

Standardsetzung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der „National Vocational Qualifications“

Eine Betrachtung aus deutscher Sicht unter besonderer Berücksichtigung des Verfahrens zur Anerkennung beruflicher Vorleistungen (APL)¹

Kurzfassung: In diesem Beitrag werden einige grundlegende Prinzipien des englischen NVQ (National Vocational Qualifications)-Systems betrachtet, die in der deutschen Diskussion dieses Systems bisher z. T. wenig Beachtung fanden. Diese Prinzipien betreffen die Ergebnisorientierung, die Modularisierung, die standardorientierten Prüfungsstrukturen und den institutionellen Rahmen der Standardsetzung des NVQ-Systems. Eingebettet sind diese Betrachtungen in einen knappen Überblick über die bildungspolitischen Hintergründe der Einführung dieses Systems in England und Wales. Darauf aufbauend werden die Konsequenzen der untersuchten Prinzipien im Hinblick auf einen speziellen Bereich des NVQ-Systems beleuchtet. Dieser Bereich ist die Anerkennung von informell und non-formell erworbenen beruflichen Kompetenzen, der im NVQ-System durch das Verfahren der Accreditation of Prior Learning (APL) geregelt ist. Ausgehend von der Bewertung dieses Verfahrens werden Rückschlüsse auf die Struktur der Standardsetzung, Prüfung und Zertifizierung des Gesamtsystems gezogen.

1. Vorbemerkungen und Vorgehensweise: Historische Hintergründe zu den Reformen in der Berufsbildung in England und Wales

National Vocational Qualifications (NVQs) wurden in England und Wales im Jahre 1987 als nationales Qualifikationssystem im Bereich der Berufsbildung eingeführt. Reagiert wurde damit auf eine Reihe von Schwächen des Berufsbildungssystems, die in der so genannten „Great Debate on Education“ Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre intensiv diskutiert wurden. Ausgelöst wurde die Debatte u. a. von der Rede des britischen Premierministers JAMES CALLAGHAN am Ruskin College in Oxford im Jahre 1976. In dieser Rede stellte CALLAGHAN die grundsätzlich unzureichende Vorbereitung junger Menschen auf die Anforderungen des Wirtschafts- und Arbeitssystems durch das Bildungssystem fest (CALLAGHAN, 1976). Die Folge war u. a. eine Diskussion über das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung. Zu den weitergehenden Implikationen der Great Debate on Education siehe z. B. ERTL (2000, S. 45f.).

1 Die inhaltlichen Grundlagen dieses Beitrages sind das Ergebnis eines längeren Forschungsaufenthalts am Department of Educational Studies an der University of Oxford, sowie der Zusammenarbeit mit dem Forschungszentrum SKOPE (*ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance*), das von mehreren wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten in Warwick und Oxford getragen wird. Besonderer Dank gilt an dieser Stelle Dr. Geoff Hayward und Prof. David Phillips vom Department of Educational Studies in Oxford.

Die wichtigsten der in dieser Diskussion identifizierten Schwächen betrafen (ALLEN, 2001):

- die vielfältigen Zugangsbarrieren zu beruflichen Qualifikationen und Abschlüssen,
- die beträchtlichen Überschneidungen und Redundanzen in manchen Bereichen des Angebots von Qualifikationen bei gleichzeitigen Angebotslücken in anderen Bereichen,
- die unbefriedigende Bildungsbeteiligung nach dem Ende des Pflichtschulalters,
- die unzureichende Abstimmung von Qualifikationen aufeinander und das Fehlen von Anrechnungsmöglichkeiten und Aufstiegsqualifizierung,
- das Fehlen von klaren Strukturen in der Reglementierung der Berufsbildung,
- die Dominanz von Prüfungen, die lediglich Wissen testen aber Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht berücksichtigen,
- die Vernachlässigung von informellen und non-formellen Lernprozessen.

Diese Schwächen abzubauen wurde der Hauptauftrag des 1986 gegründeten *National Council for Vocational Qualifications (NCVQs)*.² Diese regierungsabhängige Agentur entwickelte in der Folgezeit durch die NVQs ein Qualifikationssystem, das Qualifikationen auf fünf Leistungsniveaus und in elf Berufsfeldern umfasst (QCA, 2000, S. 23). Mit den 1987 in Kraft getretenen rechtlichen Grundlagen dieses Systems sollte Licht in den „Zertifikatsdschungel“ (PRAIS, 1989, S. 52) gebracht werden, der die Transparenz des britischen Berufsbildungssystems der 70er und 80er Jahre beeinträchtigte.

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie durch die Einführung des NVQ-Systems auf die hier nur kurz angerissenen Schwächen des Qualifikationssystems in England und Wales reagiert wurde.³ In Deutschland wird der NVQ-Ansatz in der Regel als fragmentierendes Modularisierungskonzept rezipiert. Diese Betrachtung greift m. E. zu kurz. Durch die Einbettung in die historischen Hintergründe, die der Einführung des NVQ-Systems vorausgingen, soll gezeigt werden, dass dem System nicht nur ganz spezielle, in wirtschaftlichen und bildungspolitischen Gegebenheiten im Vereinten Königreich der 70er und 80er begründete, Ausgangspunkte und Intentionen zu Grunde liegen.

Außerdem soll in diesem Beitrag gezeigt werden, dass die modularen Strukturen von NVQs nur ein Merkmal des Systems darstellen. Daneben gibt es eine Reihe anderer, dem System zu Grunde liegenden Prinzipien, die ebenfalls vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten Schwächenanalyse des Qualifizierungssystems zu sehen sind. Diese Prinzipien sollen im zweiten Abschnitt beleuchtet werden.

2 Zu einer eingehenden Analyse der Faktoren, die zur Gründung des NCVQ geführt haben, s. Hargraves (2000).

3 Angemerkt sei an dieser Stelle, dass das NVQ-System bis vor kurzer Zeit in England und Wales in gleicher Weise galt (QCA, 2000, S. 1). In jüngster Zeit kann jedoch festgestellt werden, dass die walisische Eigenverwaltung ihre zunehmenden Gestaltungsmöglichkeiten verstärkt dazu nutzt, das NVQ-System den speziellen walisischen Gegebenheiten anzupassen. Mit der vorhersehbaren weitergehenden Dezentralisierung kann damit gerechnet werden, dass Wales in Zukunft stärker als bisher einen von England losgelösten Weg in der Berufsbildung gehen wird. In noch stärkerem Maße gilt dies auch für die Berufsbildung in Schottland, wo es – im Gegensatz zu Wales – von jeher ein von England unabhängiges, allgemeines Bildungswesen gibt (vgl. Hayward, 2002, S. 2).

Im dritten Abschnitt soll gezeigt werden, wie diese Prinzipien eine Facette des NVQ-Systems bestimmen, die in der deutschen Rezeption bisher kaum Beachtung fanden. Diese Facette betrifft das im NVQ-System vorgesehene Verfahren der *Accreditation of Prior Learning* (APL), durch das informell und non-formell erworbene Kompetenzen für formale Qualifikationen im NVQ-System anerkannt werden können.⁴ Für das deutsche duale System der Berufsausbildung kann festgestellt werden, dass ein solches Anerkennungsverfahren zwar wünschenswert, aber in der Praxis – abgesehen von der Berücksichtigung schulischer Vorleistungen im Rahmen von Ausbildungszeitverkürzungen – nicht vorgesehen ist. Der Blick richtet sich deshalb verstärkt auf im Ausland erprobte Modelle und Ansätze.⁵ Im Bezug auf die oben aufgeführten Liste geht es also insbesondere um die Letzte der Schwächen. Die Grundzüge von APL sollen – wiederum vor dem Entstehungshintergrund des NVQ-Systems – veranschaulicht und der typische Ablauf des Anerkennungsverfahrens hergeleitet werden. Schließlich sollen die Potenziale und Schwächen von APL aufgezeigt und dabei auf das NVQ-System insgesamt zurückverwiesen werden.

2. NVQs: Grundzüge der Prüfungs- und Zertifizierungsstrukturen

NVQs sind per Definition des NCVQ Bestimmungen von Kompetenzen, die eindeutig relevant für die Arbeitswelt sind, und mit denen der Zugang und das Durchlaufen von Beschäftigung, Aus- und Weiterbildung gefördert wird. NVQs beinhalten die Prüfung

- von Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand vorgegebener Standards,
- von relevantem Wissen und Verstehen,
- der Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Wissen und Verständnis in relevanten Aufgaben einzusetzen (JESSUP, 1991, S. 15).

Die Vorgaben dieser Definition schlagen sich in eine Reihe von Prinzipien der Prüfungs- und Zertifizierungsstrukturen nieder, die im Folgenden kurz beschrieben werden, soweit sie für das Verständnis von APL wichtig erscheinen.

