch problematischer stellte sich der Sachverhalt heraus, dass Prüfungsteilnehmer für belegte externe Abschlussprüfungen im richtigen Fach zwar eine Note erhielten, diese aber u.U. nicht korrekt war. So wurde in der Presse von einem sehr guten Schüler berichtet, der bisher in allen Prüfungen im Fach Physik die beste Note erreicht hatte und nun gemäß dem SQA-Dokument durch die Physik-Endprüfung gefallen war.²²²

Die Bevölkerung war daraufhin sehr besorgt, zumal die schottischen Universitäten für ihre Zulassungsprozeduren der SQA ein Ultimatum setzten, um alle Noten vorzulegen und die Fehler zu beheben.

218 Paterson 2000 u. Raffé / Howieson / Tinklin 2002.

219 Raffé / Howieson / Tinklin 2005, 49f.

220 Paterson 2000, 22f.

221 Zum genauen Ablauf und zu den Hintergründen sei auf die interessante und facettenreiche Darstellung von Patterson 2000 hingewiesen, siehe zudem z.B. Raffé / Howieson / Tinklin 2002.

222 Paterson 2000, 11.

Trotz panikartiger Reaktionen der Politik und der SQA konnten die Probleme auch in den nächsten Wochen nur teilweise behoben werden und führten zum Rücktritt der SQA-Spitze und des Bildungsministers. Weiterhin wurde in der Folge beschlossen, dass die *Schulaufsicht (Her Majesty's Inspectorate of Education)* in der bisherigen Form abgeschafft wurde. Zudem wurden zwei parlamentarische Untersuchungsausschüsse zur Aufklärung der Vorfälle eingesetzt.

Als Ergebnisse der parlamentarischen und weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen konnten diverse Problemfelder lokalisiert werden.²²³ So wurden immer wieder der bereits skizzierte Kompetenzwirrwarr zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen und die mangelnde administrative und politische Überwachung der SQA als Kritikpunkt herausgestellt. Damit verbunden wurde insbesondere von der SQA der personelle und finanzielle Bedarf bei der Umsetzung einer solch umfassend dimensionierten Bildungsreform unterschätzt. Auch von politischer Seite wurde die Tragweite dahingehend unzureichend realisiert, dass ein neues System, welches berufliche und allgemeinbildende Curricula verbindet, das dabei über verschiedene Anspruchsniveaus ausgelegt ist und in unterschiedlichen Institutionen implementiert wird sowie für alle Bildungspartizipierenden ab einem Alter von sechzehn Jahren konzipiert wurde, quasi in einem „big bang“ umgesetzt werden sollte. Durch die bereits angesprochene verspätete Fertigstellung der curricularen Ausgestaltung diverser Kurse wurden die Lehrkräfte und Schüler im Unklaren über Lerninhalte und Prüfungsverfahren gelassen und die fortlaufenden internen Prüfungen im Kontext der einzelnen *Units* erschwert. Außerdem wurde durch diesen Tatbestand die Überführung der alten Bildungsprogramme in die neue Struktur behindert, da die Niveauzuordnung teilweise erst sehr spät und dann in einigen Fällen wenig nachvollziehbar erfolgte. Auch die Arbeit an der Erstellung der zentralen Prüfungsaufgaben wurde in aller Eile erst kurz vor dem Examenstermin beendet, was zu weiterer Verunsicherung bei allen Beteiligten führte.

Zudem wurden die Schulen und *Colleges* nur unzureichend über das Meldeverfahren der internen Prüfungsergebnisse gegenüber der SQA informiert, und gleichzeitig führte die personelle und fachliche Unterbesetzung bei der SQA zu massiven Problemen bei der umfassenden Dateneingabe und Verarbeitung. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass im Verhältnis zu der hohen Anzahl der neuen *Units* und Kurse die Zahl der Auswerter der zentralen Prüfungen zu gering war und die SQA aus diesem Grund teilweise auf unerfahrene Referendare oder mangelhaft qualifizierte Pensionäre Rückgriff genommen hatte.

Neben den bereits erwähnten personellen und organisationalen Veränderungen wurde, auch wenn der neue Bildungsminister die Schwierigkeiten bei der *Higher Still* Einführung beschwichtigend als „result of the natural bedding-in process“²²⁴ bezeichnete, bereits sehr bald an weiteren Problembereinigungen gearbeitet. So wurde auf Druck der Öffentlichkeit die SQA mit einem erheblichen Sonderbudget ausgestattet, was die zusätzliche

223 HMI 2001; SFEU / HSDU 2000, 2001; Paterson 2000 u. Raffé / Howieson / Tinklin 2002.

224 McConnell 2001, section 4.

Rekrutierung von mehreren hundert Auswertern, welche allerdings für Wochen als Lehrkräfte in den Schulen und *Colleges* ausfielen und nur teilweise durch Hilfslehrer ersetzt werden konnten, ermöglichte. Aufgrund dieser enormen Anstrengungen und unter den Augen der kritischen Öffentlichkeit konnte daraufhin die termingerechte und weitgehend fehlerfreie Zertifizierung an den folgenden Prüfungsterminen erreicht werden. Gleichwohl hat diese Krise bis heute Auswirkungen, die sich z.B. in der vielfach kritischen öffentlichen Sichtweise von Neuerungen im Bildungssystem manifestieren.

Erkenntnisse aus der Implementierung der Higher Still-Initiative

Grundsätzlich ist das *Higher Still System* in den letzten Jahren kontinuierlich etabliert worden und besitzt eine große Bedeutung, wie die nachfolgenden Statistiken zu den Belegungs- und Abschlussdaten auf den Stufen *Intermediate II* und *Highers* exemplarisch belegen.²²⁵ Die höheren Zahlen für die Belegung im Gegensatz zur Kandidatenzahl ergeben sich durch die Belegung mehrerer Kurse durch identische Personen.

Tab. 30 Kandidaten, Kurse und Bestehensquoten auf der Stufe *Intermediate II* im Jahr 2006²²⁶

Alter	Kandidaten	angemeldete Kurse	bestandene Kurse	
			[absolut]	[in %]
unter 15	2 573	3 926	3 312	84
15	15 087	29 084	23 775	82
16	21 789	46 861	33 329	71
17	7 616	11,212	7 627	68
18	664	975	561	58
19	246	356	205	58
20-24	587	859	562	65
25-29	278	373	291	78
30-34	234	314	259	82
35-39	229	304	245	81
40-49	246	328	258	79
50-59	54	68	53	78
60 und mehr	24	26	21	81
<i>Gesamt</i>	<i>49 627</i>	<i>94 686</i>	<i>70 498</i>	<i>74</i>

Von besonderem Interesse ist neben der Analyse der allgemeinen Akzeptanz die Frage, welche Rolle das Erreichen von Gleichwertigkeit im Kontext der Innovation spielt. Raffé stellt fest, dass in einem einheitlichen System mit identischen beruflichen und / oder allgemeinbildend ausgerichteten Abschlüssen über alle Bildungsniveaustufen hinweg

225 Vgl. Tab. 30 u. 31.

226 Vgl. SQA 2007a, 94.

„[...] the terms ‘academic’ and ‘vocational’ and the distinction between them will no longer have any formal meaning within the system.“²²⁷

Da es sich bei der *Higher Still*-Initiative um ein geschlossenes System handelt, in dem neben den einheitlichen Strukturelementen auch identische Qualitätskriterien zur Anwendung kommen, ist aus systemspezifischer Sichtweise die Stigmatisierung einzelner Teilbereiche, z.B. von beruflichen Kursen, nicht möglich. Das System soll somit insbesondere den bisher stark akademisch fixierten Schülern Möglichkeiten und Perspektiven für eine Kombination von allgemeinbildenden und berufsorientierten Kursen und Kursgruppen bieten, die anspruchsvoll und von hoher Qualität auch auf den oberen Leistungsstufen ausgeformt sind.²²⁸

Tab. 31 *Kandidaten, Kurse und Bestehensquoten auf der Stufe Highers im Jahr 2006*²²⁹

Alter	Kandidaten	angemeldete Kurse	bestandene Kurse	
			[absolut]	[in %]
unter 15	37	44	42	95
15	4 153	13 313	10 303	77
16	28 088	92 505	70 614	76
17	20 017	45 187	30 096	67
18	1 548	3 071	1 659	54
19	576	1 136	633	56
20-24	1 028	1 768	1 068	60
25-29	427	629	456	72
30-34	338	473	361	76
35-39	307	417	308	74
40-49	316	394	289	73
50-59	121	139	112	81
60 und mehr	60	64	43	67
<i>Gesamt</i>	<i>57 016</i>	<i>159 140</i>	<i>115 984</i>	<i>73</i>

Nach nunmehr mehreren Jahren Erfahrung mit dem *Higher Still System* in der Praxis kann ansatzweise überprüft werden, ob das Ziel der Erreichung von Gleichwertigkeit erreicht wird und wo mögliche Probleme liegen. Um dies zu erreichen, muss auf verschiedenen Ebenen analysiert werden, wobei hier von sieben zentralen Ebenen ausgegangen werden soll, die sich allerdings teilweise gegenseitig bedingen.

Curriculare Ebene:

Obwohl die Überführung aller *Units* und Kurse vom alten in das neue System nicht ohne Probleme zu realisieren war, kann derzeit von einer einheitlichen und kompatiblen Struk-

227 Raffe 1997b, 209.

228 Raffe 1997a.

229 Vgl. SQA 2007a, 121.

tur mit gleichen inhaltlichen und prüfungstechnischen Rahmenbedingungen ausgegangen werden. Allerdings zeigt die Praxis, dass sich teilweise die Zuordnung von verschiedenen Kursen aus dem allgemein bildenden und beruflichen Bereich auf die fünf Niveaustufen als schwierig darstellt. So erwies sich im Fach Englisch die Gleichstellung von ehemals klassischen Kursen der Allgemeinbildung mit den eher auf Kommunikation ausgerichteten ehemals beruflichen Kursen als hochgradig konfliktreich.²³⁰ Außerdem wurde durch die wegen der Implementierungsschwierigkeiten vereinbarte verzögerte Einführung der beruflichen Kurse im *Higher Still System* in den ersten Jahren eine Benachteiligung durch das geringere Angebot beruflich orientierter Kurse hervorgerufen.

Strukturelle Ebene

Auch wenn von einem einheitlichen System gesprochen werden kann, so fällt dennoch auf, dass insbesondere die arbeitsplatzbezogenen Bildungsangebote im Kontext der SVQs keinen Eingang in das System gefunden haben. Zwar ist die Anbindung durch den schottischen Qualifikationsrahmen und ein Kreditpunktesystem²³¹ möglich, doch ist aus formaler Perspektive die Chance vertan worden, neben den theorie-lastigen Kursen der Schulen und *Colleges* auch die praxisnahen Angebote in das System zu integrieren und damit einem gestuften System ohne Friktionen zugänglich zu machen. Damit wird die individuelle Kombination von beruflichen Kursen, die einen starken Fokus auf die Arbeitswelt besitzen, mit Angeboten aus dem allgemeinbildenden Bereich stark erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Makrosystemisch dürfte dies fatale Folgen für das Ansehen arbeitsplatzorientierter Bildungs- und Qualifizierungsprozesse in Schottland haben. Mit dem Ausschluss der SVQs vom *Higher Still System* wird die Stigmatisierung des Lernorts Arbeitsplatz quasi zementiert. Erklärungsversuche, wie inhaltliche Inkompatibilitäten oder Probleme bei der Abstimmung mit den vergleichbaren NVQs in England, wirken eher halbherzig.

Institutionelle Ebene

Im neuen vereinheitlichten System sind bis auf den Lernort Betrieb alle Institutionen involviert. Damit dürfte vordergründig ein großer Schritt hinsichtlich der Gleichwertigkeit getan sein. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, dass das Angebotsspektrum von Kursen je Institution stark differiert. So bieten allgemeinbildende Schulen auch weiterhin im überwiegenden Maße Kurse und Kursgruppen in angestammten Fächern an und offerieren nur sporadisch berufliche Kurse.²³² Umgekehrt haben die *Colleges* wie bisher einen starken Fokus auf beruflich orientierte und in geringerem Maße berufsspezifische Angebote gelegt.²³³ Mit dieser institutionenspezifischen Steuerung des Kursangebotes konnten

230 Raffé / Howieson / Tinklin 2002, 178 u. 2007.

231 Vgl. Kapitel 4.4, S. 70ff.

232 Canning 2003 u. Raffé / Howieson / Tinklin 2005, 52 u. 2007.

233 SFEU / HSDU 2001.

die Schulen weiterhin das Ziel einer allgemeinbildenden Profilierung durchsetzen. Dieser Sachverhalt lässt sich einerseits durch die fachlich unterschiedlichen Lehrkapazitäten je Einrichtung erklären und andererseits durch die Existenz oder Nichtexistenz der notwendigen Lernumgebungen, die insbesondere im technischen Bereich bestimmte Ausstattungsmerkmale erfordern. Daneben scheint aber auch die Einstellung der Lehrkräfte maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsangebote auszuüben.

Ebene der Lehrkräfte

Bereits in der Entwicklungsphase von *Higher Still* äußerten hauptsächlich Lehrkräfte und Schulleiter aus dem allgemeinbildenden Schulbereich Vorbehalte gegen die Verschmelzung der beiden Subsysteme. Insbesondere wurde befürchtet, dass das hohe Niveau und damit die gute Reputation der *Highers* beeinträchtigt werden könnte. In einer Umfrage unter knapp 1 600 Lehrkräften wurde die kritische Sichtweise dahingehend bestätigt, dass nur 34 % der Befragten das Aufbrechen der Barrieren zwischen den Subsystemen für erfolgreich halten.²³⁴ Und selbst bei den *Colleges* ist die Gleichwertigkeit nur von marginaler Bedeutung. So nannten von den befragten 34 *Colleges* nur sieben das Ziel der Gleichwertigkeitserreichung durch die *Higher Still* Reform als zentral.²³⁵

Ebene der Schüler

Letztlich entscheiden die Schüler durch die Wahl der Bildungsinstitution und die Kursbelegung, inwieweit sie allgemeinbildende Inhalte mit beruflichen kombinieren. Die aktuellen Statistiken zeigen, dass sich die bereits vorhergesagte Entwicklung hin zur Herausbildung von *Königsmodulgruppen* bewahrheitet. Diese von Schülern mit der höchsten Reputation bewerteten und am stärksten präferierten Kurse oder Kursgruppen sind überwiegend dem allgemeinbildenden Bereich zuzuordnen. So zeigen die aktuellen Daten hinsichtlich der Belegungsraten, dass in Schulen die allgemeinbildenden Kurse in Mathematik, Englisch, Fremdsprachen oder Physik weiter mit Abstand am stärksten frequentiert werden.²³⁶ Selbst an *Colleges* werden die eher berufsspezifischen Kurse nur selten belegt. Das zeigt sich auch darin, dass nur neun von 39 *Colleges* durch *Higher Still* langfristig eine größere Mischung von Kursen aus beiden Bereichen durch die Teilnehmer erwarten.²³⁷ Es kann allerdings unterstellt werden, dass die Schüler in einem gewissen Sinn rational handeln, wenn sie auf der Ebene der *Highers* überwiegend allgemeinbildende Angebote bevorzugen. Daher muss auf die weiteren Ebenen rekuriert werden.