4 Dieser Beitrag folgt den Überlegungen von Straka, wonach Lernen ein individueller, intern ablaufender Prozess ist und daher immer „informell“, d. h. ohne äußere Form, stattfindet. Konsequenterweise ist deshalb die Unterscheidung in formelles, informelles und non-formelles Lernen nicht zielführend. Stattdessen ist Lernen in *formellen* Kontexten (in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen) vom Lernen in *informellen* Kontexten (innerhalb institutionalisierter Lernarrangements) und vom Lernen unter non-formellen Umweltbedingungen (eingeschränkte staatliche Anerkennung) zu unterscheiden (Straka 2001, S. 256f.). Vgl. zur Herleitung dieser Unterscheidung Straka (2000, S. 21-31).

5 So wurden beispielsweise im Rahmen der Fachtagung *Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, ausgerichtet von der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz in Bonn (6.-7. Juni 2002), eine Reihe europäischer Anerkennungs- und Zertifizierungsmodelle im Hinblick auf ihren möglichen Beitrag für die Entwicklung eines entsprechenden Ansatzes in Deutschland beleuchtet. Zu den Ergebnissen der Fachtagung s. Straka (2003).

2.1 Ergebnisorientierung

Entscheidend für die Einordnung der Prüfungs- und Zertifizierungsstruktur von NVQs, aber auch für das Verständnis des Gesamtsystems, ist das Prinzip der Outcome-Orientierung. Das heißt, dass NVQs keinen bestimmten Lernprozess oder die Einflussfaktoren des Lernens spezifizieren (= Prozessorientierung). Vielmehr zielt das System ausschließlich auf die von der Kandidatin⁶ demonstrierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, d. h. auf die Ergebnisse (= *outcomes*) von Lernprozessen ab. Diese Ergebnisse sind als Kompetenzen i. S. von Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert (QCA, 2000, S. 20).⁷

Diese Ergebnisorientierung unterscheidet sich grundsätzlich z. B. von der Ausbildung im deutschen dualen System, in der die Einflussfaktoren eines Ausbildungs- und Qualifizierungsprozesses (Inhalte der Ausbildungsprozesse, Ausbildungsdauer, Wechsel zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsphasen, Ausstattung der Ausbildungsorte, usw.) z. T. sehr genau spezifiziert werden. Demgegenüber legt das NVQ-System lediglich fest, wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ergebnisse von Lernprozessen überprüft und zertifiziert werden sollen. Anders ausgedrückt sind im NVQ-System beobachtbare Indikatoren für Fähigkeiten und Fertigkeiten entscheidend, wie diese erworben wurden (in formellen Lernumgebungen der Aus- oder Weiterbildung, in informellen bzw. non-formellen Kontexten) ist unerheblich.

Die Trennung im NVQ-System von genau geregelterm Prüfen und Zertifizieren auf der einen und den Lehr-Lern-Prozessen auf der anderen Seite kann durch die folgende Abbildung verdeutlicht werden.

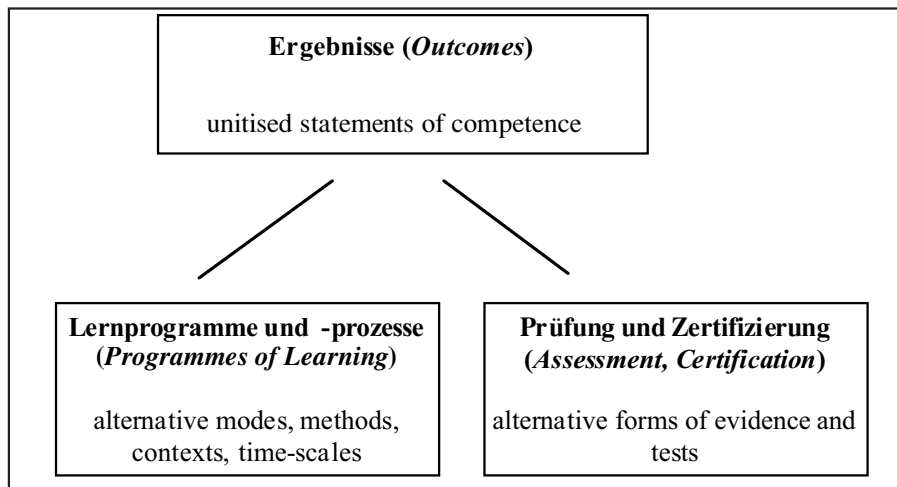
Wie im nächsten Abschnitt näher beschrieben werden wird, legt das NVQ-System sehr dezidiert die erwünschten Ergebnisse der Qualifizierung (oberes Feld), die Prüfungs- und Zertifizierungsbedingungen und dafür gültigen Standards (rechtes Feld) fest. Hinweise bezüglich der präferierten Qualifizierungsmethoden und –prozesse (linkes Feld) finden im NVQ-System dagegen wenig Beachtung.

6 In diesem Beitrag werden weibliche und männliche Formen synonym verwendet, das jeweils andere Geschlecht ist mitzudenken.

7 Wichtig ist es an dieser Stelle anzumerken, dass der Kompetenzbegriff im Kontext des englischen NVQ-Systems anders besetzt ist als in der Diskussion im Bereich der deutschen Berufsbildung. Vgl. dazu die Abgrenzungen von Hayward, in denen er in Anlehnung an Eraut die Bedeutung von *competence* als „[...] a generic or holistic meaning [which] refers to a person's overall capacity“ unterscheidet vom Begriff der *competency*, dem lediglich „[...] specific abilities“ (Hayward, 2002, S. 5) zugeschrieben werden. Im Kontext des NVQ-Systems muss immer die zweite Bedeutung des Kompetenzbegriffes unterstellt werden, auch wenn im Englischen in diesem Zusammenhang gelegentlich der Begriff *competence* verwendet wird.

Zu einer Diskussion des Kompetenzbegriffes vgl. auch die Ausführungen von Eraut (o. J.), sowie zur Debatte um das damit verbundene Konzept von *competence-based qualifications* auch Raggat und Williams (1999, insb. S. 93f.).

Abbildung 1: Trennung der Lehr-Lern-Prozesse und Prüfung und Zertifizierung im NVQ-System⁸



2.2 Modularisierung

NVQs sind modular aufgebaut, d. h. sie bestehen aus einer festgelegten Anzahl von in sich selbst geschlossenen Teilen, den so genannten *units of competence*.⁹ Zusammen mit dem NVQ-Titel definieren die Units den Umfang der Qualifikation, die auf einem von fünf Leistungsniveaus angesiedelt ist. Diese Niveaus (= *levels*) beschreiben Arbeitsrollen, die sich von einfachen ausführenden Tätigkeiten (*level 1*), über spezialisierte Tätigkeiten (*level 3*), die im deutschen Kontext der Facharbeiterebene zugerechnet würden, bis zu anspruchsvollen, gestalterischen und verantwortungsvollen Tätigkeiten (*level 5*) erstrecken (vgl. QCA, 1997b, S. 5f.).

Für die Units werden mit den *occupational standards* eine Reihe von Standardfestsetzungen getroffen. Diese werden von standardsetzenden Agenturen der Arbeitgeberverbände bestimmt (QCA, 2000, S. 24).¹⁰ Die occupational standards

⁸ In Anlehnung an Jessup (1991, S. 20; 1995, S. 36).

⁹ Im Bereich der Bildung gibt es weder im anglo-amerikanischen noch im deutschen Sprachraum eine allgemein akzeptierte Definition von Modulen (vgl. z. B. Kloas, 1997; Postlethwait, 1985; Schmidt, 1997). Ausgehend von der Herkunft des Begriffes aus dem technischen Bereich scheint es jedoch ein Einverständnis darüber zu geben, dass Module in sich selbst abgeschlossene Teile einer umfassenden Einheit oder eines Gesamtsystems sind. Für den Bereich der Berufsbildung sind Module im Vergleich zu konventionellen Bildungsgängen oder Kursen durch ihre erheblich kürzere Dauer und durch ihre mehrfache Verwendbarkeit in mehreren Gesamtsystemen oder -einheiten gekennzeichnet (Lauterbach & Grollman, 1998; Watkins, 1987; Young, 1995).

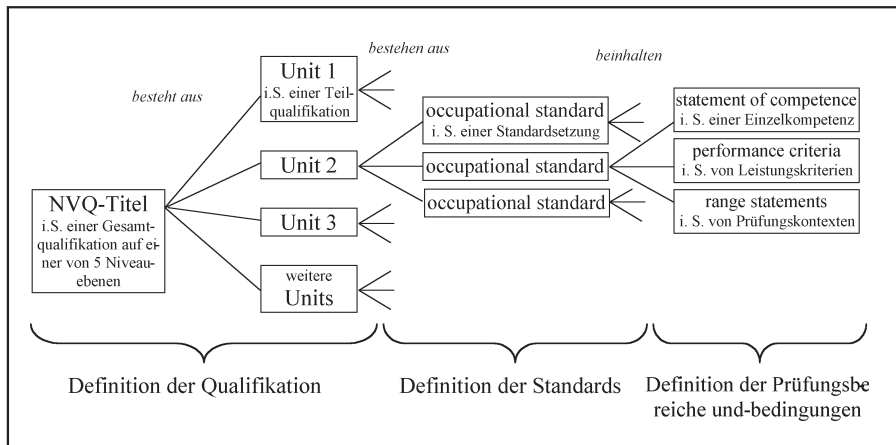
Für einen Vergleich von Moduldefinitionen im anglo-amerikanischen und im deutschen Raum s. Ertl (2002, Appendix D1.i).