234 System Three Social Research 2001, 12.

235 SFEU / HSDU 2001, 42.

236 Vgl. Tab. 27 u. SQA 2007a, 100-26 u. Raffè / Howieson / Tinklin 2007.

237 SFEU / HSDU 2001, 31.

Ebene der Gesellschaft

In der schottischen Öffentlichkeit wurde die Reform des Bildungssystems erst dann im größeren Stil wahrgenommen, als deutlich wurde, dass auch die *Highers* betroffen waren. Mit dem Titel *Higher Still* sollte daraufhin Kontinuität dokumentiert werden. Mit dem *exam debacle* von 1999 war die öffentliche Zurückhaltung allerdings beendet. Das neue System wurde fortan sehr negativ bewertet. Da die *Higher Still* Initiative diverse Ziele verfolgte, kann allerdings nicht unterstellt werden, dass die Öffentlichkeit alle Probleme der Implementation ausschließlich der Verschmelzung der beiden Subsysteme mit dem Ziel der Gleichwertigkeitserreichung anlastete. Was jedoch nachvollziehbar sein dürfte, ist die Reaktion, in unsicheren und ungewohnten Situationen möglichst langjährig bewährte und nachweislich gute Bildungsangebote positiv zu bewerten. Damit kann angenommen werden, dass die bildungspolitisch eher konservative schottische Ober- und Mittelschicht²³⁸ auch aus diesem Tatbestand heraus ihren Kindern zur Belegung der klassischen Fächer geraten hat.²³⁹ Außerdem, auch dies ist hinlänglich dokumentiert und wurde hier bereits angedeutet, werden berufliche Bildungsgänge in der britischen und damit auch schottischen Gesellschaft eher als zweitrangig oder gar minderwertig eingestuft, was sich auch nach Einführung von *Higher Still* nicht geändert haben dürfte.

Ebene des Universitätszugangs

Da schottische und englische Universitäten ihre Studenten selbstständig auswählen können, spielt ihr Reglement der Studienplatzvergabe eine zentrale Rolle für die, die ein Hochschulstudium anstreben. Zusätzlich befinden sich die Universitäten in einer Konkurrenzsituation, die sich jährlich in *Rankings* manifestiert. Daraus ergibt sich die Situation, dass insbesondere die renommierten Universitäten, wie z.B. die in Edinburgh und St. Andrews, mit ihren Aufnahmekriterien die Benchmark für ein Bildungssystem setzen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Vorfeld der *Higher Still Implementation* diverse Konsultationen zwischen der SQA und den Universitätsleitungen stattfanden. Allerdings wurde dabei deutlich, dass die bevorzugten Universitäten auch weiterhin für die statusträchtigen Studiengänge wie Medizin oder Recht keine *Highers*, von denen i.d.R. drei bis fünf pro Kandidat vorgewiesen werden müssen, in beruflichen Fachrichtungen akzeptieren wollen. Damit werden die beruflichen *Highers* de facto hinsichtlich der akademischen Laufbahn diskriminiert sowie diskreditiert. Die Wahlentscheidungen von Schülern und Eltern können vor diesem Hintergrund nur als rational erscheinen.

Arbeitsmarktebene

Die Arbeitgeber waren in den Prozess der Ausgestaltung des neuen Systems kaum einbezogen. Von daher dürfte der bisher schon bestehende Informationsmangel über das

238 Canning 2003.

239 Scottish Parent Teacher Council 2001.

(Aus-)Bildungssystem fortbestehen.²⁴⁰ Auf der Ebene einfacher bis mittlerer Tätigkeiten dominiert zudem das bereits skizzierte Prinzip des praktischen Demonstrierens der Fähigkeit, eine Tätigkeit kompetent auszuüben, über das Prinzip der Dokumentation von Befähigungsnachweisen in Form von Zertifikaten. Mithin dürften die im Kontext von *Higher Still* erworbenen beruflichen Zertifikate nur eine geringe Anerkennung am Arbeitsmarkt finden. Bei höheren Positionen ist hingegen die Herkunft von möglichst angesehenen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs oder der renommierten Universitäten entscheidend. Folglich kann der Einfluss des neuen Systems auf die Gleichwertigkeit von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen am Arbeitsmarkt bereits in diesem frühen Stadium der Umsetzung als eher gering eingeschätzt werden.²⁴¹

Die hier vorgenommene Analyse hat in der Zusammenfassung deutlich werden lassen, dass trotz der Involvierung verschiedener Bildungssystemteile auch das *Higher Still System* den Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Schottland nicht substantziell verringern konnte.²⁴²

4.4 Schottischer Nationaler Qualifikationsrahmen [Scottish Qualifications Framework, SCQF]

Bereits Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde über die Einführung eines Qualifikationsrahmens nachgedacht, der die Verknüpfung verschiedener Bildungsgänge und die Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Abschlüsse vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens fördern sollte.²⁴³ Als Voraussetzung dafür wurden insbesondere die Transparenz von Abschlüssen und deren Anerkennung angesehen.²⁴⁴

Seit dem Jahr 2001 verfügt Schottland über einen eigenständigen *Scottish Qualifications Framework (SCQF)*, in den alle allgemeinbildenden, beruflichen und akademischen Abschlüsse einbezogen sind.²⁴⁵ Im Gegensatz zu England, wo ein achtstufiger Rahmen implementiert wurde, verfügt der SCQF über zwölf Stufen.²⁴⁶ Die Abschlüsse des allgemeinbildenden Bereichs besetzen die Stufen 1 bis 7 und umfassen sowohl Abschlüsse des Sekundarbereichs I wie auch des Sekundarbereichs II. Die akademischen Abschlüsse beginnen auf Stufe 7 und erfassen aufsteigend alle Stufen bis einschließlich der Stufe 12. Die beruflichen SVQ-Abschlüsse wurden gleichfalls integriert und sind auf verschiedenen Stufen zwischen Niveau 4 und Niveau 11 angesiedelt.

240 SFEU / HSDU 2001.

241 Vgl. Pilz / Joujan / Thiel 2007.

242 Vgl. auch Hodgson 2004, 461.

243 Da der Qualifikationsrahmen in einem Bildungssystem, in dem der Fokus sehr stark auf die allgemein bildenden Abschlüsse und die Hochschulzugangsberechtigung ausgerichtet ist, insbesondere im Kontext der beruflichen Bildung Bedeutung besitzt, wird dieser Aspekt an dieser Stelle behandelt.

244 Vgl. SQA 2003b, 1f.

245 Vgl. SQA 2006a, 23-28 u. Hanf 2008.

246 Vgl. Tab. 32.

Die Definition der Niveaustufen resultiert aus einem höheren Anspruchsniveau hinsichtlich der folgenden Kriterien, die allerdings nicht immer alle in gleichem Maße Berücksichtigung finden müssen und ergänzt werden können:²⁴⁷

- Umfang und Tiefe des Wissens und Verständnisses,
- damit verbundene akademische, berufliche oder fachliche Praxis,
- Umfang der erforderlichen Integration, Unabhängigkeit und Kreativität,
- Ausmaß und Komplexität der Anwendung / Praxis,
- die in Bezug auf andere Lerner / Mitarbeiter bei der Durchführung von Aufgaben übernommene(n) Rolle(n).

Tab. 32 Struktur des schottischen Qualifikationsrahmens²⁴⁸

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

Die jeweiligen Lernergebnisse auf den einzelnen Stufen werden dann über Stufendeskriptoren aus den folgenden fünf Kategorien beschrieben:²⁴⁹

- Wissen und Verständnis – hauptsächlich fächerbasiert,
- Praxis – angewandtes Wissen und Verständnis,
- allgemeine kognitive Fähigkeiten, z. B. Bewertung, kritische Analyse,
- Kommunikations-, rechnerische und IT-Fähigkeiten,
- Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Zusammenarbeit mit anderen.

Die Spezifizierung eines bestimmten Niveaus (hier Stufe 5) illustriert das folgende Beispiel.²⁵⁰ Dabei ist allerdings zu beachten, dass es sich um ein Orientierungsbeispiel handelt, das folglich keine Festlegung im Einzelfall einer spezifischen Qualifikation darstellt.

247 SCQF 2005 u. SQA 2003b.

248 Vgl. SQA 2003b, 3.

249 SCQF 2005.

250 Vgl. Tab. 33.

Tab. 33 Niveaustufenspezifizierung auf Stufe 5²⁵¹

Zum charakteristischen Lernerfolg auf jeder Stufe gehören nachstehende Fähigkeiten:

Wissen und Verstehen	<p>Nachweis von und / oder Arbeit mit: Grundwissen in einem Fach / Wissenszweig, welches vorwiegend faktischer Natur ist, jedoch einige theoretische Komponenten beinhaltet. Eine Reihe von einfachen Fakten und Begriffen über und in Verbindung mit einem Fach / Wissenszweig. Wissen und Verständnis von Grundverfahren, Werkstoffen und Terminologie.</p>
Praxis: Angewandtes Wissen und Verständnis	<p>Wissen und Begriffe mit persönlichen und / oder praktischen Kontexten verbinden. Erledigung alltäglicher und nicht alltäglicher Aufgaben unter Anwendung von Wissen in Verbindung mit einem Fach / Wissenszweig. Planung und Organisation von vertrauten und neuartigen Aufgaben. Auswählen geeigneter Werkzeuge und Werkstoffe sowie deren sichere und effektive Nutzung (z.B. ohne Verschwendung). Justieren von Werkzeugen, falls erforderlich, entsprechend einer sicherheitsbewussten Arbeitsweise.</p>
Allgemeine kognitive Fertigkeiten	<p>Anwendung eines problemlösenden Ansatzes zur Lösung einer Situation oder eines Problems in direkter Verbindung mit einem Fach / Wissenszweig. Wirken in einem vertrauten Kontext, in dem jedoch zusätzliche Informationen unterschiedlicher Art berücksichtigt oder angewandt werden müssen, darunter theoretische oder hypothetische Informationen. Anwendung abstrakter Konstrukte, z.B. Verallgemeinerungen und / oder Schlussfolgerungen.</p>
Kommunikation, ITC und arithmetische Fertigkeiten	<p>Anwendung einer Reihe alltäglicher Fertigkeiten, zum Beispiel: Erstellung und Beantwortung detaillierter schriftlicher oder mündlicher Mitteilungen in vertrauten Kontexten. Anwendung von Standardverfahren zur Erfassung, Erlangung und Zusammenstellung von Informationen. Anwendung einer Reihe numerischer und graphischer Daten in einfachen Kontexten, die einige komplexe Merkmale aufweisen.</p>
Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Zusammenarbeit	<p>Selbstständige Arbeit oder Zusammenarbeit an Aufgaben mit minimaler Aufsicht. Festsetzung von Zielen und Verantwortlichkeiten mit dem Leiter / der Führungskraft für die eigene Person und / oder das Arbeitsteam. Übernahme von Führungsverantwortung bei bestimmten Aufgaben. Kenntnis der Rollen, Verantwortlichkeiten und Anforderungen anderer bei der Arbeitsausführung. Leistung von Beiträgen zur Bewertung und Verbesserung von Techniken und Verfahren.</p>

²⁵¹ Vgl. SQA 2003b, 30.

Neben den Stufen sind zudem Kreditpunkte von entscheidender Bedeutung.²⁵² Diese Punkte drücken einen durchschnittlichen Lernbedarf aus, der zum Bestehen eines Abschlusses auf einem bestimmten Niveau notwendig ist. Ein Kreditpunkt wird dabei mit einer Lernzeit von ca. zehn Stunden in Beziehung gesetzt. Dabei sind sowohl formale Lernzeiten als auch Selbststudium, Laborzeiten, Exkursionen etc. einzurechnen.

Die Kreditpunkte sind dabei je nach den verschiedenen Niveaustufen individuell festgesetzt, eine Verrechnung zwischen den Stufen ist daher nur begrenzt möglich. So sind z.B. auf der Stufe 6 (*Highers*) auch nur Kreditpunkte der Stufe 6 zu erwerben.

Zwischen den verschiedenen Bildungsgängen kann eine Anrechnung von Kreditpunkten erfolgen, dies ist allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht verpflichtend und daher von den Bestimmungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen abhängig.

Tab. 34 Niveaustufen mit Kreditpunktzuzuordnung²⁵³

National Courses

Niveaustufe	SCQF level	SCQF credit points
Advanced Higher	7	32
Higher	6	24
Intermediate 2	5	24
Intermediate 1	4	24
Access 3	3	19
Access 2	2	19

Standard Grades

Niveaustufe	SCQF level	SCQF credit points
Credit	5	24
General	4	24
Foundation	3	24

Group Awards

Niveaustufe	SCQF level	SCQF credit points
Higher National Diploma	8	9
Higher National Certificate	7	96
National Certificates	4-6	72
	2-3	54
Professional development Awards	6-7	<i>k.A.</i>
National Progression Award	2-6	<i>k.A.</i>

252 Vgl. Tab. 34.

253 Vgl. SGA 2007a, 6.

Scottish Vocational Qualifications

Niveaustufe	SCQF level	SCQF credit points
SVQ 5	11-12	k.A.
SVQ 4	8-9	k.A.
SVQ 3	6-7	k.A.
SVQ 2	5	k.A.
SVQ 1	4	k.A.

Die Bewertung des SCQF kann vor dem Hintergrund der relativen Neuheit und der komplexen Implikationen derzeit nur sehr bedingt und vorläufig erfolgen.²⁵⁴

Zusammenfassend kann der Charakter der Innovation so skizziert werden:

„Die verhältnismäßig flexible Architektur des SCQF zeigt, dass es sich hierbei eher um einen beschreibenden Rahmen oder einen Kommunikationsrahmen als um einen Rechtsrahmen handelt. Das SCQF wird auch als „nationale Sprache“ zur Beschreibung von Lernen in Schottland bezeichnet. [...] Das SCQF stellt sowohl Leistungspunkte als auch einen Qualifikationsrahmen dar. Eines seiner Hauptziele ist die Förderung von Mobilität und die Anrechnung von Studienleistungen innerhalb der Lernsektoren und vor allem zwischen Colleges und Hochschuleinrichtungen. Verschiedene Einrichtungen nutzen den Rahmen dazu, ihre Angebote zu koordinieren und zu verbinden sowie um die weitere Entwicklung zu planen. Das System von Leistungspunkten und Ebenen des SCQF wird dazu eingesetzt, Entwicklungsmöglichkeiten zugunsten von Lernenden auszuarbeiten.“²⁵⁵

Als uneingeschränkt positiv ist zu konstatieren, dass mit dem neuen SCQF erstmals alle bedeutenden schottischen Abschlüsse aus dem allgemeinbildenden, beruflichen und akademischen Bereich integriert wurden. Alle vorherigen Rahmen wie bei den SVQs im *Higher Still System* oder ehemals im akademischen Bereich (SCOTCAT) waren im Gegensatz dazu eng begrenzt.

Weiterhin gelang es durch ein einheitliches Vokabular, eine verbesserte Transparenz über Zugangsmöglichkeiten bei den Bildungsteilnehmern zu erzeugen. Darüber hinaus wird eine bessere Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung durch horizontale und vertikale Anschlussoptionen in einem einheitlichen Konzeptrahmen ermöglicht, deren Realisierung allerdings von den Akteuren (ähnlich wie im *Higher Still System*) selbst abhängt.

Positiv wird von schottischen Bildungsexperten zudem angemerkt, dass die Freiheit der Systemteile zur Teilnahme und das bestehende Vertrauensverhältnis bereits in der Ent-

²⁵⁴ Vgl. ausführlich Raffé / Gallacher / Toman 2008; Gallacher / Crossan 2008; Raffé 2003; Raffé / Howieson / Tinklin 2005, 53f.; SQA 2006a, 23-28 u. Scottish Executive 2005.

²⁵⁵ Raffé / Gallacher / Toman 2008, 70 u. 72.

wicklungsphase eine gute Basis für die Implementierung geboten habe. So wird angemerkt:

„Die Bedingungen in Schottland waren aus vielerlei Hinsicht günstig für die Einrichtung eines NQR. Schottland ist ein kleines Land mit einem verhältnismäßig homogenen und in sich geschlossenen Bildungssystem und einer langen Tradition der Partnerschaft und der einvernehmlichen politischen Entscheidungsfindung.“²⁵⁶

Negativ wird zum einen die Anschlussfähigkeit des SCQF an die parallelen Entwicklungen in England gesehen. So müssen identische Abschlüsse wie die SVQs bzw. NVQs in zwei unterschiedlichen Qualifikationsrahmen ohne Friktionen und damit vergleichbar eingeordnet werden, was zu Problemen führt.

Damit wird zum anderen ein weiterer Nachteil angeführt: Zwar ist der pragmatische schottische Ansatz durch Machbarkeit und wenig Bürokratie gekennzeichnet, aber die Einordnung der Abschlüsse basiert dadurch auf diversen Unzulänglichkeiten und zumindest partieller Willkürlichkeit. Pointiert schilderte ein Teilnehmer der Implementationsgruppe den Sachverhalt:

„So far the approach is like doing a jigsaw puzzle. You start with the pieces that are easier to fit in and hope that they will make it easier to fit the other pieces later on.“²⁵⁷

Exemplarisch kann die Problematik an folgendem Beispiel illustriert werden: Die Orientierung an Lernzeiten zur Niveaueinordnung und Kreditpunktevergabe ist nur bedingt möglich, da einige Subsysteme des Rahmens, wie die outputorientierten SVQs, in diesem Kontext keine spezifischen Vorgaben als Anhaltspunkte beinhalten. Auch die Orientierung an den Niveaustufen der integrierten Teilsysteme (z.B. *Higher Still*, SVQs) ist nicht hilfreich. Denn diesen Teilsystemen liegen andere Niveaustufen und damit Abstände zwischen den Stufen zu Grunde (z.B. 5 Stufen bei den SVQs im Gegensatz zu den 12 Stufen des SCQF). Letztlich bleibt nur die Orientierung an den vermittelten Kompetenzen, welche aber sehr unterschiedlich sind und in verschiedenen Domänen erworben werden. Damit ist ein Vergleich sehr aufwendig. Bisher erfolgt die Einstufung daher eher pragmatisch und orientiert sich nicht an Kompetenzerfassungsmodellen.

4.5 Berufsbildungsforschung

Die schottische Berufsbildungsforschung ist einerseits von einem Regionalbezug und andererseits von einer internationalen Ausrichtung geprägt. Der Regionalbezug resultiert aus dem in der Vergangenheit bestehenden Rechtfertigungsdruck für ein eigenständiges Bildungssystem gegenüber der Zentralregierung in London.

Die Forschungsimpulse werden dabei durch die entsprechenden Lehrstühle an den Universitäten wie beispielsweise in Edinburgh, Glasgow und Stirling gesetzt.

256 Raffè / Gallacher / Toman 2008, 69.

257 Zit. nach Raffè 2003, 249.

Besondere Aufmerksamkeit widmet der Berufsbildungsforschung auch der *Schottische Rat für Forschung in Bildung und Erziehung* [Scottish Council for Research in Education]. Diese bereits 1928 gegründete öffentliche Einrichtung führt einerseits eigenständige Forschungsprojekte im Bereich der Bildungsordnung sowie der Lehr-Lernforschung durch, andererseits fungiert die Organisation als Koordinierungsstelle für Projekte mit externen Forschungseinrichtungen. Dabei werden Projekte vom Primar- über den Sekundarbereich und die berufliche Bildung bis hin zum weiten Feld der *Weiterbildung* [Further education] betreut. Gleichzeitig versteht sich die Einrichtung als eine Art Diskussionsplattform für alle Entwicklungen und deren Implementation und Evaluation im Bildungssystem Schottlands.

Die Finanzierung erfolgt über die schottische Regierung, lokale Stellen und Verbände, private Zuwendungen sowie internationale Organisationen. Die Einrichtung ist derzeit an der *University of Glasgow* angesiedelt.

5 Weiterbildung und berufliche Weiterbildung

5.1 Besonderheiten der Weiterbildung

Wie bereits erläutert, sind die beruflichen Abschlüsse in Schottland nicht an spezielle Institutionen gebunden. Dies gilt auch für die schwer abzugrenzende Weiterbildung.²⁵⁸ Träger der Weiterbildung können *Colleges*, Universitäten, Trainingszentren und das beschäftigende Unternehmen sein.

Große Bedeutung haben SVQ-Abschlüsse, die insbesondere für die Weiterbildung am Arbeitsplatz offeriert werden.²⁵⁹ Aber auch andere Bildungsträger, wie die in England stark agierenden Organisationen *City and Guilds of London Institute* und *Business and Technology Education Council* bieten ihre Weiterbildungsprogramme in Schottland an. Daneben haben große Unternehmen ihre eigenen internen Weiterbildungsprogramme entwickelt, wie z.B. die Handelskette *Marks&Spencer*.

Die Lernformen reichen von Vollzeitkursen über Teilzeit- und Abendkurse bis zu Fernlehrgängen und dem Lernen am Arbeitsplatz.

Mit der in ganz Großbritannien betriebenen Initiative zur Anerkennung von bisher nicht formal zertifizierten Kompetenzen [Accreditation of Prior Learning] sowie der Implementierung des Qualifikationsrahmens wird erfahrenen Praktikern über Aufbaukurse der Einstieg und zügige Fortgang in einem geregelten Weiterbildungssystem insbesondere auf akademischem Niveau ermöglicht.²⁶⁰

Den Einstieg in einen akademischen Bildungsgang erleichtert außerdem das schottische Programm zur Förderung des Zugangs zur Hochschulbildung auf dem *zweiten Bildungsweg* [Scottish Wider Access Programme, SWAP]. Hauptsächlich durch Kurse der SQA auf den Niveaustufen *Intermediate* und *Higher* wird den Aspiranten die Vorbereitung auf ein Studium ermöglicht. Die schottischen Hochschulen akzeptieren und unterstützen diesen Bildungsweg. Seit Beginn des Programms im Jahr 1988 konnten bisher mehr als 25 000 Erwachsene den Hochschulzugang über dieses Programm erreichen.²⁶¹

Neben der Finanzierung durch den Arbeitnehmer oder Arbeitgeber – insbesondere bei *Wiedereingliederungsprogrammen* [Training to Work], dem *Skillseekers-Programm* sowie den *Modern Apprenticeships* bieten *Scottish Enterprise* und *Highlands and Islands Enterprise* finanzielle Unterstützung. Diese wird auf lokaler Ebene über die LECs gewährt.²⁶² Die LECs bieten dabei in der Regel selbst keine Weiterbildungsprogramme an, sondern beauftragen die *Colleges* mit der Vermittlung der Inhalte. Allein über *Scottish*

258 Vgl. Kapitel 3.8, S. 36.

259 Vgl. ausführlich Kapitel 4.2.2, S.43.

260 Vgl. Ward 1993, 17f. u. Kapitel 5.2, S.79f.

261 Vgl. Scottish Wider Access Programme <http://www.scottishwideraccess.org/index.php> (Stand: 02.02.08) u. Twining 1994, 72.

262 Vgl. Kapitel 2.2.2, S.25f.

Enterprise wurden in den vergangenen Jahren jeweils ca. 15 000 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt.²⁶³

Zur Förderung der beruflichen Bildung in bestimmten Sektoren wurden für ganz Großbritannien seit 1997 *National Training Organisations* (NTOs) gegründet. Diese engagierten sich verstärkt in der Entwicklung der SVQs. Somit waren die NTOs gleichzeitig die *Lead Bodies* im SVQ-Entwicklungsprozess. Aktuell haben *Sector Skill Councils* (SSC) sowie *Sector Skill Bodies* die Aufgaben der NTOs übernommen.²⁶⁴ Die *Councils* werden in ganz Großbritannien von den jeweils zuständigen Ministerien in England, Wales und Schottland offiziell anerkannt.

Auch regionale Verbände bestimmter Wirtschaftszweige haben eigene Weiterbildungsprogramme entwickelt. Da die schottische Weiterbildungslandschaft sehr offen gestaltet ist, sollen im folgenden Abschnitt beispielhaft zwei verschiedene Programme vorgestellt werden.

5.2 Accreditation of Prior Learning

Das Programm *Accreditation of Prior Learning* wird mit leicht abgewandelten Bedeutungen z.T. auch bezeichnet als *Recognition of Prior Learning* oder *Accreditation of Prior and Experimental Learning*. In Schottland wird die Umsetzung des Programms nach eigenen Maßgaben, aber in weitgehender Ähnlichkeit zu den englischen Gegebenheiten umgesetzt.²⁶⁵ Involviert sind in Schottland insbesondere *Colleges* und die neueren und damit weniger renommierten Universitäten, die sich durch diese Angebote ein neues Studierendenpotenzial erschließen können. Problematisch einzuschätzen ist jedoch der Sachverhalt, dass die einzelnen Aktivitäten bisher nur sehr bedingt vernetzt sind und es an einer weitgehenden Transparenz der einzelnen Initiativen mangelt. Zusätzlich erschwert das allgemein bestehende Problem, dass informell erworbene Kompetenzen sich einer Begutachtung und Bewertung im Gegensatz zu formell erworbenen Kenntnissen nur sehr schwer erschließen, die Weiterentwicklung dieser Ansätze. In diesem Zusammenhang verwundert es nicht, dass dieses Programm, abgesehen von einigen Randbereichen wie dem Pflegesektor, bisher nur marginale Beachtung findet.²⁶⁶

Idealtypisch kann das Programm in zwei Teilaspekte differenziert werden.²⁶⁷ Einerseits wird eine formative Bewertung bisheriger Lernerfahrungen vorgenommen. Dabei steht im Sinne einer Karriereplanung oder Berufsberatung eine Bestandsaufnahme der formell und informell erworbenen Kompetenzen im Mittelpunkt. Daran schließt sich eine Perspektivenplanung mit Realisierungsperspektiven an. Andererseits können die informell oder nicht formal erworbenen Kompetenzen über entsprechende Testverfahren wie Be-

263 Scottish Enterprise 2007, 5.

264 Vgl. auch Kapitel 4.2.2, S.43.

265 QAA Scotland 2004.

266 Vgl. Gallacher / Feutrie 2003, 73-81.

267 QAA Scotland 2004.

obachtung, schriftliche oder mündliche Prüfungen, Portfolioarbeiten etc. in summative Bewertungsverfahren überführt werden. Diese zweite Form führt dann auch zu einer direkten Anerkennung von Leistungspunkten und Einordnung im Qualifikationsrahmen. Vielfach werden diese Maßnahmen flankiert durch begleitende oder nachgelagerte formale Lernphasen, insbesondere in den Colleges.

5.3 Weiterbildung am Beispiel des Chartered Institute of Bankers in Scotland

Das Bankgeschäft hat im schottischen Wirtschaftsleben eine entscheidende Bedeutung. Dieser spezielle Dienstleistungssektor zeichnet sich durch eine rasante Expansionsbewegung bei gleichzeitig großen Entwicklungssprüngen bei der Technik und den Produkten aus. Darüber hinaus sind die anfallenden Arbeiten sowohl im operativen Geschäft, aber insbesondere im mittleren und gehobenen Management als sehr anspruchsvoll im Hinblick auf die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu bezeichnen. Daraus lässt sich unschwer ein hoher Weiterbildungsbedarf bei den Mitarbeitern im Finanzdienstleistungssektor ableiten. Dieser Aufgabe widmet sich seit 1875 das *Chartered Institute of Bankers in Scotland*, die älteste Einrichtung dieser Art weltweit.²⁶⁸

Das Institut bietet Kurse für Personen ohne banktypisches Vorwissen an, aber auch Programme für Führungskräfte. Aktuell besteht das Angebot aus fünf unterschiedlichen Programmen.²⁶⁹

Auf der untersten Ebene werden für Personen ohne Vorwissen einzelne *Specialised Certificate Level Courses*, z.B. in den Bereichen *Financial Services*, *Call Centre Operations* oder *Sales and Services*, angeboten. Das *Certificate in Financial Services* besteht dabei beispielsweise aus einem einführenden Pflichtkurs und zwei Wahlkursen und ist für Berufsanfänger und interessierte Privatpersonen in Form eines Fernlehrgangs konzipiert. Als Orientierung wird eine notwendige Lernzeit von 60 bis 80 Stunden pro Kurs angeführt. Der Abschluss wird über eine Endprüfung je Kurs erzielt und ist im schottischen Qualifikationsrahmen auf der Stufe 7 mit 30 Kreditpunkten angesiedelt.

Auf einem anspruchsvolleren Niveau und im schottischen Qualifikationsrahmen auf der Stufe 8 sowie mit 60 Kreditpunkten verankert, wird das Zertifikat *Diploma in Financial Services* vergeben. Belegt werden müssen dafür sechs Kurse von derzeit zwölf Kursen, z.B. rechtliche Grundlagen im Bankgeschäft, Steuerwesen oder Marketing. Die Lernzeit und das Prüfungsprozedere entsprechen den Ausführungen bei den *Specialised Certificate Level Courses*.

Für Teilnehmer mit Berufserfahrung und dem Abschluss eines *Specialised Certificate Level Courses* oder einem HNC/HND bzw. einer anderen akademischen Vorbildung werden vier verschiedene *Specialised Diploma Courses* in den Bereichen *Business and Corporate Banking*, *Call Centre Management*, *Customer Relationship Management* so-

268 Vgl. The Chartered Institute of Bankers in Scotland, o.J.

269 Vgl. The Chartered Institute of Bankers in Scotland, 2006.

wie *Operational Risk Management* offeriert. Jedes dieser Kursprogramme besteht aus mehreren Pflicht- und Wahlkursen, die zusammen einen Lernumfang von 450 bis 600 Stunden umfassen und sehr spezielle Thematiken behandeln. Das Bestehen der Abschlussprüfungen berechtigt teilweise zur Anerkennung auf der nächsthöheren Stufe.

Für hohe Führungspositionen wird seit 2006 das *Chartered Banker*-Programm angeboten. Als Eingangsvoraussetzung ist ein HNC/HND, ein fachlich einschlägiger akademischer Abschluss oder die erfolgreiche Teilnahme an verschiedenen niveaumäßig vorgelagerten Kursen, insbesondere das *Diploma in Financial Services*, notwendig. Die Vorerfahrungen bzw. vorher belegten Kurse führen dann zu einer teilweisen Anrechnung. Insgesamt müssen elf verschiedene Kurse (z.T. nochmals als Halbkurse aufgeteilt) aus drei verschiedenen Wahl(pflicht)bereichen absolviert werden, was einer geschätzten Lernzeit von ca. 1 650 bis 2 200 Stunden entspricht. Inhaltlich stehen z.B. Kurse in strategischem *Management/Marketing*, *Financial Management*, *Retail Banking* oder auch *Financial Crime* oder *Ethics* zur Wahl bereit. Gleichfalls ist auch hier eine Prüfung in jedem Kurs zu absolvieren, allerdings wird im Gegensatz zu den anderen Kursprogrammangeboten hier zusätzlich das Bestehen von zwei Arbeitsaufträgen pro Kurs verlangt. Weiterhin wird in diesem Angebot neben dem reinen Fernlehrgangskonzept verstärkt mit Tutorenpatenschaften und Präsenzphasen gearbeitet. Aktuell wird je Kurs im *Chartered Banker*-Programm eine Gebühr von 600 £ verlangt.