¹⁰ Zu den Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren der occupational standards siehe Abbildung 5 in diesem Beitrag und Ertl (2002, S. 208ff.).

sind das Ergebnis von Funktionsanalysen, durch die in einem Wirtschaftssektor typische berufliche Rollen und Arbeitsverrichtungen untersucht und in Tätigkeitselemente unterteilt werden.¹¹

Die occupational standards beinhalten wiederum eine Festsetzung von Teilkompetenzen und Prüfungsbedingungen (s. nächster Abschnitt). Abbildung 2 visualisiert die modulare Struktur von NVQs und die Definitionsbereiche des Systems.

Abbildung 2: Modularer Aufbau und Definitionsbereiche von National Vocational Qualifications¹²



Für jedes NVQ ist eine bestimmte Kombination von Units vorgeschrieben: Typischerweise umfasst ein NVQ sechs bis zehn Units, von denen die Mehrzahl als Pflichtmodule definiert sind. Darüber hinaus müssen i. d. R. eine bestimmte Anzahl von Wahlpflichtmodulen durchlaufen werden, wobei z. B. ein Modul aus drei möglichen ausgewählt werden kann (QCA, 2000, S. 21). Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, freiwillig zusätzliche Module im Rahmen eines NVQs zu absolvieren (NCVQ, 1995, S. 12f.; QCA, 2000, S. 20). Die Auswahl der Wahlpflicht- und der Zusatzmodule kann sich nach betriebspezifischen oder persönlichen Interessen richten.

Die gleichen Units können Teil unterschiedlicher Gesamtqualifikationen sein. Aufgrund des abgeschlossenen Charakters von Units ist das Durchlaufen der Units in völlig variabler, vom Kandidaten zu bestimmender Reihenfolge möglich.

11 Die Bedeutung der Funktionsanalysen im NVQ-System und die damit verbundenen qualifikationstheoretischen Annahmen beschreiben Mansfield und Mitchell (1996) sowie Sambrook und Steward (1995), die zu dem Schluss kommen, dass die „(...) Funktionsanalyse im Zentrum des Berufsbildungssystems im Vereinten Königreich liegt, und damit auch eine der Wurzeln der Probleme des Systems darstellt“ (S. 104).

12 Angeregt von Wolf (1998, S. 211).

Das heißt auch, dass die Units nicht aufeinander aufbauen, sondern unabhängig voneinander absolviert werden können. Sobald alle Units erfolgreich abgeschlossen wurden, kann das NVQ als Gesamtqualifikation zertifiziert werden. Typischerweise werden einzelne Units und ganze NVQs in einem landesweiten Zertifikat, dem *National Record of Achievement*, bescheinigt (FLETCHER, 1991, S. 70-73; HODGSON & SPOURS, 1997, S. 208).

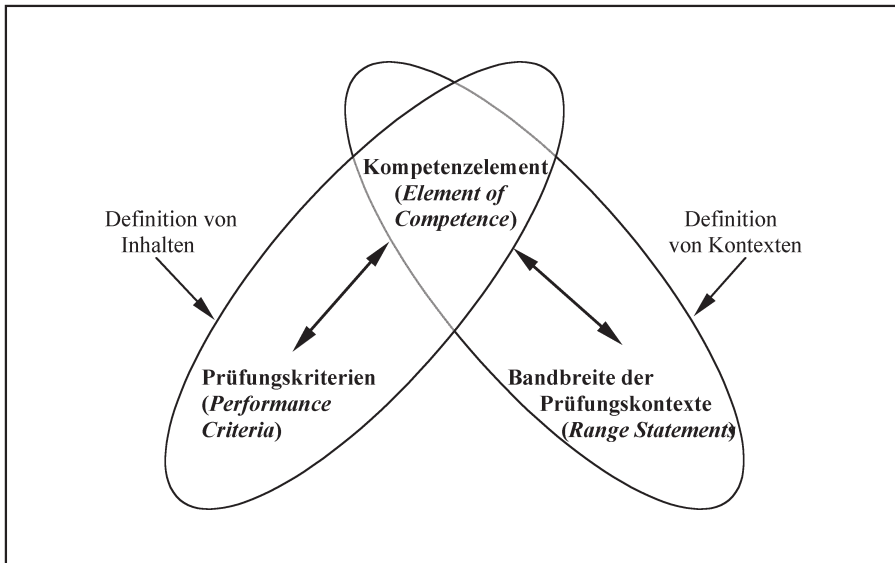
Die NVQs als Gesamtqualifikationen werden wie die Units als Teilqualifikationen von den *Awarding Bodies* (überwachende und zertifizierende Stellen) zertifiziert, die wiederum von der *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) zugelassen und überwacht werden (QCA, 2000, S. 2).¹³

Die Modularisierung von NVQs erhöht zweifelsohne die Flexibilität des Systems. Ergeben sich aufgrund des technischen Fortschritts oder durch veränderte Organisationsstrukturen in Betrieben neue Qualifikationsanforderungen, müssen nicht (wie etwa im deutschen Dualen System) bestehende Qualifikationen insgesamt erneuert oder neue entworfen werden, sondern es können einzelne Module auf den neuesten Stand gebracht oder neue Module hinzugefügt werden, ohne die Struktur der Gesamtqualifikationen zu verändern.

2.3 Standardorientierte Prüfung und institutioneller Rahmen der Standardsetzung

Um dem Anspruch des NVQ-Systems nach der Prüfung von Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand von vorgegebenen Standards (s. o.) gerecht zu werden, müssen Prüfungskriterien festgelegt werden. Wie in Abbildung 2 ersichtlich, werden die units of competence dazu weiter in jeweils vier bis zehn occupational standards unterteilt. Jeder dieser Standards beschreibt ein Kompetenzelement (*element of competence*), für das eine Reihe von Leistungskriterien (*performance criteria*) und Aussagen zu Kontexten (*range statements*), die bei der Prüfung erfüllt werden müssen (Jessup, 1991, S. 50), definiert sind. Abbildung 3 soll den Aufbau von occupational standards verdeutlichen.

13 Die QCA löste 1997 das NCVQ als regulierende und zertifizierende Stelle des NVQ-Systems ab. Neben den Aufgaben innerhalb des NVQ-Systems fungiert die QCA auch als Aufsichtsbehörde für den allgemeinen Bereich des Bildungssystems. Damit erhofft man sich die Überwindung des in England traditionell starken „academic/vocational divide in education“, d. h. der Trennung von Allgemein- und Berufsbildungssystem (QCA, 1997a, S. 1).

Abbildung 3: Inhalts- und Kontextdimension von *occupational standards*¹⁴

Jedes Unit besteht somit aus vier bis zehn Elementen, für die wiederum etwa sechs bis zwölf Prüfungskriterien und vier bis sechs Prüfungskontexte definiert sind. Diese Aufsplitterung von Inhalten und Prüfungsbestimmungen hat dem NVQ-System den Vorwurf der Fragmentierung von Inhalten und der Atomisierung von Prüfungsanforderungen eingetragen (beispielsweise DEISSINGER, 1996, S. 201; SMITHERS, 1999, S. 144f.). So scheint die Annahme sehr zweifelhaft, dass von einer großen Anzahl an kleinschrittig beschriebenen Teilfähigkeiten und -fertigkeiten, die isoliert voneinander in speziellen Kontexten demonstriert werden können, auf eine selbständige Handlungsfähigkeit in komplexen und flexiblen beruflichen Tätigkeitsfeldern geschlossen werden kann.¹⁵