Eine Besonderheit stellt das fünfte Programm des *Chartered Institute of Bankers in Scotland* dar. Im *Regulatory Qualification Framework* werden die vier jeweils auf Stufe 8 des schottischen Qualifikationsrahmens angesiedelten Abschlüsse *Mortgage and Practice Certificate*, *Lifetime Mortgage Advice and Practice Certificate*, *Certificate in Investment Planning* und das *General Insurance Certificate* offeriert. Diese Abschlüsse richten sich speziell an Berufspraktiker und sind von der SQA akkreditiert. Sie entsprechen zudem den Anforderungen des *Financial Service Skills Councils*, dem zuständigen britischen Branchenverband.²⁷⁰ In diesem Kurs stehen das Selbstlernen und die Outputorientierung im Vordergrund. Mittels schriftlicher Prüfungen und einem auf Fallstudien basierenden Praxisteil werden die Kompetenzen der Teilnehmer überprüft und beim Bestehen zertifiziert.

5.4 Weiterbildung am Beispiel von Bürotätigkeiten im Rahmen der SVQs

Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich bietet sich die Darstellung des Weiterbildungsprogramms der SQA für den Bereich *Business and Administration* an, das als relativ breites und wenig spezialisiertes Angebot in Zusammenhang mit Bürotätigkeiten und kaufmännischen Tätigkeiten in Schottland eine wichtige Rolle spielt.

Die in Schottland von der SQA als zuständiger *Awarding Body* auf den Niveaustufen 1 bis 4 angebotenen SVQs kommen auch in den anderen britischen Landesteilen zur An-

²⁷⁰ Zur Rolle der Branchenverbände vgl. auch Kapitel 4.2.2, S. 43.

wendung, hier allerdings i.d.R. über private Anbieter wie z.B. City&Guilds. Die Grundstruktur aus Pflicht- und Wahlmodulen stellt sich wie folgt dar.²⁷¹

Tab. 35 Grundstruktur der SVQs in Business and Administration²⁷²

Niveaustufe	Pflichtmodule	Wahlmodule	Angebot an Wahlmodulen
I	2	2	8
II	2	3	24
III	2	4	30
IV	2	4	18

Exemplarisch wird nachfolgend die Binnenstruktur der entsprechenden SVQs auf den Niveaustufen 2 und 3 dargestellt.²⁷³ Dabei fällt auf, dass bedingt durch den großen Wahlbereich mit sehr vielen unterschiedlichen Angeboten trotz der relativen Unspezifität des Gesamtabschlusses innerhalb desselben vielfältige Möglichkeiten der Vertiefung, z.T. auch in Spezialbereichen, bestehen.

Weiterhin wird ersichtlich, dass zwischen den Niveaustufen unterschiedliche Anbindeformen integriert sind. Zum einen bauen einzelne Module der Stufe 3 auf entsprechenden Modulen der Stufe 2 auf, was hier insbesondere für den Pflichtbereich gilt. Damit wird der gleitende Übergang von einer Niveaustufe zur nächsten erleichtert und Teilnehmer ggf. zum niveaumäßigen Voranschreiten motiviert. Zum anderen werden einzelne Module wie z.B. *Manage Diary Systems* oder *Organise Business Travel and Accommodation* identisch auf den beiden unterschiedlichen Niveaustufen angeboten, was die direkte Anerkennung vorheriger Modulleistungen beim Voranschreiten ermöglicht und zudem die erwähnten Entwicklungseinsparungen durch *Sharing* illustriert.

Tab. 36 Binnenstruktur der SVQs in Business and Administration auf den Niveaustufen 2 und 3²⁷⁴

Level 2	Level 3
<i>Mandatory units</i>	<i>Mandatory units</i>
<i>Candidates must complete all of these units:</i>	<i>Candidates must complete all of these units:</i>
Carry Out Your Responsibilities at Work 2	Carry Out Your Responsibilities at Work 3
Work Within your Business Environment 2	Work Within your Business Environment 3
<i>Optional units</i>	<i>Optional units</i>
<i>Candidates must also complete 3 of the following units, in addition to the mandatory units:</i>	<i>Candidates must also complete 4 of the following units, in addition to the mandatory units. Candidates must select a minimum of 3 units from Group B.</i>

271 Vgl. Tab. 35.

272 Eigene Zusammenstellung aus SQA 2005c.

273 Vgl. Tab. 36.

274 Vgl. SQA 2005c.

Ensure Your Own Actions Reduce Risks to Health and Safety	<i>Group A</i> Ensure Your Own Actions Reduce Risks to Health Safety
Maintain Customer Relations	Manage Diary Systems
Manage Diary Systems	Organise Business Travel and Accommodation
Organise Business Travel and Accommodation	Use IT Systems 2
Deal with Visitors	Use IT to Exchange Information 2
Process Customer Financial Transactions	Database Software 2
Operate Credit Control Procedures	Presentation Software 2
Store, Retrieve and Archive Information	Specialist or Bespoke Software 2
Research and Report Information	Prepare Text from Notes
Organise and Support Meetings	Contribute to Maintaining Security and Protecting Individuals' Rights in the Custodial Environment
Process Customer Financial Transactions	Database Software 2
Use IT to Exchange Information 2	<i>Group B (Candidates must select a minimum of 3 units from Group B)</i>
Word Processing Software 2	Supervise an Office Facility
Spreadsheet Software 2	Procure Products and Services
Database Software 2	Manage and Evaluate Customer Relations
Presentation Software 2	Manage the Payroll Function
Specialist or Bespoke Software 2	Completing Year End Procedures
Use a Telephone System	Monitor Information Systems
Operate Office Equipment	Plan and Run Projects
Prepare Text from Notes	Research, Analyse and Report Information
Prepare Text from Shorthand	Plan, Organise and Support Meetings
Prepare Text from Recorded Audio Instruction	Make a Presentation
Produce Documents	Organise and Co-ordinate Events
Work Effectively with Other People	Word Processing Software 3
Calculate Critical Dates for Sentences	Spreadsheet Software 3
Make Administrative Arrangements for the Appearance of Individuals at Court	Website Software 2
Make Administrative Arrangements for the Movement of Individuals Outside the Custodial Environment	Artwork and Imaging Software 2
Administer Documentation for the Appeals Process	Design and Produce Documents
	Plan and Implement Innovation and Change

Administer Personal Money for Individuals in Custody	Develop Productive Working Relationships with Colleagues
Prepare Documentation to Help Authorities	Provide Leadership for Your Team
Decide the Conditions on which to Release Individuals from Custody	
Make Administrative Arrangements for the Release of Individuals from Custody	Prepare Text from Shorthand
Contribute to Maintaining Security and Protecting Individuals' Rights in the Custodial Environment	Prepare Text from Recorded Audio Instructions
	Calculate and Verify Critical Dates for Sentences
	Investigate Cases
	Verify the Release Process
	Maintain Agricultural and Horticultural Records and Prepare Claims for Subsidies
	Administer Legal Files
	Administer Representations
	Administer the Appeals Process
	Administer Case Files
	Administer Appeals

Abschließend soll ein Überblick über die Inhalte von drei typischen Modulen gegeben werden. Dabei ist ein Beispiel der Niveaustufe 2 entnommen,²⁷⁵ und es sind zwei der Stufe 3 aufgeführt.²⁷⁶

In allen Fällen wird ersichtlich, dass sowohl detaillierte Aussagen zu den notwendigen *Performance Criteria* als auch zu den notwendigen Fachkenntnissen, im Sinne einer Mindeststandardsetzung,²⁷⁷ getroffen werden, die genuiner Bestandteil der Prüfung sind. Insofern dokumentieren beide Beispiele, dass zur abgeprüften Beherrschung von Arbeitsvollzügen nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören, sondern auch die kognitive Seite und in diesem Kontext auch gleichfalls das Reflektieren der eigenen Handlungsvollzüge eine gewichtige Rolle spielen. Weiterhin werden Unterschiede hinsichtlich der skizzierten Anforderungen je nach Niveaustufe deutlich.

²⁷⁵ Vgl. Tab. 37.

²⁷⁶ Vgl. Tab. 38 u. 39.

²⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.2.2, S.43.

Tab. 37 *Beispiel des Descriptors für die Unit 'Carry Out Your Responsibilities at Work 2' innerhalb des SVQs Business and Administration auf Stufe 2²⁷⁸*

Summary

Communicate effectively, accept responsibility for own work and its delivery, improve own performance and behave in a way that encourages effective working.

You will apply the following skills:

- Communicating
- Solving problems
- Planning
- Evaluating
- Managing time
- Team working

Performance Indicators

You will:

Communicate information

1. Actively focus on information that other people are communicating, questioning any points you are unsure about
2. Provide accurate, clear and structured information confidently to other people and in a way that meets their needs
3. Make useful contributions to discussions
4. Confirm and read written material that contains information that you need
5. Extract the main points you need from written material
6. Provide written information to other people accurately and clearly

Plan and be accountable for your work

7. Agree realistic targets and an achievable timescale for your work
8. Plan how you will make best use of your time and the other resources you need
9. Confirm effective working methods
10. Identify and report problems when they arise, using the support of other people when necessary
11. Keep other people informed of your progress
12. Meet your deadlines or renegotiate timescales and plans in good time
13. Take responsibility for your own work and accept responsibility for any mistakes you make
14. Follow agreed guidelines, procedures and, where appropriate, codes of practice

Improve your own performance

15. Encourage and accept feedback from other people

278 Vgl. Council of Administration 2007.

16. Use feedback to agree ways to improve your own work and put improvements into practice
17. Agree where further learning and development could improve your performance
18. Follow through a learning plan that meets your own needs
19. Review your progress and update your learning plan

Behave in a way that supports effective working

20. Set high standards for your work and show commitment in achieving these standards
21. Understand your own needs and rights
22. Show a willingness to take on new challenges
23. Adapt readily to change
24. Treat other people with honesty, respect and consideration
24. Help and support other people

Knowledge

You will know:

1. Why effective communication is important
2. How to focus actively on what others are communicating
3. Why it is important to question things you are not sure about
4. How to structure and present information clearly and accurately
5. Why it is important to adapt the way you communicate to meet the needs of other people
6. Why it is important to seem confident when communicating with others
7. How non-verbal communication affects the impact you have on other people
8. How to contribute positively to discussions
9. Where to find written information that you need as for work
10. How to pick out the main points you need from written information
11. How to provide written information in a way that meets other people's needs
12. Why it is important to plan your work and be accountable to others
13. How to agree realistic targets for your work and why this is important
14. How to plan your work
15. The types of problems that may occur during your work and how to report them
16. Why it is important to keep other people informed about progress
17. Why you should give other people sufficient notice if you need to revise your plans
18. Why it is important to acknowledge and learn from your mistakes
19. Guidelines, procedures and codes of practice that are relevant to your work
20. Why it is important to try to continuously improve your work
21. Why it is important to encourage and accept feedback from others
22. How learning and development can help you to improve your work and further your career
23. The main career progression routes available to you
24. Learning and development opportunities that are available to you
25. Why the way you behave in the workplace is important

26. Why it is important to set high standards for your work and how to set these standards
27. Why it is important to be ready to take on new challenges and adapt to change
28. Why it is important to treat others with honesty, respect and consideration
29. The types of behaviour that show you are honest, respectful and considerate and the types of behaviour that show you are not
30. How to help and support others and why this is important

Tab. 38 Beispiel des Descriptors für die Unit 'Carry Out Your Responsibilities at Work 2' innerhalb des SVQs Business and Administration auf Stufe 3²⁷⁹

Summary

Communicate effectively, accept responsibility for own work and its delivery, improve own performance and behave in a way that encourages effective working.

You will apply the following skills:

- Communicating
- Team working
- Researching
- Evaluating
- Negotiating
- Solving problems
- Planning
- Managing time

Performance Indicators

You will:

1. Actively focus on information that other people are communicating, questioning any points you are unsure about
2. Provide accurate, clear and structured information to different audiences
3. Make useful contributions to discussions, developing points and ideas
4. Give others the opportunity to contribute their ideas and opinions and take these into account
5. Select and read written material that contains information that you need
6. Identify and extract the main points you need from written material
7. Provide written information to other people accurately and clearly

Plan and be accountable for your work

8. Negotiate and agree realistic targets for your work
9. Prioritise targets and agree achievable timescales
10. Plan how you will make best use of your time and the other resources you need and choose effective working methods

279 Vgl. Council of Administration 2007.

11. Identify and solve problems when they arise, using the support of other people when necessary
12. Keep other people informed of your progress
13. Meet your deadlines or renegotiate targets, timescales and plans in good time
14. Take responsibility for your own work and accept responsibility for any mistakes you make
15. Follow agreed guidelines, procedures and, where appropriate, codes of practice

Improve your own performance

16. Encourage and accept feedback from other people
17. Evaluate your own work and use feedback from other people to identify where you should improve
18. Identify ways to improve your work, consistently put them into practice and test how effective they are
19. Identify where further learning and development could improve your performance
20. Develop and follow through a learning plan that meets your own needs
21. Review your progress and update your plans for improvement and learning

Behave in a way that supports effective working

22. Set high standards for your work and show drive and commitment in achieving these standards
23. Cope with pressure and overcome difficulties and setbacks
24. Assert your own needs and rights when necessary
25. Show a willingness to take on new challenges
26. Adapt readily to change
27. Treat other people with honesty, respect and consideration
28. Help and support other people

Knowledge

You will know:

1. Treat other people with honesty, respect and consideration
2. Help and support other people
3. Why effective communication is important
4. How to focus actively on what others are communicating
5. How to structure and present information clearly and accurately
6. Why it is important to adapt the way you communicate to different audiences
7. How non-verbal communication affects the impact you have on other people
8. How to contribute positively to discussions
9. Why it is important to give other people the opportunity to contribute their ideas and opinions and show that you have taken account of these
10. How to provide written information in a way that meets the needs of different audiences
11. How to plan your work and be accountable to others
12. How to negotiate realistic targets for your work and why this is important

13. How to prioritise targets and set timescales
14. The types of problems that may occur during your work and how to solve them
15. Why it is important to keep other people informed about progress
16. Why you should give other people sufficient notice if you need to revise your plans
17. Why it is important to acknowledge and learn from your mistakes
18. The guidelines, procedures and codes of practice that are relevant to your work
19. Why it is important to try to continuously improve your work
20. Why it is important to encourage and accept feedback from others
21. How to evaluate your work
22. Why it is important to test out possible improvements to your work
23. How learning and development can help you to improve your work and further your career
24. The main career progression routes available to you
25. The learning and development opportunities that are available to you
26. How to develop a learning plan
27. Why it is important to set high standards for your work and how to set these standards
28. How to cope with pressure
29. Why it is important to be resilient when you experience setbacks
30. Why it is important to be assertive, what this means and situations when you should be assertive
31. Why it is important to be ready to take on new challenges and adapt to change
32. Why it is important to treat others with honesty, respect and consideration
33. The types of behaviour that show you are honest, respectful and considerate and the types of behaviour that show you are not
34. How to help and support others and why this is important

Tab. 39 Beispiel des Descriptors für die Unit 'Work Within Your Business Environment 3' innerhalb des SVQs Business and Administration auf Stufe 3²⁸⁰

Summary

Work effectively within your organisation, supporting its purpose and values, applying employment rights and responsibilities, supporting sustainability, respecting diversity, protecting security and confidentiality and managing risk.