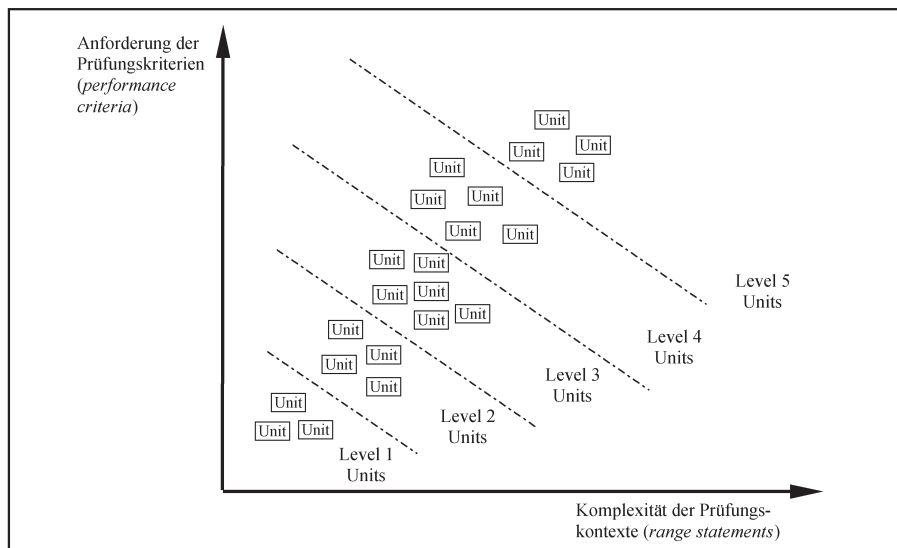
Der in den Prüfungskriterien und Kontextbeschreibungen angelegte Schwierigkeitsgrad richtet sich nach der Niveaustufe, der ein Unit zugeordnet ist. Anders betrachtet stellen die Anforderungen der Prüfungskriterien und der Umfang der definierten Prüfungskontexte die beiden Dimensionen dar, welche die Einordnung von Units in das 5-Level Raster des NVQ-Systems bestimmt. Die Klassifizierung der Units auf eine der fünf Ebenen erfolgt nach dem Anforderungsgrad der beruflichen Tätigkeit, auf welche die Module vorbereiten sollen. Die Klassifizierungskriterien sind dabei die Komplexität, der Verantwortungsgrad und die Transferleistung, die mit einer Tätigkeit verbunden sind, sowie der Strukturierungsgrad und die Vielschichtigkeit der Kontexte, in denen eine Tätigkeit ausgeführt werden muss. Abbildung 4 macht diesen Zusammenhang deutlich.

14 In Anlehnung an Mansfield und Mitchell (1996, S. 201).

15 Alan Smithers kleidet diesen Zweifel in ein Bild aus dem Bereich des Fußballs: „Being able to dribble and do headers do not make a footballer“ (Smithers, 1995, S. 11).

Die NVQs als Gesamtqualifikationen sind wiederum aus einer Anzahl von Units zusammengesetzt, die in der Regel auf dem gleichen Level angesiedelt sind (vgl. ERAUT, o. J.). Dieses Level wird dann auch der Gesamtqualifikation zugeschrieben.

Abbildung 4: Standardsetzung bei NVQ-Units durch *performance criteria* und *range statements*



Die Klassifizierung der Module auf eine dieser Ebenen erfolgt nach dem Anforderungsgrad der beruflichen Tätigkeit, auf welche die Module vorbereiten sollen. Die Klassifizierungskriterien sind dabei die Komplexität, der Verantwortungsgrad und die Transferleistung, die mit einer Tätigkeit verbunden sind.

In der Prüfung eines Units geht es für den Kandidaten darum, die erforderliche Kompetenz in allen Elementen zu zeigen, d. h. alle Prüfungskriterien in den dafür spezifizierten Prüfungskontexten zu erfüllen (QCA, 2002a). Die Betonung liegt dabei auf der Erfüllung *aller* Kriterien *aller* Kompetenzelemente, anstatt auf einer Auswahl von Inhalten für die Prüfung, wie dies in konventionellen Prüfungsmethoden der Fall ist (FLETCHER, 1991, S. 62ff.; JESSUP, 1991, S. 46ff.). Prinzipiell spezifiziert das NVQ-System den Arbeitsplatz des Kandidaten als zu bevorzugenden Prüfungsort und die originäre Arbeitsverrichtung als präferierte Prüfungssituation (NCVQ, 1995, S. 28f.).¹⁶

In der Praxis bedeutet dies, dass die Prüfung von Units häufig in der Beobachtung einer Arbeitsausführung besteht (vgl. Raggatt & Williams, 1999, S. 78). Bei dieser Beobachtung muss der Prüfer, der im NVQ-System *Assessor* genannt wird,

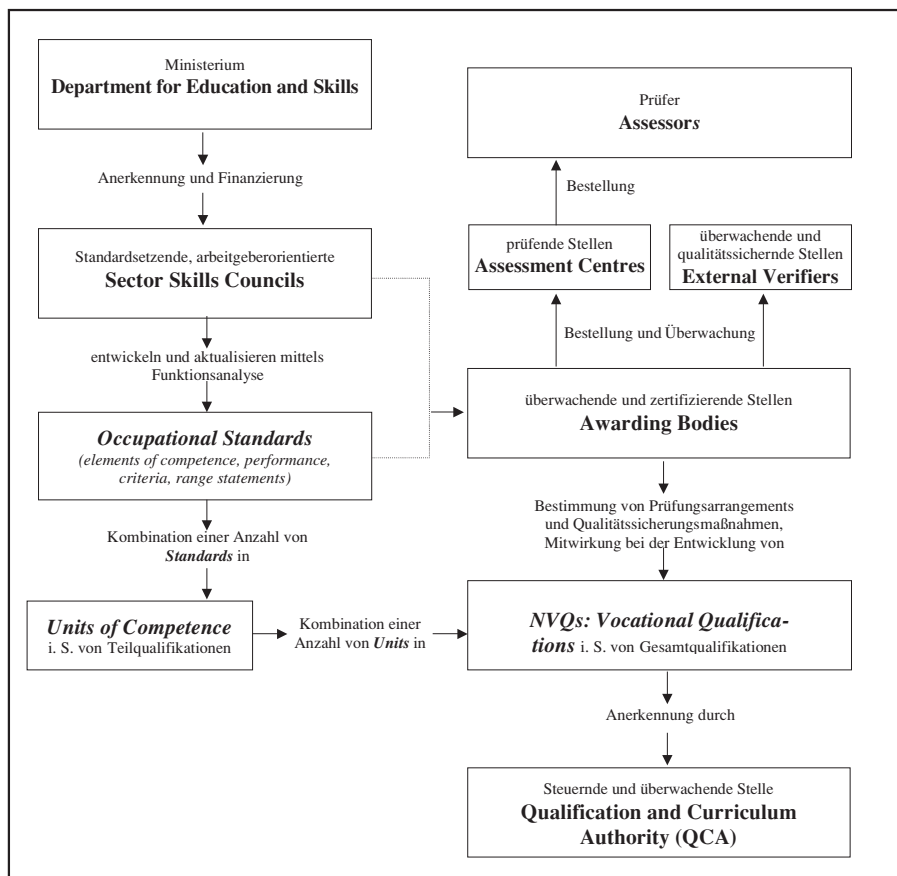
¹⁶ Zu den in der Praxis zum Einsatz kommenden Prüfungsmethoden siehe den Beitrag von Eraut (o. J.).

bestimmen, welche Prüfungskriterien erfüllt werden. Zur Operationalisierung dieses Vorgangs verwendet der Assessor i. d. R. Kataloge, in denen die Kriterien und Kontexte angeordnet sind, die bei der Beobachtung nach und nach durchgegangen und geprüft werden. Smithers bezeichnet dies als „Telefonbuch-Ansatz“, bei dem lange Listen an Prüfungskriterien und -kontexten abgehakt werden (Smithers, 1999, S. 146). Der Assessor wird von einem so genannten *Assessment Centre* gestellt, das wiederum von einem Awarding Body akkreditiert und überwacht wird (QCA, 2002a). Unabhängige *External Verifiers* übernehmen die Überwachung und Qualitätssicherung innerhalb der NVQ-Prüfungsstruktur.

Wie bereits angedeutet, werden die occupational standards von Arbeitgeberseite gesetzt. Dies geschieht durch sektorspezifische *Sector Skills Councils* (SSCs),¹⁷ die zwar vom zuständigen Ministerium (*Department for Education and Skills*) anerkannt werden müssen, aber weitgehend ohne staatliche oder gewerkschaftliche Einflüsse die Inhalte und Standards der Qualifikationen bestimmen (HAYWARD, 2002, S. 12). Lediglich bei der Zusammensetzung der Units zu NVQs im Sinne von Gesamtqualifikationen und der Entwicklung von Prüfungsarrangements können die Awarding Bodies Einfluss nehmen. Die Gesamtqualifikationen (Units und Prüfungsbestimmungen) werden dann der Qualification and Curriculum Authority zur Anerkennung vorgelegt. Die nachstehende Abbildung liefert einen Überblick über den institutionellen Rahmen der Standardsetzung und Prüfungsarrangements im NVQ-System.

17 Die SSCs sind nur die aktuellste Ausprägung einer sich ständig verändernden Institutionalisierung hinsichtlich der standardsetzenden Behörden. Die Vorgängerinstitutionen der SSCs waren die ab 1997 gegründeten *National Training Organisations* (NTOs). Nach einem kritischen Evaluation der 71 NTOs, kam man zum Schluss, dass eine kleinere Zahl von SSCs mit größerem Zuständigkeitsbereich effektiver arbeiten könnte. NTOs waren wiederum das Ergebnis einer Restrukturierung, weil sie aus der Zusammenlegung von drei anderen, von den Arbeitgebern in einem bestimmten Wirtschaftszweig gelenkten, Organisationstypen entstanden waren: *Industrial Lead Bodies* (ILBs), *Industry Training Organisations* (ITOs) und *Occupational Standards Councils* (OSCs) (Hayward, 2002, S. 12f.).