You will apply the following skills:

- Planning
- Interpersonal skills
- Reading
- Problem solving
- Communicating
- Team working
- Monitoring

280 Vgl. Council of Administration 2007.

Performance Indicators

You will:

Work to achieve your organisation's purpose and values

1. Work in a way that supports your organisation's overall mission and your team's Objectives
2. Follow the policies, systems and procedures that are relevant to your job
3. Put your organisation's values into practice in all aspects of your work
4. Work with outside organisations and individuals in a way that protects and improves the image of your organisation
5. Seek guidance from others when you are unsure about objectives, policies, systems, procedures and values
6. Contribute to improving objectives, policies, systems, procedures and values in a way that is consistent with your role

Apply your employment responsibilities and rights

7. Access information about your employment rights and responsibilities
8. Carry out your responsibilities to your employer in a way that is consistent with your contract of employment
9. Assert your employment rights when necessary
10. Seek guidance when you are unsure about your employment responsibilities and rights

Support sustainability

11. Keep waste to a minimum and follow procedures for recycling and the disposal of hazardous materials
12. Follow procedures for the maintenance of equipment
13. Continuously review working methods, including the use of technology, and identify and take forward ways of improving efficiency
14. Choose sources of equipment and materials that provide best value for money
15. Support colleagues so that they can maximise their performance and their value to the organisation

Support diversity

16. Interact with other people in a way that is sensitive to their individual needs and respects their background, abilities, values, customs and beliefs
17. Learn from other people and use this to improve the way you work and interact with others
18. Follow your organisation's procedures and legal requirements in relation to discrimination legislation

Maintain security and confidentiality

19. Maintain the security of property in a way that is consistent with your organisation's procedures and legal requirements
20. Maintain the security and confidentiality of information in a way that is consistent with your organisation's procedures and legal requirements

21. Report any concerns about security and confidentiality to an appropriate person or agency

Assess and manage risk

22. Identify and agree possible sources of risk
23. Assess and confirm the level of risk
24. Put in place ways of minimising risk
25. Monitor risk
26. Be alert to new risks and be able to manage these when they occur
27. Review and learn from your experience of assessing and managing risk

Knowledge

You will know:

1. The sector in which your organisation operates
2. Your organisation's mission and purpose
3. How your organisation compares to other organisations in the sector
4. Your main responsibilities at work
5. How your role fits into your organisation's structure and contributes to its operation
6. The policies, procedures, systems and values of your organisation that are relevant to your role
7. How to apply your organisation's values and policies
8. Whom you should consult if you are unsure about policies, objectives, systems and values
9. How you can help to improve policies, objectives, systems and values in a way that is consistent with your role
10. Which aspects of employment are covered by law
11. Any industry-specific legislation and regulations that are relevant to your role
12. Why legislation is important in upholding and protecting the rights of both employer and employee
13. The main terms and conditions of your contract of employment
14. Whom you should contact if you have a grievance at work or need guidance and support on an employment issue
15. What you should do if you witness or experience discrimination or bullying at work
16. What procedures you should follow if you are ill or need time off from work
17. The types of information that are recorded in personnel records, why these are needed and what to do if you need to report changes to this information
18. Why it is important to minimize waste in the workplace
19. The main causes of waste in a business administration environment and how to minimise this waste
20. Why recycling is important and your organisation's procedures for recycling
21. The correct procedures to follow for the disposal of hazardous materials and why it is important to follow these
22. How regular maintenance of equipment can help to minimise waste
23. How to use technology and other methods to work more efficiently

24. How to select sources of materials and equipment that provide best value for money
25. Why it is important to help develop and support your colleagues so that they can work effectively and efficiently and the benefits to your organisation
26. What is meant by 'diversity' and why it should be valued
27. What advantages diversity can bring to an organisation
28. How to be sensitive to people's individual needs and respect their abilities, background, values, customs and beliefs
29. Ways in which you could learn from others
30. The importance of maintaining security and confidentiality
31. The legal and organisational requirements in relation to security and confidentiality
32. The procedures you should follow if you have concerns about security and confidentiality
33. The sources of risk in the work that you do, including Health & Safety
34. How to assess and monitor risk
35. The methods you can use to minimise risk
36. The importance of learning from mistakes

5.5 Weiterbildung am Beispiel der Whiskyindustrie

Im gewerblich-technischen Bereich bietet die Spirituosenherstellung ein gutes Beispiel für die Ausprägung der schottischen Berufsbildung, da hier die Aus- und Weiterbildung miteinander verknüpft sind und dabei ausschließlich im SVQ-System operiert wird. Zudem wird mit dieser Branche eine typisch schottische vorgestellt, was zur Folge hat, dass bei der Entwicklung der Lerneinheiten fast ausschließlich die schottischen Interessen berücksichtigt wurden, da der zuständige *Sector Skills Council (SSC)*²⁸¹ vornehmlich durch schottische Repräsentanten besetzt ist.²⁸² Im Folgenden werden daher ausschließlich die SVQs behandelt, wengleich die NVQs für die englische Wodka- und Ginherstellung fast identisch sind.

Bei der Herstellung von Whisky spielen drei Faktoren eine wichtige Rolle: An erster Stelle steht bei diesem Produkt die Sicherstellung der Einhaltung aller Hygienevorschriften für Lebensmittel. Wichtig ist zudem bei dem Markenprodukt Whisky die gleichbleibend hohe Qualität, was bei der Verwendung von Naturprodukten und einem natürlichen Veredelungsprozess verständlicherweise besonders schwer umzusetzen ist. Als dritter Faktor spielt die Einhaltung aller steuerlichen Regelungen eine bedeutende Rolle, da bei Verstößen gegen die staatlichen Steuervorschriften zur Alkoholherstellung und den damit verbundenen Mengenkontrollen der Verlust der Lizenz zur Alkoholherstellung eintreten kann. Aus diesen Gründen ist die eingehende Schulung der Mitarbeiter im produzierenden Bereich notwendig.

281 Vgl. Kapitel 4.2.2, S.43 u. 5.1, S.78f.

282 Vgl. Kapitel 4.2.2, S.43.

Die auf den Niveaustufen 1 und 2 entwickelten SVQs werden diesen Anforderungen gerecht und unterteilen sich entsprechend dem Produktionsablauf in den Bereich der Whiskyherstellung (Gärprozess, Destillation) und der Abfüllung sowie Verpackung.

Die SVQs sind sowohl für Berufseinsteiger als auch für erfahrene Mitarbeiter belegbar. Gerade Letztere sind in großer Zahl seit vielen Jahren in den Betrieben tätig. Für diese sollen die SVQs eine Möglichkeit der offiziellen Zertifizierung ihrer schon bestehenden Erfahrung bieten. Für die Unternehmen ergibt sich hier zudem der Vorteil, dass die bestehenden Erfahrungen gebündelt und standardisiert werden, was gerade in Notfallsituationen in der Produktion als wichtig erachtet wird. Als weiterer Vorteil der SVQs für diese Klientel ist hervorzuheben, dass große Teile der Zertifizierung am Arbeitsplatz und im Produktionsprozess erfolgen, also keine abstrakten Prüfungen zu absolvieren sind.²⁸³ Dies nimmt gerade älteren Teilnehmern die Angst vor Prüfungen und fördert bei den Arbeitgebern die Akzeptanz, da die Mitarbeiter nicht freigestellt werden müssen und der Produktionsprozess normal weiterläuft.

Die SVQs für den Herstellungs- und Verpackungsprozess umfassen drei Bereiche, denen jeweils bestimmte *Units* zugewiesen sind. Diese drei Bereiche sind ein übergreifender Bereich, der Prozessbereich und der Verpackungsbereich. Beispielhaft sei hier das *SVQ* auf der Niveaustufe 1 skizziert, wie es im Jahr 2006 akkreditiert war [Distilling Industry Vocational Qualifications Group 2006].

Das *SVQ* auf *Niveau 1* besteht aus sechs *Units*. Dabei sind drei *Units* Pflichtkurse. Diese betreffen Gesundheits- und Sicherheitsvorschriften, Hygienestandards und den Umgang mit Arbeitskollegen. Im Wahlbereich stehen 19 weitere Wahlunits bereit, von denen drei auszuwählen sind. Hier sind Qualifikationsbereiche wie z.B. Maschinenreinigung, Wareneingangskontrolle, Inputüberwachung im Produktionsprozess, Temperaturüberwachung und deren Regelung, Verschnitt der Destillate, Flaschenabfüllung oder Zusammenstellung der Gebinde verankert.²⁸⁴

Wie sich aus diesem kurzen Überblick erschließen lässt, bietet selbst das *SVQ* auf der niedrigsten Stufe eine gewisse Breite, die über das reine Erlernen einer eingeschränkten Tätigkeit hinausgeht. Der richtige Umgang mit Vorschriften, den Destillationsprozessen, aber auch mit den Arbeitskollegen wird bereits hier zur Aufgabe gemacht.

Damit werden die SVQs den oben benannten Ansprüchen von Unternehmensseite gerecht. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass eine Modularisierung nicht zwangsläufig eine Zunahme der reinen Verrichtungsorientiertheit von beruflicher Bildung zur Folge haben muss.

283 Vgl. Scotvec 1995a, o.S.

284 Vgl. Distilling Industry Vocational Qualifications Group 2006.

6 Personal im (beruflichen) Bildungswesen

6.1 Überblick

Da dem schottischen Bildungssystem durch die Bevölkerung ein bedeutender Stellenwert zugemessen wird, genießt auch die schottische Lehrerschaft ein hohes Ansehen.²⁸⁵ Schon sehr früh konnte sich daher eine selbstbewusste und mit einem ausgebauten System der Lehrerbildung ausgestattete Berufsgruppe etablieren.²⁸⁶

An den öffentlichen Schulen waren im Jahr 2007 knapp 54 500 Lehrkräfte beschäftigt, davon gut 23 500 an Primarschulen, etwa 26 300 an Sekundarschulen und der Rest an Kindergärten und Sonderschulen.²⁸⁷

Im *Primarbereich* wird die Lehrbefähigung für alle Fächer nach einem vierjährigen Studium mit dem Abschluss *Bachelor of Education* vergeben. Das Studium umfasst allgemeine und berufliche Fächer und ein mehrwöchiges Schulpraktikum. Möglich ist auch der Erwerb der Befähigung über ein Fachstudium und ein daran angeschlossenes einjähriges pädagogisches Aufbaustudium an einer Lehrerausbildungsstätte.

Sekundarschullehrer müssen i.d.R. ein Fachstudium und ein einjähriges pädagogisches Aufbaustudium mit einem entsprechenden Schulpraktikum für die Lehrerlaubnis in den jeweiligen Unterrichtsfächern vorweisen. Damit wird als Lehrbefähigung das *Professional Graduate Diploma in Education* erreicht.

Inhaltlich hat die für Bildung zuständige Behörde *Education and Life Long Learning Directorate* – ehemals *Scottish Executive Education Department (SEED)* – für den theoretischen und praktischen Teil der Lehrerbildung verbindliche Richtlinien erlassen, die sich z.B. auf die Gebiete Fachwissenschaft, Methoden und Rechtsgrundlagen erstrecken. Zentral für die zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen ist die im Jahre 1998 von ministerieller Seite vorgegebenen *Richtlinie für die Lehrerausbildung* [Guidelines for Initial Teacher Education Courses], an der sich alle Lehrerbildungsinstitutionen orientieren müssen.

Alle Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, die der Bildungsbehörde unterstellt sind, müssen beim *General Teaching Council for Scotland (GTC)* registriert sein. Dieses 1965 gegründete Gremium hat großen Einfluss auf die Lehrerbildung und entscheidet jährlich zusammen mit den Bildungsbehörden sowie den Lehrerausbildungsstätten über die Zahl der bereitgestellten Ausbildungsplätze für Lehrer. Diese Daten ermöglichen dann über den *Scottish Funding Council (SFC)* eine direkte Steuerung der Ausbildungszahlen.²⁸⁸

285 Vgl. Whitburn 1995, 52 u. 56.

286 Vgl. Sutherland 1991, 297-304 u. Cowen 1994, 252.

287 Vgl. The Scottish Government 2008b, 1.

288 Vgl. Eurydice 2006, 102-124.

Weiterbildung

Lehrer müssen jährlich an Weiterbildungsveranstaltungen der Schulbehörden teilnehmen. Zusätzlich besteht die Pflicht, im Umfang von mindestens 35 Stunden jährlich an schulinternen Weiterbildungsaktivitäten teilzunehmen. Diese Regelungen sind unabhängig vom Alter und Dienstgrad der Lehrkräfte. Die Seminare und Kurse haben vielfach die Vermittlung von Neuerungen im Bildungssystem zum Inhalt.

6.2 Personal an beruflichen und postsekundären Bildungsinstitutionen

Die *Lehrer an den Colleges* benötigen weder eine spezielle Lehrerausbildung noch eine Registrierung beim *General Teaching Council*. In der Praxis haben viele Lehrkräfte aber beide Kriterien erfüllt. Formal müssen sie eine angemessene akademische oder praktische Ausbildung vorweisen, um im entsprechenden Fach unterrichten zu dürfen. Daneben ist die Anzahl der Praktiker, die insbesondere die stark beruflich orientierten Kurse leiten, in den *Colleges* sehr groß.²⁸⁹

In die formale Lehrerausbildung für *Lehrer an den Colleges*, welche mit dem Zertifikat *Teaching Qualification (Further Education)* abschließt, sind diverse Universitäten und andere Anbieter involviert. Vielfach werden Sandwich-Kurse angeboten, die theoretische Kursteile mit praktischen Teilen, die wiederum in den *Colleges* selbst absolviert werden, kombinieren. Die Kursanbieter müssen dabei bestimmten Qualitätsstandards genügen, die von der schottischen Regierung gesetzt werden. Konkret werden seit dem Jahr 2006 bestimmte Mindeststandards verlangt.²⁹⁰ Diese beziehen sich insbesondere auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Daneben werden aber auch Bereiche wie Berufsberatung, Sozialarbeit, Schulqualität, Curriculumarbeit, Projektarbeit und IT-Umgang berücksichtigt.

6.3 Ausbilder in Unternehmen, Ausbildungseinrichtungen u. Ä.

Ausbilder in Unternehmungen und Verwaltungen können sich über National Qualifications, SVQs und HNCs weiterbilden. Die SQA hat hierfür eine große Anzahl von Kursen und Modulgruppen entwickelt, die oftmals unter dem Begriff *Learning and development courses* offeriert werden.²⁹¹

Für Unternehmen ist die Ausbildung der Ausbilder auf formaler Basis besonders dann wichtig, wenn im Unternehmen Mitarbeiter in SVQs ausgebildet werden sollen. In diesem Fall verlangt die SQA den Nachweis der Eignung der Ausbilder, der insbesondere über die jeweilige formale Qualifikation und die Berufserfahrung definiert wird.

289 Vgl. Eurydice 2006, 102-124.

290 Scottish Executive 2006.

291 Vgl. SQA 1997a, o.S. u. 2005d.

6.4 Prüfungspersonal

Gleichzeitig werden i.d.R. auch die Prüfer, welche die SVQs in den Unternehmen abnehmen, einer eingehenden Schulung unterworfen, die gleichfalls modular aufgebaut ist.²⁹² Die externen Prüfer sind dabei in der Mehrzahl direkt bei der SQA angestellt oder von dieser mit der Prüfungsaufgabe beauftragt.

²⁹² Vgl. SQA 1997b, 1-16 u. Kapitel 4.2.2, S.43.

³⁹ Erg.-Lfg., 2011

7 Länderübergreifende Mobilität, Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

Da Schottland im Außenverhältnis zu anderen Staaten ein Teil des Vereinigten Königreiches ist, gelten für Schottland die gleichen vertraglichen Grundlagen wie in den anderen Landesteilen. Die Bestimmungen des Maastricht-Vertrages gelten in Schottland ebenfalls. Auch in europäischen Gremien, wie dem für berufliche Bildungsfragen zuständigen CEDEFOP, arbeiten Vertreter Schottlands mit.

Die schottischen Universitäten erfreuen sich wegen ihres guten Rufs bei ausländischen und insbesondere auch deutschen Studenten zunehmender Beliebtheit für Auslandsstudienaufenthalte.

Über Fernstudiengänge bieten schottische *Colleges* auf internationaler Ebene zudem spezielle Bildungsgänge auf Grundlage der verschiedenen Modulprogramme an.

8 Zusammenfassung

Das schottische Bildungssystem und insbesondere das berufliche Bildungssystem unterliegen einer grundsätzlichen Problematik. Einerseits wird eine möglichst weitgehende Bildungsautonomie gefordert und teilweise, wie z.B. mit der Einführung des *Higher Still Programms* oder des schottischen Qualifikationsrahmens, auch umgesetzt. Andererseits darf sich das schottische System aber nicht zu sehr von den anderen Landesteilen unterscheiden. Ähnlich wie bei der föderalen Kompetenz in Bildungsangelegenheiten in Deutschland muss auch zwischen den Landesteilen im Vereinigten Königreich ein Grundkonsens in Bildungsfragen gefunden werden, um die Mobilität der Bürger auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Auch aus wirtschaftlichen Gründen sind zumindest ähnliche Ausgestaltungsformen notwendig. So klagen diverse national agierende Unternehmen in Großbritannien über die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten bei den *Awarding Bodies* und der QCA in England und der SQA in Schottland. Dadurch befindet sich die schottische Bildungspolitik in einem Spannungsfeld zwischen der Wahrung einer nationalen Identität und Selbstbestimmung sowie den Anpassungen an die Realitäten in einem Staat, in dem die schottische Bevölkerung nur eine Minderheit ist. Dieser Gegensatz wurde auch durch die in den letzten Jahren an Schottland abgetretenen Autonomierechte nicht verringert.

Trotz dieser auf den ersten Blick ernüchternden Darstellung ist deutlich geworden, dass die schottischen Bildungsplaner dennoch einige bemerkenswerte Eigenentwicklungen umgesetzt haben, die in anderen britischen Landesteilen erst später oder gar nicht eingeführt wurden. Ein Grund für die Reformfreudigkeit im schottischen Bildungswesen liegt darin begründet, dass dieser Landesteil eine relativ kleine Anzahl von Entwicklungs- und Entscheidungsträgern im Bildungsbereich besitzt. Durch jahrelange gute und enge Kontakte zwischen den beteiligten Personen lassen sich Entscheidungen schon im Vorfeld abklären und relativ schnell umsetzen. Obwohl für das *Higher Still Programm* die lange Entwicklungszeit bemängelt wurde, so relativiert sich dieser Vorwurf vor dem Hintergrund der weitreichenden Folgen dieser großen Reform.

Damit ist ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt für das Verständnis des schottischen Systems angesprochen: Die Bildungspolitik befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen den Extremen von „Anpassungschaos“ als Folge übereilter Reformen und „Starrheit“ im Sinne von nicht durchgeführten notwendigen Reformen. Das schottische System neigt eher zu ersterem Extrem, wie die Implementierung diverser Programme, deren rasche Modifizierung oder aber auch deren baldige Wiedereinstellung dokumentieren.²⁹³ Die damit verbundenen Folgen können auch ein Beispiel für übereilte Reformen in anderen Ländern sein. So sind sowohl Arbeitgeber als auch Lehrer und Bildungsteilnehmer durch den rasanten Wechsel von Qualifikationen verunsichert und teilweise uninformiert. Somit können sich neue Bildungsabschlüsse kaum durchsetzen, da sich ihr Wert erst im

293 Vgl. Pilz 2002a.

Laufe einer längeren Zeit mit der Akzeptanz bei Bildungsnachfragern und am Arbeitsmarkt entwickeln kann. Zudem dürften Lehrkräfte und Ausbilder durch die immer neuen Richtlinien und Empfehlungen eher demotiviert werden. So klagen diese seit vielen Jahren über die Papierflut, die regelmäßig zu bearbeiten ist, um die neuesten Entwicklungen überhaupt verfolgen zu können.

Für den *beruflichen Bereich* gilt zudem, dass durch die seit Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts ergriffenen Maßnahmen zwar der „Qualifikationsdschungel“²⁹⁴ durch ein geordnetes System beruflicher Qualifikationen stark gelichtet wurde, aber durch die schnellen Veränderungen die Erfolge des neu geschaffenen Qualifikationssystems viel zu früh wieder zerschlagen werden. So wurden beispielsweise die GSVQs erst 1992 probeweise mit viel Aufwand eingeführt, sind nun aber wieder abgeschafft worden.

Abschließend müssen aber auch die großen Vorzüge des schottischen Systems nochmals herausgestellt werden. Durch die Entwicklung eines modularen beruflichen Bildungskonzeptes in einem geordneten und kontrollierten Rahmen ist einerseits der Forderung der Arbeitgeber nach Flexibilität der beruflichen Qualifikationen Rechnung getragen worden, aber andererseits auch dem Verlangen der Bildungsteilnehmer nach Individualität in einem allgemein geprüften und anerkannten System.²⁹⁵ Damit konnte die berufliche Bildung, die in ganz Großbritannien eher als zweitrangig angesehen wurde, etwas aufgewertet werden. Das *Higher Still Programm* und der schottische Qualifikationsrahmen setzen diesen Weg durch ein einheitliches System von allgemeiner und beruflicher Bildung, welches zur Gleichwertigkeit beider Bereiche führen soll, fort. Ob allerdings die schottisch-britische Bildungstradition, die akademische Abschlüsse klar präferiert, langfristig verändert werden kann, bleibt abzuwarten.

294 Vgl. z.B. Greuling 1996, 77-80.

295 Vgl. Pilz 2005a u. 2006.

9 Literatur

Die benutzte deutsch- und englischsprachige Literatur und andere Quellen sind hier aufgenommen, soweit sie nicht in den Fußnoten ausführlich zitiert sind.

- Anderson, Robert (1999) *The History of Scottish Education, pre-1980*. In: Tom Bryce / Walter M. Humes (Hrsg.), *Scottish Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 215-224.
- Beaumont, Gordon (1995) *Review of 100 NVQs and SVQs*. Chesterfield.
- Bill, Michael (1990) *Veränderungen. Ein Brief aus Schottland*. In: *Grundschule*, 22 (3), S. 48-51.
- Brockmann, Michaela / Clarke, Linda / Winch, Christopher (2008) *Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases*. In: *Oxford Review of Education*, 34 (5), S. 547-567.
- Brown, Sally (1990) *The National Curriculum and Testing. Enlightened or Important?* In: *Scottish Educational Review*, 22 (2), S. 68-77.
- Brown, Sally (1991) *Assessment within the Scottish Education System*. In: *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), S. 539-544.
- Bruijn, Ellyn de / Howieson, Cathy (1995) *Modular Vocational Education and Training in Scotland and the Netherlands. Between Specificity and Coherence*. In: *Comparative Education*, 31 (1), S. 83-89.
- Bünning, Frank / Robertson, Caroline (2001) *Das britische Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) – Struktur und Prüfungsmodalitäten*. In: Georg Rothe (Hrsg.) *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich – Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen*. Villingen-Schwenningen, Wien, Luzern: NV/öbv/hpt, S. 389-394.
- Canning, Roy (2001) *Vocational Education and Training in Scotland – Emerging Models of Apprenticeship*. In: Thomas Deißinger (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden: Nomos, S. 159-180.
- Canning, Roy (2003) *Curriculum Discourses in post-compulsory Education: A Case Study on the Introduction of ‘Higher Still’ in Scotland*. In: *Journal of Education Policy*, 18 (4), S. 439-451.
- Canning, Roy (2007) *A history of core skills policy development in Scotland*. In: *Scottish Educational Review*, 39 (2), S. 138-147.
- Canning, Roy / Cloonan, Martin (2002) *The ‘Home International’ Comparison in Vocational Qualifications*. In: *Comparative Education*, 38 (2), S. 189-209.
- Canning, Roy / Lang, Iain (2004) *Modern Apprenticeships in Scotland*. In: *Journal of Education Policy*, 19 (2), S. 163-177.
- Council of Administration (2007) *Standards for NVQs / SVQs in Business and Administration*. London.
- The Chartered Institute of Bankers in Scotland (Hrsg.) (o. Jg.) *Professional Development for the Financial Sector in Scotland*. Edinburgh: CIOBS.
- The Chartered Institute of Bankers in Scotland (Hrsg.) (2006) *Qualifications Prospectus 2006-2007*. Edinburgh: CIOBS.

- Cowen, Robert (1994) Educational Studies in England and Scotland. In: Dietrich Benner / Dieter Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Europa* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 32). Weinheim, Basel: Beltz, S. 251-261.
- Deißinger, Thomas (1993) Nationale Muster der „berufspädagogischen Reaktion“ auf die Industrielle Revolution: die englischen Verhältnisse. In: *Pädagogische Rundschau*, 47 (6), S. 721-748.
- Deißinger, Thomas / Greuling, Oliver (1994) „Fallstricke“ auslandspädagogischer Recherchen und ihre Konsequenzen – Anmerkungen zu Michael Kruse: *Das Berufsbildungssystem in England*. In: *Die berufsbildende Schule*, 46 (9), S. 303f.
- Distilling Industry Vocational Qualifications Group (2006) *Distilling Industry Operations, Level 1*. Edinburgh: DIVQG.
- Echols, Frank / McPherson, Andrew / Willms, Douglas (1990) Parental Choice in Scotland. In: *Journal of Education Policy*, 5 (3), S. 207-222.
- Eurydice Unit Scotland (1995) *Schottland*. In: Eurydice (Hrsg.), *Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der europäischen Union*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, S. 446-460.
- Eurydice (2006) *The Education System in Scotland 2006/07*. Brüssel: Eurybase.
- Eurydice (2008) *The Education System in Scotland 2007/08*. Brüssel: Eurybase.
- Fairley, John / Paterson, Lindsay (1991) The Reform of Vocational Education and Training in Scotland. In: *Scottish Educational Review*, 23 (2), S. 68-77.
- Fairley, John / Lloyd, M. G. (1995) Scottish Enterprise and Highlands and Islands Enterprise. A Preliminary Assessment and Some Critical Questions for the Future. In: *Regional Studies*, 29 (8), S. 785-789.
- Finegold, David / Soskice, David (1988) The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. In: *Oxford Review of Economic Policy*, 4 (3), S. 21-53.
- Göbel, Kerstin / Hesse, Hermann-Günter / Lauterbach, Uwe (1998) *Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland. Der Internationale Fachkräfteaustausch (IFKA) und seine Folgewirkungen* (Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e.V. Band 10). Baden-Baden: Nomos.
- Gallacher, Jim / Crossan, Beth (2008) *An Overview of Aspects of the Scottish Credit and Qualifications Framework*. Glasgow: CRLL.
- Gallacher, Jim / Feutrie, Michel (2003) *Recognising and Accrediting Informal and Non-formal Learning in Higher Education: An Analysis of the Issues Emerging from a Study of France and Scotland*. In: *European Journal of Education*, 38 (1), S. 71-83.
- Greuling, Oliver (1996) *Berufsvorbereitung und Berufswahl von britischen und deutschen Jugendlichen* (Europäische Hochschulschriften. 11, 684) (Zugl.: Mannheim, Univ., Diss.). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Hanf, Georg (2008) Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Impulse für die deutsche Diskussion. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36 (5), S. 20-24.
- Hartley, David (1994) Devolved School Management. The ‘New Deal’ in Scottish Education. In: *Journal of Education Policy*, 9 (2), S. 129-140.
- Higher Still Development Unit (Hrsg.) (1996a) *Implementation Issues in Colleges*. Edinburgh: HSDU.
- Higher Still Development Unit (Hrsg.) (1996b) *Access Provision. Consultation Document Spring 1996*. Edinburgh: HSDU.

- Higher Still Development Unit (Hrsg.) (1996c) *Business: Business, Office Studies and Distribution. Specialised Group Awards Seminars*, Autumn 1996. Edinburgh: HSDU.
- HMI (Her Majesty's Inspectorate) (2001) *National Investigation into the Experience of Higher Still assessment in Schools and Colleges*. Edinburgh.
- Hodgson, Ann et al. (2004) *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland: Lessons from Home International Comparisons*. In: *Journal of Education and Work*, 17 (4), S. 441-465.
- Howieson, Cathy (1992) *Modular Approaches To Initial Vocational Education And Training: The Scottish Experience (A Report for the Petra Research Programme)*. Edinburgh.
- Howieson, Cathy (1993) *Parity of Academic and Vocational Awards. The Experience of Modularisation in Scotland*. In: *European Journal of Education*, 28 (2), S. 177-187.
- Howieson, Cathy / Raffae, David / Tinklin, Teresa (2004) *The use of the new National Qualifications in S3 and S4 in 2002-03*. In: *Scottish Educational Review*, 36 (2), S. 177-190.
- Howieson, Cathy et al. (1997) *Unifying Academic and Vocational Learning. The State of the Debate in England and Scotland*. In: *Journal of Education and Work*, 10 (1), S. 5-35.
- Humes, Walter M. / Bryce, Tom (1999) *The Distinctiveness of Scottish Education*. In: Tom Bryce / Walter M. Humes (Hrsg.), *Scottish Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 102-111.
- Hyland, Terry (2007) *Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich: Die kompetenzbasierte Berufsbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36 (3), S. 36-39.
- Locate in Scotland (Hrsg.) (1996) *Wirtschaftsstandort Schottland. Daten und Fakten*. Glasgow: LoS.
- MacKenzie, Malcolm L. (1994) *Overview. The Relevance of Scotland to Debates on Educational Policy and Management*. In: Walter M. Humes / Malcolm MacKenzie (Hrsg.), *The Management of Educational Policy. Scottish Perspectives*. Harlow: Longman, S. 1-16.
- Mädler, Carola / Pilz, Matthias (1999) *Der „New Deal“ zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Großbritannien*. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 47 (2), S. 169-179.
- McConnell, Jack (Minister for Education, Europe & External Affairs) (2001) *Consultation on Review of Assessment with New National Qualifications*. Edinburgh.
- National Council for Vocational Education (Hrsg.) (1994) *Berufsqualifikationen in England, Wales und Nordirland*. London: NCVQ.
- National Qualifications Group Awards Key Partners' Group (Hrsg.) (2006) *Newsletter No. 1, September 2006*. Glasgow: NQGs Key Partners' Group.
- OECD (2007): *Quality and Equity of Schooling in Scotland*. Paris: OECD.
- Osborne, Michael / McLaurin, Iain (2006) *A probability matching approach to Further Education/Higher Education transition in Scotland*. In: *Higher Education*, 52, S. 149-183.
- Osborne, Michael / Turner, Eileen (2002) *Private Training Providers in Scotland*. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2), S. 267-293.
- Paterson, Lindsay (2000) *Crisis in the classroom – The exam debacle and the way ahead for Scottish education*. Edinburgh, London: Mainstream.
- Pearson, Keith (1999) *The independent sector*. In: Tom Bryce / Walter M. Humes (Hrsg.), *Scottish Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 93-101.