Englische Beobachter betrachten diese ständige institutionelle Anpassung und Neustrukturierung in immer kürzer werdenden Zeiträumen des NVQ-Systems als eines der Hauptprobleme des Qualifizierungssystems in England. Dies führt dazu, dass sich standardsetzende Organisationen, die eine koordinierende Rolle zwischen Arbeitgebern und Bildungseinrichtungen spielen könnten, nicht auf längere Zeit etablieren können. Vgl. Hayward (2002, S. 12): "Arguably one of the greatest weaknesses of the English VET system is the lack of powerful coordinating bodies that can provide institutional linkages between, on the one hand, firms and public sector organisations and, on the other hand, VET providers".

Abbildung 5: Standardsetzung und Prüfungsprozesse im NVQ-System¹⁸

3. Konzept und Praxis des APL-Verfahrens

Accreditation of Prior Learning wurde bei der Entwicklung von NVQs als „integraler Bestandteil“ (FLETCHER, 1991, S. 74) oder „natürliches Element“ (JESSUP, 1991, S. 60) des Systems betrachtet. Mit APL sollte das Problem gelöst werden, das sich ergibt, wenn berufliche Kompetenzen, die im Arbeitsprozess erworben wurden, mit Kompetenzen, die in Qualifikationen definiert werden, im Hinblick auf eine mögliche Anerkennung in Bezug gesetzt werden. Durch die Ergebnisorientierung und die Prüfung anhand festgelegter Standards glaubte man nun im NVQ-System, diese Bezugsetzung besser als in „herkömmlichen“ Qualifizierungssystemen herstellen zu können (JESSUP, 1991, S. 60). Somit kann das APL-Verfahren als Mittel zur Anerkennung von in informellen und/oder non-formellen Kontexten erworbenen Kompetenzen gesehen werden, das kein direktes Äquivalent in der deutschen Berufsbildung hat.

¹⁸ Angeregt durch Darstellungen von Jessup (1991, S. 43), Nasta (1994, S. 17) und QCA (1997b, S. 2ff; 1997c, S. 10 und 2002c). Vgl. auch Ertl (2002, S. 210).

Warum APL nie die ihm zugedachte Bedeutung innerhalb des NVQ-Systems erlangte und inwieweit APL zur Anerkennung von Lernen in informell und non-formellen Kontexten beitragen kann, soll im Folgenden behandelt werden. Dazu werden zunächst die konzeptionellen Grundlagen von APL im NVQ-System erläutert und dann der typische Verlauf des APL-Verfahrens nachgezeichnet.

3.1 Die Grundzüge von APL

Eng verknüpft mit APL im NVQ-System ist die Rhetorik des lebenslangen Lernens (vgl. NASTA, 1994, S. 97f.). Danach reichen die in der beruflichen Erstausbildung gelegten Grundlagen nicht mehr aus, um den Anforderungen eines ganzen Berufslebens gerecht zu werden. Stattdessen müssen Fort- und Weiterbildung flexible Wege für alle Arbeitnehmer bieten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu aktualisieren. Diese Zielvorstellung hat im englischen Kontext eine besondere Bedeutung, weil bereits im Laufe der Great Debate on Education am Ende der 70er und am Anfang der 80er Jahre eine im Vergleich zu den europäischen Nachbarn unzureichende berufliche Qualifizierung der arbeitenden Bevölkerung festgestellt und als grundlegendes Problem der englischen Wirtschaft identifiziert wurde.

Am prägnantesten haben diese Situation FINEGOLD und SOSKICE (1988) in ihrem Konzept des *low-skills equilibrium* beschrieben. Dabei handelt es sich um ein Marktgleichgewicht unzureichender beruflicher Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung auf der Angebotsseite und einer hohen Nachfrage nach gering ausgebildeten und niedrig entlohnerten Arbeitnehmern auf Seiten der Wirtschaft (WOOD, 1999, S. 15). Dieses Gleichgewicht, das eine allgemein geringe Produktivität und niedriges Wirtschaftswachstum zur Folge hat (GREEN, 2001), wird von einer Reihe von Faktoren bestimmt und stabilisiert, die im Qualifizierungssystem und am Arbeitsmarkt in England stark verwurzelt sind (FINEGOLD & SOSKICE, 1988, S. 49f.; FINEGOLD et al., 1990, S. 10-19):

- traditionell bedeutender Niedriglohnsektor am englischen Arbeitsmarkt, insbesondere in weiten Bereichen des Produktions- und Dienstleistungssektors,
- traditionell geringe Bildungsbeteiligung nach dem Pflichtschulalter,
- traditionell geringe Einflussnahme des Staates auf das berufliche Qualifizierungssystem.

Um diesen als unbefriedigend empfundenen Zustand zu verändern und das Gleichgewicht in Richtung einer Höherqualifizierung der Erwerbstätigen zu bewegen, schlugen FINEGOLD und SOSKICE ein stärkeres Auftreten des Staates im Qualifizierungssystem vor. Ein Ergebnis dieser verstärkten Staatsaktivität stellt das NVQ-System dar. Um die Ziele der beruflichen Höherqualifizierung und des lebenslangen Lernens zu erreichen, muss sichergestellt werden, dass das NVQ-System möglichst offen für Erwerbstätige in allen Phasen des Berufslebens ist.

Ein entscheidendes Mittel im NVQ-System in dieser Hinsicht ist das APL-Verfahren. Durch einen strukturierten und regulierten Anerkennungsprozess soll es beschäftigten Personen den Weg zu formellen beruflichen Qualifikationen eröffnen (FLETCHER, 1991, S. 155). Damit verbunden ist auch das Ziel, die Rückkehr in den Arbeitsmarkt (z. B. nach einer Familienpause) und berufliche Umorientierungen (z. B. im Zuge der Umstrukturierung von der Produktions- in die Dienstleistungsgesellschaft) von der Qualifizierungsseite her zu ordnen und zu fördern.

Da NVQs nicht primär als System der Erstqualifizierung konzipiert wurden, ist der Zugang von in Beschäftigung stehenden Arbeitnehmern das Hauptziel (Open-Access-Prinzip). Die Möglichkeit zur Anerkennung von Vorleistungen stellt für diesen Personenkreis einen Anreiz dar, eine Qualifikation im NVQ-System anzustreben. Die Möglichkeit zur Anerkennung soll dadurch eröffnet werden, dass die im Laufe des Berufslebens entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert, bestätigt und zertifiziert werden (NASTA, 1994, S. 96f.).

GILBERT JESSUP, der „Konstrukteur“ von NVQs, nennt vier Merkmale von Qualifikationen, durch die der Einsatz von APL ermöglicht wird. Demnach müssen Qualifikationen

- den offenen Zugang zu Prüfungen erlauben, d. h. der Zugang muss unabhängig vom Lernprozess oder einem bestimmten Lernprogramm sein,
- mit Prüfungen abschließen, die verschiedene Formen von Nachweisen der geforderten Leistungen zulassen,
- Ergebnisse von Lernprozessen spezifizieren, die Gegenstand der Prüfung sind,
- es erlauben, Teilqualifikationen zu prüfen und zu zertifizieren (JESSUP, 1991, S. 60f.).

JESSUP sieht diese Voraussetzungen vom NVQ-System nicht nur erfüllt, sondern bindet das von ihm vorgeschlagene APL-Verfahren mit dieser Spezifizierung auch sehr eng an die im ersten Teil dieses Beitrags beschriebenen allgemeinen Prüfungs- und Zertifizierungsprinzipien von NVQs.

Insbesondere gilt dies für die *Ergebnisorientierung*: Wie in Abschnitt 2.1 beschrieben zielt das NVQ-System auf die Identifikation von Fähigkeiten und Fertigkeiten als Lernergebnisse ab. Die Art und Weise, wie diese Ergebnisse erzielt wurden, spielt dabei keine Rolle. Somit stellt die Anerkennung von Vorleistungen einen legitimen Weg zu einer formalen Qualifikation dar. Für dieses Ziel sprechen auch Gründe der volkswirtschaftlichen Kosten von Qualifizierung: Bereits vorhandene, in informellen oder non-formellen Kontexten erworbene Kompetenzen sollten nicht noch einmal formell erbracht werden müssen, sondern nach einem Anerkennungsverfahren als Teil einer formalen Qualifikation zertifiziert werden (NASTA, 1994, S. 100f.).

Die *modulare Struktur* von NVQs ist für das APL-Verfahren insofern wichtig, als dass für die Anerkennung von Vorleistungen durch APL die Kandidatin den Nachweis führen muss, dass sie die von NVQs oder einzelnen Units spezifizierten Kompetenzen besitzt. In der Sprache des NVQ-Systems heißt dies, dass die Kompetenzen der Kandidatin nachweisbar den in den NVQs spezifizierten Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechen. Wie dieser Nachweis erbracht werden kann, ist Thema des nächsten Abschnittes. In der modularen NVQ-Struktur sind somit Units die kleinste anrechenbare Einheit, auf der Ebene der Kompetenzelemente ist keine formelle Anerkennung möglich (Fletcher, 1991, S. 158). Ist der von der Kandidatin erbrachte Nachweis nicht ausreichend, oder deckt er nicht alle Kompetenzelemente eines Units ab, werden zusätzliche Prüfungen durchgeführt, die den im ersten Abschnitt beschriebenen Prinzipien folgen.

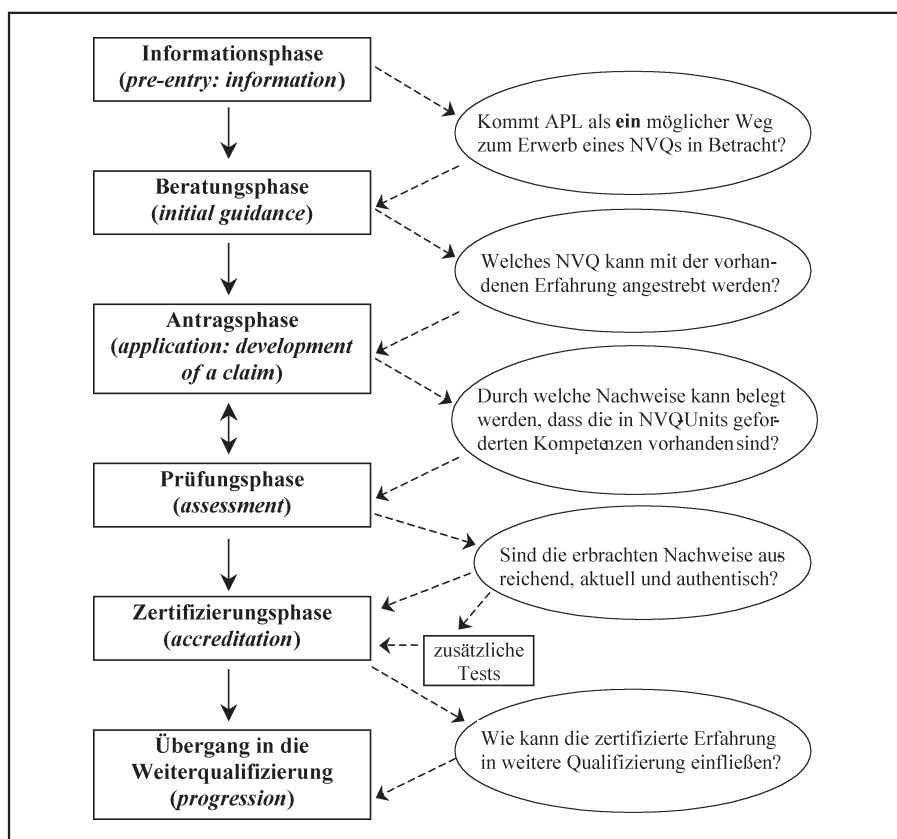
Bezüglich der institutionellen Zuständigkeit für *Standardsetzung und Prüfungsstrukturen* ist festzuhalten, dass die Awarding Bodies als die zertifizierenden Stellen des NVQ-Systems die konkreten Strukturen und Umsetzungsrichtlinien von APL bestimmen (FLETCHER, 1991, S. 124). Da die QCA nur grobe Grundstruktu-

ren vorgibt, unterscheidet sich der Verlauf des APL-Verfahrens zwischen Wirtschaftssektoren (sektorspezifische Awarding Bodies) und Regionen (regionale Awarding Bodies). Jedoch scheint sich ein typisches Ablaufschema i. S. einer best-practice Lösung für APL herausgebildet zu haben, das abgesehen von Detailunterschieden breite Verwendung findet und von der QCA auch national propagiert wird. Dieses Ablaufschema soll im Folgenden dargestellt und erläutert werden.

3.2 Der Ablauf von APL in der Praxis

Das APL-Verfahren im Rahmen des NVQ-Systems kann in sechs Phasen eingeteilt werden, deren Zusammenhang durch die folgenden Kernfragen deutlich wird.

Abbildung 6: Phasen und Kernfragen des APL-Verfahrens¹⁹



¹⁹ Die Abbildung und die nachfolgenden Ausführungen systematisieren die Zielvorstellungen und Grundsätze des APL-Verfahrens und erläutern sie durch beispielhafte praktische Erfahrungen mit APL, die von Fletcher (1991), Jessup (1991) und Nasta (1994) gesammelt wurden.

In der *Informationsphase* werden die Möglichkeiten von APL der potenziellen Zielgruppe näher gebracht. Da die Awarding Bodies vom Staat pro vergebene NVQ-Einheit bezuschusst werden, haben sie ein Interesse daran, NVQs einer möglichst breiten Gruppe von Interessenten zugänglich zu machen. Aus einer Marketingperspektive stellen „bildungsferne“ Erwerbspersonen ein beachtliches Reservoir an potenziellen Kunden von NVQs dar. Das APL-Verfahren kann dabei als ein Instrument genutzt werden, die Einstiegsbarrieren dieser Zielgruppe zu überwinden. Dazu müssen die Möglichkeiten dieses Verfahrens publik gemacht werden, es muss über die Vorzüge von NVQs im Allgemeinen informiert werden und es muss ein persönlicher Kontakt zu den Interessenten aufgebaut werden.

In der *Beratungsphase* geht es um die Aufarbeitung der individuellen Erwerbsbiographie der Interessenten. Dies kann in einem ersten Schritt in einer Selbstbeurteilung geschehen, in der der Interessent ein Profil eigener Schwächen und Stärken aufstellt (NASH, 1995, S. 164f.). Unterstützt und angeleitet werden kann dieser Schritt mit entsprechenden Fragebögen und Hinweisen von so genannten APL-Beratern (*APL-Advisors*) der Awarding Bodies.²⁰ In der Selbstbeurteilung werden Informationen zu Fachwissen, beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Allgemeinbildung und Lernmotivation gesammelt. Nach den Erfahrungen von APL-Beratern entscheiden sich nach dem Schritt der Selbsteinschätzung relativ viele Interessenten gegen einen APL-Antrag (FLETCHER, 1991, S. 178f.).

Im zweiten Schritt der Beratungsphase wird i. d. R. ein Karriere- oder Berufsberater hinzugezogen, der dem Interessenten dabei hilft, die Informationen des Selbsteinschätzungsprozesses auszuwerten. Als Ergebnis dieses Schrittes sollte die Entscheidung für oder gegen APL und im ersteren Falle für ein bestimmtes NVQ stehen, für das eine teilweise oder vollständige Anerkennung von Vorleistungen zu beantragen ist.

In einen APL *Antrag* muss der Nachweis geführt werden, dass der Kandidat über die in einem NVQ-Unit spezifizierten Fähigkeiten und Fertigkeiten (*competences*) verfügt. Dieser Nachweis kann über Zeugnisse und Bescheinigungen anderer beruflicher Qualifikationen erbracht werden. Dies stellt einen Sonderfall des APL-Verfahrens dar, weil dabei die Awarding Bodies einen Prozess in Gang setzen, durch den die (teilweise) Äquivalenz von formellen Qualifikationen festgestellt wird (*general credit procedure*).

Wichtiger und in der Praxis bedeutend häufiger sind Anträge auf Anerkennung von in informellen und/oder non-formellen Kontexten erworbener Kompetenz (*specific credit procedure*). In diesen Fällen stellt der Kandidat mit Hilfe des APL-Beraters i. d. R. ein Portfolio von Nachweisen zusammen, aus dem die im beantragten NVQ-Unit geforderten Kompetenzen abgeleitet werden können. Dabei kommen zwei Arten von Nachweisen in Betracht:

- *Direkte Nachweise* lassen sich dem Kandidaten unmittelbar zurechnen. Dazu zählen selbst produzierte Arbeitsergebnisse, wie z. B. Werkstücke und Werkzeuge, Arbeitsberichte, Kalkulationen, Berechnungen, Computerprogramme, Geschäftsberichte aber auch im Laufe des Arbeitslebens erworbene Lizenzen und Berechtigungen.

²⁰ Aufgrund der hohen Anforderungen an APL-Advisors legt die QCA eine Reihe von Qualifikationen dieser Berater fest bzw. regelt diese in Form vorgeschriebenen Ausbildungsmodulen (Nasta, 1991, S. 107).

- *Indirekte Nachweise* stammen nicht unmittelbar vom Kandidaten, sondern bestätigen dessen Arbeitserfahrungen und Kompetenzen. Dazu zählen etwa Arbeitszeugnisse, Gutachten, Referenzen sowie Empfehlungs- und Bestätigungsschreiben.