- Pilz, Matthias (1999a) Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9). Markt Schwaben: Eusl.
- Pilz, Matthias (1999b) Schottland (Länderstudie). In: Uwe Lauterbach / Wolfgang Huck / Wolfgang Mitter (Hrsg.), Internationales Handbuch der Berufsbildung (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Carl Duisberg Gesellschaft e.V.). Baden-Baden: Nomos.
- Pilz, Matthias / Deißinger, Thomas (2001) Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. In: Bildung und Erziehung, 54 (4), S. 439-458.
- Pilz, Matthias (2002a) Vocational education between innovation chaos and rigidity. In: Broadcast - The Journal of the Scottish Further Education Unit, 55, S. 39-41.
- Pilz, Matthias (2002b) Im Praxistest: Die schottischen Anstrengungen zum Erreichen von Gleichwertigkeit. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 56, S. 44-45.
- Pilz, Matthias (2002c) Modernisierung der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept. In: CEDEFOP-Berufsbildung, 25, S. 30-36.
- Pilz, Matthias (2003a) Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung -Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 (3), S. 390-416.
- Pilz, Matthias (2003b) Perspektive Schottland. In: Dieter Euler (Hrsg.), Handbuch zur Lernortkooperation: Band 1 – Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 601-621.
- Pilz, Matthias (2005a) Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (2), S. 207-230.
- Pilz, Matthias (2005b) Kompetenzerwerb im Kontext der schottischen Modulkonzeption. In: Herbert Ertl / Peter F.E. Sloane (Hrsg.), Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 30). Paderborn: Eusl, S. 102-125.
- Pilz, Matthias (2005c) Standards in der beruflichen Bildung im Kontext einer EU-Berufsbildungspolitik: Geltungsbereiche und Ausprägungsformen. In: Philipp Grollmann / Wilfried Kruse / Felix Rauner (Hrsg.), Europäisierung Beruflicher Bildung. Münster: LIT, S. 105-125.
- Pilz, Matthias (2006) Standards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive: Implikationen für die deutsche Debatte. In: Ingrid Lisop (Hrsg.), Der europäische Qualifizierungsweg – eine kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 157-190.
- Pilz, Matthias (2009) Initial vocational training from a company perspective: a comparison of British and German in-house training cultures. In: Vocations and Learning, 2 (1), S. 57-74.
- Pilz, Matthias / Joujan, Helen / Thiel, Julia (2007) Country Study Great Britain. In: Moriki Terada (Hrsg.), Interim Report of Comprehensive Research on International Comparison of Curriculum Transition from Vocational and Professional Education to In-company Training (University of Nagoya, Japan). Nagoya, S. 25-50.
- QAA (2004) RPL Handbook Vol. 2. O.O.: QAA.
- Raffé, David (1994a) Linking Training and Education in Scotland. Background Paper for the Debate on Education and Training to Be Held by the Royal Society of Edinburgh on 3 June 1994 in Edinburgh. Edinburgh.

- Raffe, David (1994b) Modular Strategies for Overcoming Academic/Vocational Divisions. Issues Arising from the Scottish Experience. In: *Journal of Education Policy*, 9 (2), S. 141-154.
- Raffe, David (1997a) The Development of a Unified System of Post-compulsory Education in Scotland. In: Johanna Lasonen (Hrsg.), *Reforming Upper Secondary Education in Europe* (Institute For Research. Publication Series B, Theory into practice 92). Jyväskylä, S. 197-206.
- Raffe, David (1997b) Issues in the Scottish Reform Programme: Higher Still in Relation to the Six Themes. In: Johanna Lasonen (Hrsg.), *Reforming Upper Secondary Education in Europe* (Institute For Research. Publication Series B, Theory into practice 92). Jyväskylä, S. 207-217.
- Raffe, David (2008) As others see us: A commentary on the OECD review of the quality and the equity of schooling in Scotland. In: *Scottish Educational Review*, 40 (1), S. 22-36.
- Raffe, David / Gallacher, Jim / Toman, Nuala (2008) Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF): Ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 42/43, S. 68-79.
- Raffe, David / Howieson, Cathy / Tinklin, Teresa (2002) The Scottish educational crisis of 2000: An analysis of the policy process of unification. In: *Journal of Education Policy*, 17 (2), S. 167-185.
- Raffe, David (2003) 'Simplicity Itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: *Journal of Education and Work*, 16 (3), S. 239-257.
- Raffe, David / Howieson, Cathy / Tinklin, Teresa (2005) The Introduction of A Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. In: *Scottish Educational Review*, 37 (1), S. 46-57.
- Raffe, David / Howieson, Cathy / Tinklin, Teresa (2007) The impact of a unified curriculum and qualifications system: the Higher Still reform of post-16 education in Scotland. In: *British Educational Research Journal*, 22 (4), S. 479-508.
- Reeve, Fiona / Gallacher, Jim / Ingram, Robert (2007) A comparative study of work-based learning within Higher Nationals in Scotland and Foundation Degrees in England: Contrast, complexity, continuity. In: *Journal of Education and Work*, 20 (4), S. 305-318.
- Robertson-Wensauer, Caroline Y. (1994) Wie Bildungssystem und Selbstbewusstsein zusammengesöhren. Eine kulturhistorische Betrachtung am Beispiel Schottlands. In: Robert Hettlage (Hrsg.) *Bildung in Europa – Bildung für Europa?* (Schriftenreihe der Europa-Kolloquien im Alten Reichstag. 3). Regensburg: Universitätsverlag, S. 93-104.
- Rose, Richard / Wignanek, Günter (1990) *Training without Trainers? – How Germany avoids Britain's supply-side bottleneck.* London
- Scotland, James (1969) *The History of Scottish Education. Vol. 1. From the Beginning to 1872; Vol. 2. From 1872 to the Present Day.* London: University of London Press.
- Scottish Enterprise (Hrsg.) (1997) *Annual Report 1996-97.* Glasgow: SE.
- Scottish Enterprise (Hrsg.) (2004a) *Skillseekers: A Guide for Employers.* O.O.: SE.
- Scottish Enterprise (Hrsg.) (2004b) *Skillseekers: A Guide for Young People.* O.O.: SE.
- Scottish Enterprise (Hrsg.) (2007) *Are you looking for competitive advantage? What we can do for you.* Glasgow.
- Scottish Executive (2001) *Review of Modern Apprenticeships in Scotland.* Edinburgh: SE.
- Scottish Executive (2004) *Modern Apprenticeships: Improving Completion Rates.* Edinburgh: SE.

- Scottish Executive (2005) Evaluation of the impact of the Scottish credit and qualifications framework (SCQF). Edinburgh: SE.
- Scottish Executive (2006) Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges. Edinburgh: SE.
- Scottish Further Education Unit (Hrsg.) (o.Jg.) Working For Scotland's Colleges. Stirling: SFEU
- Scottish Parent Teacher Council (2001) Higher Still Parents Survey Report 2001. Edinburgh.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (1997a) Certificates for Trainers. Edinburgh, Glasgow: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (1997b) Assessing the Assessors. 3. Aufl. Edinburgh, Glasgow: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2002) Annual Statistical Report 2001. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2003a) Validation panel members' guide: Using the design principles for Higher National Certificates and Diplomas. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2003b) An Introduction to The Scottish Credit and Qualifications Framework. 2. Aufl. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2005a) SVQ Update June 2005. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2005b) Catalogue of Higher National Units Session 2004/2005. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2005c) SVQ Information Sheet Business and Administration. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2005d) Arrangements for: HNC Learning and Development, Diploma in Training and Development. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (2006a) The development of a National System of Vocational Qualifications (UNEVOC Discussion paper Series 2). Bonn: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2006b) SVQs: A Guide for employers. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2007a) Annual Statistical Report 2006. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2007b) SVQ Update March 2007. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Qualifications Authority (Hrsg.) (2007c) Catalogue of National Qualifications Session 2007/2008. Glasgow, Dalkeith: SQA.
- Scottish Vocational Education Council (Hrsg.) (1994a) Assuring Quality. Scotvec's Quality Framework. Glasgow: Scotvec.
- Scottish Vocational Education Council (Hrsg.) (1994b) SVQs in Administration, Level I-Standards. Glasgow: Scotvec.
- Scottish Vocational Education Council (Hrsg.) (1995a) SVQs in the NHS. Qualified to Care, Qualified to Compete. Glasgow: Scotvec.
- Scottish Vocational Education Council (Hrsg.) (1995b) Looking Ahead. Skillseekers. Glasgow: Scotvec.

- SCQF (2005) Scottish Credit and Qualifications Framework (schottisches Bezugssystem für Leistungspunkte und Qualifikationen). O.O.
- SFEU/HSDU (2000) Higher Still in Practice Survey Report – the first year of the new National Qualifications in FE. Stirling.
- SFEU/HSDU (2001) Higher Still in Practice Survey Report – the second year of the new National Qualifications in FE. Stirling.
- St. Mary's University College. Department of Industrial Liaison (Hrsg.) (1994) Employer's Guide to Education in Scotland. Twickenham: SMUC.
- Sutherland, Margaret B. (1991) Scotland. In: *European Journal of Teacher Education*, 14 (3), S. 297-306.
- System Three Social Research (2001) Implementation of Higher Still. The first year – Prepared for the Scottish Executive Education Department. O.O.
- The Scottish Government (2008a) EXPENDITURE ON SCHOOL EDUCATION IN SCOTLAND 2006/07 – Statistical Publication Notice. Edinburgh: Scottish Government Publication Sales.
- The Scottish Government (2008b) TEACHERS IN SCOTLAND 2006/07 – Statistical Bulletin. Edinburgh: Scottish Government Publication Sales.
- The Scottish Office. Education and Industry Department (Hrsg.) (1992) Upper Secondary Education in Scotland (Howie-Report). Edinburgh: SOEID.
- The Scottish Office. Education and Industry Department (Hrsg.) (1994) Higher Still. Opportunity for All. Edinburgh: SOEID.
- The Scottish Office. Education and Industry Department (Hrsg.) (1996) Scottish Education (Fact-sheet. 3). Edinburgh: SOEID.
- The Scottish Office. Education and Industry Department (Hrsg.) (1998) The National Certificate 1996-97 (Statistical Bulletin. Education Series). Edinburgh: SOEID.
- Travis, John (1993) Your Questions Answered. In: *Scotland's Independent Schools, Schools in Scotland. A Directory of Independent Schools and Colleges of Further Education*. Glasgow: Truman and Thring, S. 6-13.
- Twining, John (1994) Das Berufsbildungssystem im Vereinigten Königreich. In: *Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.)*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Ward, Christine (1993) Systems and Procedures of Certification of Qualifications in the United Kingdom. 2. Aufl. (CEDEFOP Panorama. National Report). Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Whitburn, Julia (1995) Keeping the Register. Control over the Admission and Supply of Teachers in England and Wales, and Scotland. In: *Compare*, 25 (1), S. 49-57.
- Wolf, Alison (1998) Competence Based Assessment. Does it shift the demarcation lines? In: Wim J. Nijhof / Jan N. Streumer (Hrsg.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer, S. 207-220.

Verwendete Websites

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Stand 10.05.2010)

Informationen zur Beruflichen Bildung in Schottland (meist in Englisch, aber auch in Deutsch) über das CEDEFOP²⁹⁶ (<http://www.cedefop.europa.eu/>) und dort in der Abteilung *Information services* unter *VET in Europe – Country reports*

(<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/national-vet-systems.aspx>).

Hier werden die jeweiligen nationalen Berufsbildungssysteme thematisch gegliedert dargestellt (meist durch die regierungsamtlichen nationalen Agenturen) und auf weitere Quellen verwiesen.

Eurydice-Informationsnetz der Europäischen Kommission zum Bildungswesen in Europa (Stand 10.05.2010)

Das **Eurydice**-Netz (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) ist ein Europäisches Informationsnetzwerk zum Bildungswesen, das Daten zu den Bildungssystemen und zur Bildungspolitik in Europa sammelt, aktualisiert und verbreitet. Eurydice ist Bestandteil des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms der EU im Bereich des lebenslangen Lernens. Mitglieder sind die 27 Mitgliedstaaten der EU, Liechtenstein, Norwegen und Island als Mitglieder der European Economic Area (EEA) und die Türkei. Außerdem werden schrittweise auch die Bildungssysteme der Beitrittsstaaten und -kandidaten mit einbezogen. Folgenden Informationen werden u.a. veröffentlicht:

- regierungsamtliche regelmäßig aktualisierte Länderbeschreibungen zur Organisation der Bildungssysteme (unterschiedliche Länderversionen mit verschiedenem Umfang, meist in der Landessprache und in Englisch, wenig in Deutsch);
- vergleichende Studien zu spezifischen Themen von gemeinschaftlichem Interesse;
- in Zusammenarbeit mit Eurostat Schlüsselzahlen zum Bildungswesen und Studien zu Bildungsindikatoren.

Die meisten Studien können mit verschiedenen Datenformaten von <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice> heruntergeladen werden.

Schottische Regierung (Stand 10.05.2010)

Die Homepage der schottischen Regierung bietet umfangreiche Informationen zum Bildungs- und Berufsbildungssystem. Unter <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education> können weiterführende Links, aktuelle Nachrichten und statistische Daten sowie die neuesten Veröffentlichungen bezogen werden.

²⁹⁶ Vgl. dazu S. I-7-3 in dieser Studie und Studie Cseh / Frommberger / Lauterbach Europäische Union: Dokumente, Rechtsgrundlagen, Anschriften u.Ä. (Im Ordner 1 des IHBB).

Scottish Further Education Unit (SFEU) (Stand 10.05.2010)

Die Scottish Further Education Unit, welche als Zusammenschluss und Organisationseinheit der Colleges in Schottland fungiert, unterstützt die Colleges bei der Ausarbeitung von Bildungsprogrammen, der Schulung der Mitarbeiter, der Informationsverbreitung und Werbung sowie bei Forschungsfragen. Unter der Homepage <http://www.scotlandscolleges.ac.uk/> stehen im Kontext dieser Aktivitäten detaillierte Informationen in Form von aktuellen Forschungsberichten und Forschungsbeiträgen sowie anderen Veröffentlichungen zur Verfügung.

Scottish Qualifications Authority (SQA) (Stand 10.05.2010)

Die Scottish Qualification Authority, welche die Funktion des schottischen Bildungministeriums innehat, liefert als nationale Akkreditierungsstelle unter der Homepage <http://www.sqa.org.uk> vielfältige Informationen über die Entwicklung, Akkreditierung, Prüfung und Zertifizierung von Qualifikationen. Außerdem gibt es Hinweise zu den einzelnen Berufsbildungsprogrammen (z.B. SVQs).

10 Dokumente, Rechtsgrundlagen

10.1 Gesetze, Verordnungen

Entsprechende Dokumente werden in Kapitel 2.1 erwähnt und können i.d.R. auf der Homepage der schottischen Regierung (<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education>) abgerufen werden.

10.2 Ausbildungsordnungen, sonstige Unterlagen

*10.2.1 Nationales Zertifizierungsmodul: Modulnummer: 6170203;
Modulbezeichnung: Bearbeitung von Ein- und Ausgangspost²⁹⁷*

Aufstellung der Anforderungen

MODULNUMMER: 6170203

MODULTITEL: Bearbeitung von Ein- und Ausgangspost

Eine annehmbare Leistung in dieser Einheit ist die zufriedenstellende Erfüllung der Anforderungen, die im Folgenden beschrieben werden. Alle Teile der Aufstellung sind obligatorisch und dürfen nicht ohne Absprache mit Scotvec verändert werden.

TÄTIGKEIT (KOMPETENZ)

1. Post empfangen, sortieren und verteilen

LEISTUNGSKRITERIEN

- (a) Die Verfahren beim Eingang von Post finden in Abstimmung mit den organisatorischen Anforderungen statt.
- (b) Die Post ist entsprechend der Vorschriften innerhalb eines angemessenen Zeitraums zu sortieren.
- (c) Die Post ist der entsprechenden Person innerhalb eines angemessenen Zeitraumes zuzustellen.
- (d) Nicht zu verhindernde Verspätungen bei der Zustellung sind der zuständigen Person unverzüglich mitzuteilen.

BEREICHE

Postarten: normal; dringlich; vertraulich.

ANFORDERUNGSNACHWEISE

Alle Leistungskriterien müssen erfüllt werden.

Nachweise zur Überprüfung, dass alle Variablen innerhalb eines Bereiches in die Bewertung miteinbezogen worden sind, müssen vorhanden sein.

²⁹⁷ Scotvec 1994b, S. 70-72. Dieses NC-Modul wird derzeit nicht mehr angeboten, findet sich allerdings adaptiert in diversen SVQ-Units wieder und stellt somit ein gutes Veranschaulichungsbeispiel dar.

Die Kompetenz muss über einen Zeitraum übereinstimmend mit Leistungsnachweisen aus einer Reihe von Geschäftsvorfällen demonstriert werden.