Der Antrag auf Anerkennung wird von der Kandidatin mit Hilfe des APL-Beraters gestellt. Neben der Qualität der Nachweise hängt der Erfolg eines Antrags auf Anerkennung von Vorleistungen im NVQ-System von einer Reihe von nicht dem Kandidaten zurechenbaren Faktoren ab: Als erstes wäre die Qualität der Beratung und Unterstützung des APL-Beraters zu nennen, als zweites die Transparenz des von den Awarding Bodies festgelegten Verfahrens, und als drittes die Unterstützung aus dem Arbeitsumfeld des Kandidaten (z. B. Vorgesetzte, Kollegen), weil aus diesem Umfeld typischerweise die Mehrzahl der Kompetenznachweise geschöpft wird.

In der *Prüfungsphase* werden die mit dem Antrag eingereichten Kompetenznachweise systematisch mit den Kompetenzanforderungen der NVQ-Units verglichen. Dieser Vergleich wird von den anerkannten Assessment-Centern durchgeführt.

Vereinfachend dargestellt werden die Nachweise in drei verschiedenen Hinsichten überprüft:

1. Sind die Nachweise *authentisch*?

Diese Frage richtet sich auf das richtige Verhältnis von direkten und indirekten Nachweisen und darauf, ob die Nachweise insgesamt wirklich dazu geeignet sind, die Kompetenzen des Kandidaten zu belegen.

2. Sind die Nachweise *aktuell* genug?

In NVQ-Prüfungen geht es generell nicht darum, veraltete oder früher vorhandene, sondern aktuell verfügbare Kompetenzen zu demonstrieren. Die eingereichten Nachweise müssen den Prüfer deshalb von der tatsächlichen Existenz dieser Kompetenzen überzeugen.

3. Sind die Nachweise *ausreichend*?

Mit dieser Frage überprüft der Assessor den Umfang, die Geschlossenheit und den Zusammenhang des eingereichten Nachweisportfolios. Nur wenn er überzeugt ist, dass der Kandidat alle in einem NVQ-Unit aufgelisteten Kompetenzen besitzt, wird er der Anerkennung zustimmen.

Werden diese Fragen positiv beantwortet, ist die Prüfung erfolgreich abgeschlossen. Bei negativen Antworten wird der Kandidat aufgefordert, zusätzliche Nachweise zu erbringen, d. h. er wird in die Antragsphase zurückverwiesen. Alternativ ist es denkbar, dass zusätzliche Tests für die Kompetenzelemente angefordert werden, die durch die eingereichten Nachweise nicht ausreichend belegt werden können. Bei diesen Tests handelt es sich um die herkömmlichen NVQ-Prüfungen, wobei auch im Rahmen des APL-Verfahrens der arbeitsplatznahen Beobachtung des Kandidaten in der Arbeitsverrichtung Priorität eingeräumt wird. Darüber hinaus können aber auch mündliche oder schriftliche Abfragen, Interviews oder die Bearbeitung von Aufgaben zum Einsatz kommen. In der APL-Praxis ist eine nach den Gegebenheiten des Einzelfalles gewichtete Mischung aus Nachweisportfolios und zusätzlichen Tests die Regel.

Auch im APL-Verfahren fungieren die Awarding Bodies als *zertifizierende* Stellen, welche die anerkannten Units im National Record of Achievement festhal-

ten. Wie in der herkömmlichen NVQ Prüfungsstruktur beauftragen die Awarding Bodies auch bei APL-Prüfungen einen externen Prüfer (*External Verifier*), der die Zuverlässigkeit der Prüfungen und Arbeit der Assessment-Center im Allgemeinen überwacht (QCA, 2002a).

Die Zertifizierung von beruflichen Erfahrungen durch APL stellt im NVQ-System nur einen ersten Schritt zum Erwerb einer vollständigen Qualifikation dar. Da meistens nur einzelne Units durch APL anerkannt werden, sollte sich daran eine weitere Qualifizierung anschließen. Der in der Beratungsphase durch den Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung festgestellte Qualifizierungsbedarf bildet dabei die Grundlage für die Planung des weiteren Vorgehens. Auch in dieser Hinsicht kann das APL-Verfahren nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss im Zusammenhang mit den oben beschriebenen Prinzipien des NVQ-Systems gesehen werden (Fletcher, 1991, S. 154).

4. Beurteilungen und abschließende Betrachtung

Das APL-Verfahren hat das Potenzial, mehrere der in den Vorbemerkungen skizzierten Schwächen des englischen Berufsbildungssystem zu überwinden. Es kann folgende Potenziale eröffnen:

- Erleichterung des Zugangs zu beruflichen Qualifikationen und damit Erhöhung der Bildungsbeteiligung nach dem Pflichtschulalter (*quantitatives Potenzial*)
- Einführung systematischer Anrechnungsmöglichkeiten von Vorkenntnissen (*systematisierendes Potenzial*)
- Förderung der Anerkennung von in non-formellen und informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen (*Kompetenzpotenzial*).

Dass diese Potenziale nicht im vollen Umfange ausgeschöpft werden, hängt sehr stark mit dem insgesamt relativ geringen Erfolg des NVQ-Systems zusammen.

Zum einen kann konstatiert werden, dass NVQs das von der Regierung erwartete *quantitativen Potenzial*²¹ trotz der vor allem durch APL verfolgten „Open-

21 Die britische Regierung setzte 1991 die folgenden Ziele für die Qualifizierung der Erwerbstätigen: Bis 1997 sollten achtzig Prozent der jüngeren Arbeitnehmer eine Qualifikation entsprechend der NVQ-Niveaustufe 2 erworben haben, und bis zu Jahre 2000 sollten die Hälfte dieser Personengruppe mindestens auf Stufe 3 qualifiziert sein (CEDEFOP, 1995, S. 391f.).

Diese Zielsetzung stellte eine Reaktion auf entsprechende Forderungen des einflussreichen Arbeitgeberverbandes CBI (*Confederation of British Industry*) dar, der das unzureichende Qualifizierungsniveau britischer Arbeitnehmer beklagte und verstärkte staatlich organisierte und finanzierte Qualifizierungsinitiativen anmahnte. Aufgrund der abnehmenden Zahl von Personen, die ab Mitte der 90er Jahre eine Qualifikation im NVQ-System anstrebten, musste die ehrgeizige Zielsetzung der Regierung korrigiert werden (Milner, 1998, S. 170).

Insgesamt sind in England, Wales und Nordirland seit 1987 genau 3.715.061 NVQs verliehen worden (QCA, 2003a). Es wird geschätzt, dass damit etwa zwölf Prozent der Erwerbstätigen eine Qualifikation im NVQ-Rahmen erworben haben (Allen, 2001). Zu beachten sind bei der Bewertung dieser Zahlen zwei Faktoren. Zum einen konzentrieren sich die verliehen NVQs auf wenige Wirtschaftsbereiche. So wurden knapp drei Viertel aller NVQs in den drei Sektoren *engineering, providing business services, providing goods and services* vergeben (QCA, 2003b; eigene Berechnungen). Zum anderen wurde der Großteil der Qualifikationen (ca. 77 Prozent) bisher auf den unteren Niveaustufen (Levels 1 und 2) absolviert (DFES, 2002 und QCA, 2002d; eigene Berechnungen). Zu weiteren Belegen für diese *low-level tendency* von NVQs siehe Grugulis (2002, S. 6-8).

Access-Politik“ nicht erreicht haben: Noch Ende der 90er Jahre wurden etwa zwei Drittel aller vergebenen beruflichen Qualifikationen außerhalb des NVQ-Systems erworben (HYLAND, 1996, S. 350 und 1998, S. 376). Empirische Untersuchungen ergaben, dass viele Arbeitgeber und Arbeitnehmer NVQs nicht kennen oder ihnen ablehnend gegenüberstehen (HYLAND, 1998, S. 376; SPILSBURY, MORALEE & EVANS, 1995, S. 2ff.). Gerade kleine und mittlere Unternehmen scheinen sich weiterhin auf Qualifikationen außerhalb des NVQ-Systems zu verlassen und raten ihren Beschäftigten teilweise von NVQs ab (HYLAND, 1998 und WOLF, 1998).

Des weiteren ist anzumerken, dass der institutionelle Rahmen der Standardsetzung im NVQ-System gerade in jüngster Zeit immer wieder starken Veränderungen ausgesetzt war. Auf die wiederholten Umstrukturierungen im Bereich der arbeitgeberdominierten Organisationen, welche die occupational standards entwerfen, wurde in Abschnitt 2.3 hingewiesen. Daneben führen auch ständige Nachbesserungen und Aktualisierungen des NVQ-Rahmens wie auch des Bildungssystems²² insgesamt zu einer mangelnden Akzeptanz von national gültigen Qualifikationen bei Arbeitnehmern und auch bei Arbeitgebern, was angesichts ihrer dominanten Stellung im Prozess der Standardsetzung bei NVQs besonders verwunderlich scheint (vgl. Stanton & Bailey, 2001). Auch die mangelnde Beteiligung von Vertretern der Arbeitnehmerseite bei der Standardsetzung und Prüfung von NVQs trägt zu diesem Akzeptanzproblem bei. Die drittelparitätische Besetzung von Ausschüssen an zuständigen Stellen und beim Bundesinstitut für Berufsbildung erfährt deshalb bei Betrachtung des deutschen Berufsbildungssystem durch englische Beobachter stets besondere Beachtung (vgl. z. B. HAYWARD, 2002).