Leistungsnachweise des Kandidaten, der die Post empfängt, sortiert und an die entsprechenden Orte verteilt, müssen vorhanden sein.

In den Bereichen, wo es aus der Leistung nicht ersichtlich ist, müssen Nachweise über Kenntnisse und Verständnis der unten aufgeführten Anforderungen zugänglich gemacht werden:

- Erkennen von beschädigter Post und verdächtigen Objekten und entsprechende Meldeverfahren;
- Stelle und Verantwortlichkeit der zuständigen Personen in der Organisation;
- Verfahren für die Bearbeitung von normaler, dringlicher und vertraulicher Post.

TÄTIGKEIT (KOMPETENZ)

2. Postversand

LEISTUNGSKRITERIEN

- (a) Vorgänge für das Versenden von Post finden in Übereinstimmung mit den organisatorischen Anforderungen statt.
- (b) Anlagen werden sicher beigefügt, und vermisste Gegenstände werden unverzüglich gemeldet.
- (c) Die Post ist leserlich und korrekt adressiert.
- (d) Die Post wird innerhalb der erforderlichen Zeiträume versandt.

BEREICHE

Postarten: normal; dringlich; vertraulich.

ANFORDERUNGSNACHWEISE

Alle Leistungskriterien müssen erfüllt werden.

Nachweise zur Überprüfung, dass alle Variablen innerhalb eines Bereiches in die Bewertung miteinbezogen worden sind, müssen vorhanden sein.

Die Kompetenz muss über einen Zeitraum übereinstimmend mit Leistungsnachweisen aus einer Reihe von Geschäftsvorfällen demonstriert werden.

Leistungsnachweise des Kandidaten, der die Post überprüft und für den Versand vorbereitet und die darauffolgenden Verfahren für den Versand innerhalb der vorgegebenen Frist durchführt, müssen zugänglich gemacht werden.

In den Bereichen, wo es aus der Leistung nicht ersichtlich ist, müssen Nachweise über Kenntnisse und Verständnis der unten aufgeführten Anforderungen zugänglich gemacht werden:

- Bearbeitung von Postamtsvorgängen, Beratung und Service;
- Expressversand;
- Bearbeitung von Versand normaler, dringlicher und vertraulicher Post.

DOKUMENTATION DER BEURTEILUNG

Um diese Einheit abzuschließen, müssen die Kandidaten ausreichend Nachweise erbringen, dass sie alle Leistungskriterien für jede Anforderung innerhalb der spezifizierten Bereiche erfüllt haben. Details der Anforderungen werden in jedem Anforderungsprofil gegeben. Die Bewertungsinstrumente folgen der generellen Anleitung, die durch das Scotvec/SQA Bewertungsmodell entwickelt worden ist, integrative Ansätze zur Bewertung sind erwünscht.

Von den benutzten Bewertungsinstrumenten sollen genaue Aufzeichnungen gemacht werden, um zu zeigen, wie Nachweise generiert werden für jedes Ergebnis und Notenschemata und /oder Checklisten. Aufzeichnungen der Leistungen der Kandidaten müssen aufbewahrt werden. Diese Aufzeichnungen sollen für externe Überprüfungen zugänglich sein.

BESONDERE BEDÜRFNISSE

In bestimmten Fällen können modifizierte Ergebnisse und Bereiche für Zertifizierung vorgeschlagen werden.

10.3 Anschriften

Scottish Enterprise

120 Bothwell Street, Glasgow G2 7JP, Schottland

Tel.: 0044-141-2482700

Fax: 0044-141-2213217

Web.: <http://www.scotent.org.uk>

Scottish Funding Council

Donaldson House, 97 Haymarket Terrace, Edinburgh EH12 5HD, Schottland

Tel: 0044-131-3136500

Fax: 0044-131-3136501

Web.: <http://www.sfc.ac.uk/>

Scottish Further Education Unit

Argyll Court, The Castle Business Park, Stirling FK9 4TY, Schottland

Tel.: 0044-1786-892000

Fax: 0044-1786-892045

Web.: <http://www.sfeu.ac.uk/>

Scottish Qualifications Authority

Hanover House, 24 Douglas Street, Glasgow G2 7NQ, Schottland

Tel.: 0044-141-2422214

Fax: 0044 (0)845-242-2244

Web.: <http://www.sqa.org.uk>

The General Teaching Council for Scotland

Clerwood House, 96 Clermiston Road, Edinburgh EH12 6UT, Schottland

Tel.: 0044-131-3146000

Fax: 0044-131-3146001

Web.: <http://www.gtcs.org.uk>

The Scottish Government

Education & Training

Victoria Quay, Edinburgh EH6 6QQ, Schottland

Tel.: 0044-131-5568400

Web.: <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education>

The Scottish Council for Research in Education

SCRE Centre

St Andrew's Building

11 Eldon Street

Glasgow G3 6NH

Schottland

Web: <http://www.scre.ac.uk>

Register

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

Die Seitenzahl bezieht sich auf die erste erklärende Fundstelle der originalsprachlichen Bezeichnungen im Text.

- Accreditation of Prior Learning* 77, 78
- Approved Centers* 45
- Arbeitgeber
 Berufsbildung 41
- Arbeitslosigkeit 16
 Definition 17
 Statistik 17
- Assessor* 45
- Ausbilder 45, 94
- Berechtigungswesen 19
- Berufsbildung
 Ansehen 40
 Arbeitgeber 41
 Eigenfinanzierung 25
 Finanzierung 26
 Gesetze 22
 Gleichwertigkeit mit Allgemeinbildung
 34, 41, 57
 historische Entwicklung 22
 Hochschulzugang 34
 Kritik 97
 Lernorte 25
 modularisiert 11, 34, 42, 43, 94, 96, 97,
 98
 modularisiert, Kritik 43, 51, 92
 outputorientiert 42
 Praktiker, Zertifizierung 77
 Qualifizierungssystem, Kritik 98
 Reform 57
 Struktur 25, 36
 Weiterbildung 36, 77
- Berufsbildungsforschung 75
- Berufsbildungszusammenarbeit 96
- Berufsfeld 54
- Berufskonzept 11, 41
- Berufsvorbereitung 33
- Bevölkerung
 Ethnien 14
 Verteilung, geographisch 14
- Bildungsgutscheine 55
- Bildungsministerium 23, 30, 57, 62, 64
- Bildungsqualität
 Struktur 37
- Bildungsverständnis 41
- Bildungswesen
 Autonomie 11, 33, 97
 Benachteiligte 24
 Dezentralisierung 24, 33
 Finanzierung 24
 Gesetze 20
 Grundwerte 34
 Personal, Entlohnung 18
 Privatschulen 24
 Reformen 11, 38
 Struktur 30
 Werte 41
 Zuständigkeiten 23
- Bruttosozialprodukt 14
- Business and Technology Education
 Council* 45, 77
- Certificate of Sixth Year Studies, CSYS*
 53, 59
- City and Guilds of London Institute* 45,
 77
- Colleges of Further Education* 25, 45,
 53, 54, 77, 94, 96
- Computerindustrie 15
- Department of Employment* 26

- Education Act Scotland, 1872* 20
Education Act Scotland, 1883 20
Education Act Scotland, 1946 20
Education Act, 1918 20
Education Authorities 23
Einkommen
 Bruttogehälter nach Berufsgruppen 19
Elementarbereich
 Kompetenzen, Träger 31
Elternrechte 24
Erdölgewinnung 15
Fernstudium
 modularisiert 96
Further Education 36
General Certificate of Secondary Education 33
General Secondary School 30
General Teaching Council for Scotland, GTC 93
Geographie 13
Gesamtschule 32
Geschichte 12
Her Majesty's Inspectorate of Education 37
Higher Education 37
Higher Grade, H (SEB) 34, 35, 40, 57, 59
Higher National Certificate, HNC 34, 53, 54
Higher National Diploma, HND 34, 54
Higher National Units, HNU 53
Higher Still: Opportunity for All 57
Highers → *Higher Grade, H (SEB)* 34
Hochschulwesen
 Struktur 36
 Zugang 34
Honours Degree 30, 34, 36
Jobcentre Plus 18, 26
Lehre 55
Lehrer
 allgemeinbildende Schulen 93
 berufliche Bildung 94
 Colleges of Further Education 94
Local Enterprise Companies, LECs 26, 55, 77
Lohnniveau 18
Modern Apprenticeships 40, 55
Modul → *Unit* 43
Modulausbildung → Berufsbildung, modularisiert 11
Moduldescriptor 42
Munro Act, 1945 20
National Certificate-Module, NC 42, 44, 51
National Training Organisations, NTOs 78
Notenskala 34
Ordinary or Standard Grade, O/S (SEB) 35
Primarbereich 31
 Curriculum 32
Primary School 30, 31
Private School 24
Professional Development Awards 54
Prüfung
 Berufsbildung, Personal 95
Qualifications and Curriculum Authority, QCA 45
Religionszugehörigkeit 13
Schulpflicht 31
Scottish Council for Research in Education 76
Scottish Enterprise, SE 26
Scottish Further Education Unit, SFEU 25

Scottish Qualifications Authority; SQA
25, 36, 44, 45, 46

Scottish Qualifications Framework
(SCQF) 70

Anschlussfähigkeit 75

Kreditpunkte und Niveaustufen 73

Struktur 73

Scottish Vocational Education Council,
Scottvec 25

Scottish Vocational Qualifications,
SVQs 40, 43, 44, 45, 46, 52, 55, 77,
78, 91, 92, 94, 95

Beispiel 92

Module 51

Praxis 51

Scottish Examination Board 25

Secondary School 32

Sekundarbereich I 32

Skills Development Scotland 27

Skillseekers 40, 55

Soziale Sicherungen 19

Staatsaufbau 12

Tourismus 16

Training Credits 55

Übergang

Pflichtschule – Berufsbildung 40

Pflichtschule –

Berufsbildung/Weiterbildung 34

Pflichtschule – Sekundarbereich II 40

Sekundarbereich –

Arbeitsmarkt/Berufsbildung 31

Sekundarbereich – Hochschulwesen 34

Sekundarbereich I – Sekundarbereich II
31, 34

Sekundarbereich II – Hochschulwesen
34

Universität 35

Vergleich

England/Wales – Schottland 34, 97

Verifier 45

Weiterbildung 36

Bankwesen 79

berufsbegleitend 79

private Anbieter 77

Träger 77

Whiskyindustrie 91

Whiskyindustrie 16, 91

Weiterbildung 91

Wirtschaft

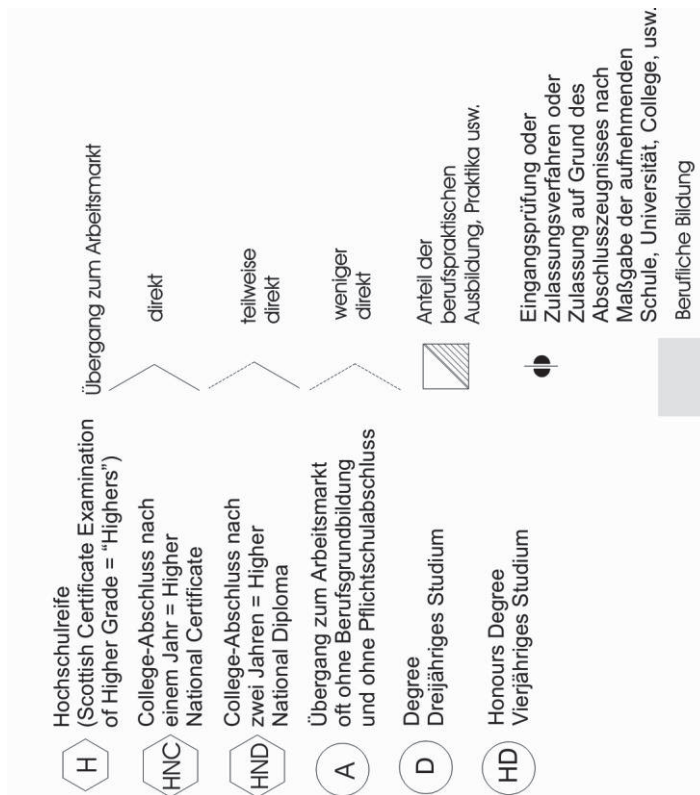
Entwicklung 14

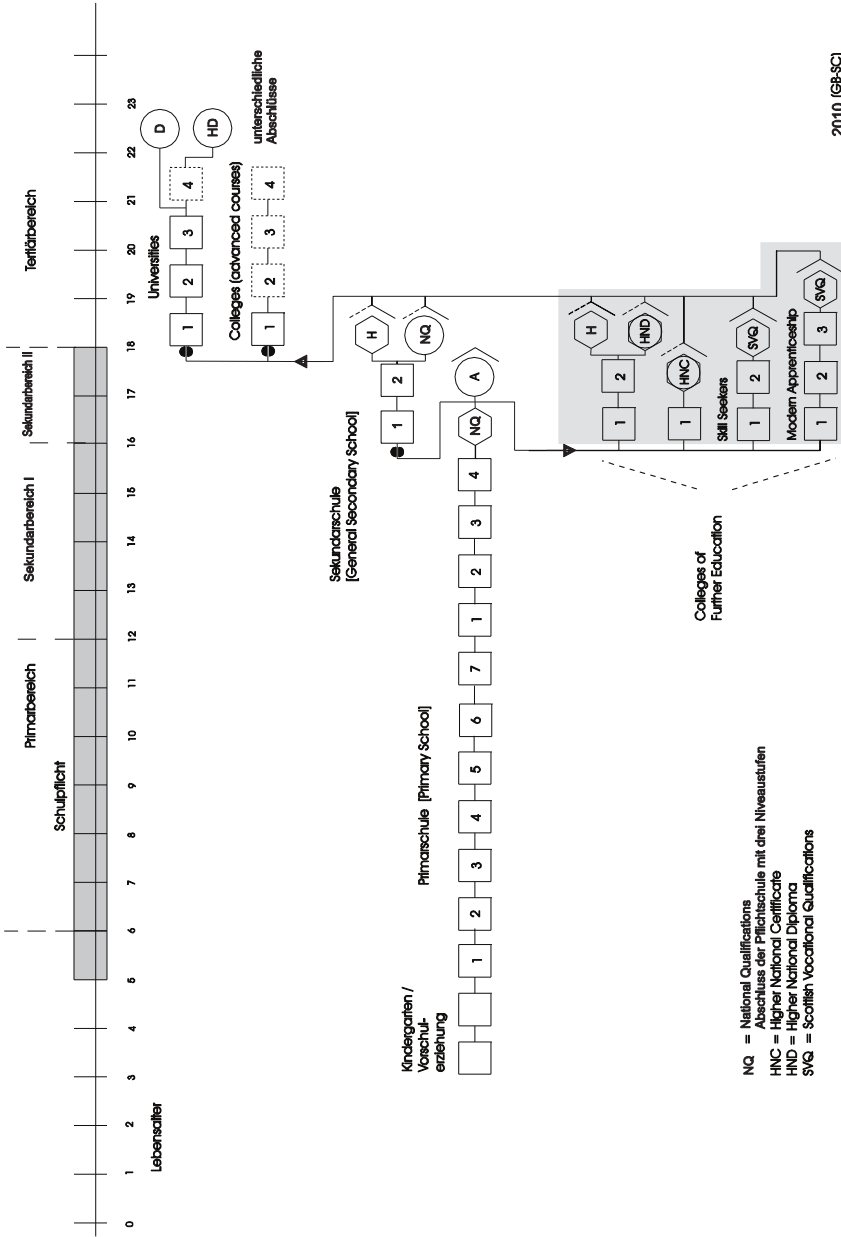
Strukturwandel 14

Wirtschaftsstruktur 14

Youth Training 55

Organigramm Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungswesen





2010 (GB-SC)