Das Verfehlen der quantitativen Ziele von NVQs hat aber auch damit zu tun, dass die Anerkennung von Vorleistungen durch APL die in sie gesetzte Hoffnung nicht erfüllt hat. Die Anerkennungsvorschriften haben sich in vielerlei Hinsicht als zu kompliziert und ihre Anwendung als zu kostspielig erwiesen. Die geforderte Arbeitsplatznähe der Nachweise von zur Anerkennung beantragter Kompetenzen hat zur Folge, dass in den meisten Fällen zusätzliche Tests eingesetzt werden. Dieser Umstand fördert in der Praxis die Entscheidung, herkömmliche NVQ-Prüfungen einzusetzen anstatt auf das aufwendige APL-Verfahren zurückzugreifen.

Das *systematisierende Potenzial* des APL-Verfahrens scheint in einem ersten Zugriff durchaus realisiert worden zu sein. In einem strukturierten Prozess werden die Vorkenntnisse von Erwerbstätigen identifiziert und auf Anrechnungsmöglichkeiten innerhalb eines geschlossenen Qualifikationssystems geprüft. Die positiven Effekte der Reflexion der eigenen Berufsbiographie, das Abwägen der eigenen beruflichen Stärken und Schwächen und die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung im Rahmen des APL-Verfahrens sind hoch einzuschätzen. Ein Verfahren, das diesen Effekt auch in der deutschen Berufsbildung installieren könnte, wäre durchaus wünschenswert.

Für Betriebe ergibt sich mit APL die Möglichkeit, das Qualifikationspotenzial der Mitarbeiter besser beurteilen und Qualifizierungsbedarfe systematischer identifizieren zu können. In einer weitergehenden Betrachtung kann die Aggregation der

22 Vgl. Hayward (2002, S. 2): "[...] the English VET system is undergoing continual change with a seemingly endless process of rapid policy-making".

APL-Verfahren auch gesamtwirtschaftliche Hinweise auf Qualifizierungspotenziale und -notwendigkeiten der Erwerbsbevölkerung ergeben (FLETCHER, 1991, S. 75 sowie S. 124).

Jedoch wird dieses systematisierende Potenzial von zwei Faktoren beeinträchtigt. Zum einen bleibt es den Awarding Bodies vorbehalten, das APL-Verfahren zu bestimmen und Qualitätsstandards dafür zu implementieren. Bei der hohen Zahl an privaten, von der QCA zugelassenen Awarding Bodies wirft dies die Frage nach der Vergleichbarkeit der Verfahren auf.²³ Da in die Zertifizierung von NVQ-Units im National Record of Achievement auch die Art der Prüfung einfließt (FLETCHER, 1991, S. 70), kann eine geringe Akzeptanz der Arbeitgeber gegenüber den durch APL erzielten Units angenommen werden. Nasta spricht in diesem Zusammenhang von der verbreiteten Meinung, APL stelle eine Abkürzung zu einer beruflichen Qualifikation dar (NASTA, 1994, S. 107).

Zum anderen hat sich in der praktischen Anwendung von APL herausgestellt, dass es durch die strikte Anwendung der herkömmlichen NVQ Prüfungs- und Zertifizierungskriterien in den meisten Fällen einfacher und kostengünstiger ist, Fähigkeiten und Fertigkeiten neu zu prüfen, als durch das APL-Verfahren anzuerkennen (HANDLEY, 2002). Zudem bleibt durch die Priorität von arbeitsplatznahen Prüfungen das APL-Verfahren häufig für arbeitslose Personen unzugänglich. In der Praxis können auch persönliche Vorbehalte gegen die Aufarbeitung der eigenen Berufsbiographie festgestellt werden.²⁴

Insgesamt schränken diese Aspekte die strukturierende Wirkung des APL-Verfahrens in Bezug auf die Anrechnung von beruflichen Erfahrungen deutlich ein. Für NVQs kann generell gesagt werden, dass das Ziel, einen landesweit einheitlichen und Transparenz erzeugenden Qualifikationsrahmen zu schaffen, in einigen wichtigen Wirtschaftssektoren noch nicht erreicht wurde (ALLEN, 2001).

In Bezug auf das *Kompetenzpotenzial* des APL-Verfahrens kann mit einem Zitat des NVQ-Kritikers Alan Smithers die Eignung des NVQ-Systems als Qualifizierungsrahmen generell in Frage gestellt werden:

„At best NVQs accredit prior learning at the workplace“ (SMITHERS, 1999, S. 147).

Mit diesem Zitat wird das NVQ-System insgesamt als APL-System bezeichnet und angezweifelt, ob das System überhaupt die (Weiter-) Qualifizierung von Erwerbstätigen fördert. Die mangelnde Leistungsfähigkeit des NVQ-Systems hinsichtlich der Förderung beruflichen Wissens und beruflicher Fähigkeiten kommt auch in der Einschätzung von Grugulis zum Ausdruck:

„NVQs [...] are ill-equipped to encourage knowledge and skills“ (GRUGULIS, 2002, S. 1).

Diesen Verdacht belegt auch die Untersuchung von ERAUT, wonach die NVQ Kandidaten im Durchschnitt nur 28 Prozent der „Lernzeit“ dem Erwerb neuer

23 Im Mai 2002 umfasste die Liste zugelassener Awarding Bodies nicht weniger als 98 Einträge (vgl. QCA, 2002b). Nicht zuletzt wegen der Vergleichbarkeitsfrage wurde bei der Einführung des NVQ-Systems in Schottland mit SCOTVEC (später umorganisiert und umbenannt in SQA – Scottish Qualifications Authority) nur ein unter staatlichem Einfluss stehender Awarding Body zugelassen (vgl. Ertl, 2002, 183-185 und Pilz, 1999, S. 104-108).

24 Fletcher fasst diese Einschränkungen der Praktikabilität von APL mit den Merksätzen *„APL is not easy for the unwaged“* und *„The APL process is not suitable for everybody“* zusammen (Fletcher, 1991, S. 178f.).

Kompetenzen widmen, den Rest aber dazu verwenden, Nachweise für bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sammeln (vgl. ERAUT, o. J.).

Das NVQ-System ist damit in erster Linie ein Prüfungs- und Zertifizierungssystem und nur in zweiter Linie ein Qualifizierungssystem. Das Prinzip der Ergebnisorientierung und die damit einhergehende strikte Trennung von *Lernergebnissen*, die von einem Prüfungs- und Zertifizierungssystem geregelt sind, und *Lernprozessen*, die vom NVQ-System nicht reglementiert und auch nicht gefördert werden, scheint diese Kritik geradezu herauszufordern. Folgt man dieser Sichtweise, ist auch der dem Kompetenzerwerb hinderliche Charakter des APL-Verfahrens zwangsläufig, weil dieses durch die Möglichkeit der Anerkennung von Vorerfahrung die Motivation zur Entwicklung und Vertiefung von Kompetenzen untergräbt:

„APL (...) tends to avoid additional learning“ (HODGSON & SPOURS, 1997, S. 116f.).

Angesichts dieser Einschränkungen, die bezüglich der potenziellen Vorteile des APL-Verfahrens festzustellen sind, muss auch die eingangs gestellte Frage nach der Eignung von APL zur Anerkennung und Zertifizierung von in informellen und non-formellen Kontexten erworbenen Kompetenzen – trotz einiger wichtiger und verfolgungswerter Ansatzpunkte – negativ beantwortet werden. Diese Tendenz verstärkt sich noch durch den im NVQ-System sehr verkürzt gefassten Kompetenzbegriff, der Kompetenzen auf ausführbare und auf einem zufrieden stellenden Niveau demonstrierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert (vgl. ERAUT, o. J.). Deshalb bleibt festzuhalten, dass APL am grundsätzlich niedrigem Stellenwert von informell und non-formell erworbenen Kompetenzen im englischen Berufsbildungssystem nichts ändern konnte (HAYWARD, 2002, S. 4).

Bibliographie

- Allan, R. (2001). The Story of National Vocational Qualifications (NVQs). In http://www.gca.org.uk/nq/framework/story_nvqs.asp (Stand: 29. 05. 02, 16 KB).
- Burke, J. W. (Hrsg.). (1995). Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQ's, GNVQ's and Other Qualifications. London: The Falmer Press.
- Callaghan, J. (1976). Speech at Ruskin College, Oxford. The Times Educational Supplement, 22 October 1976.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (1995). Apprenticeships in the EU Member States: a Comparison. Berlin: CEDEFOP.
- Deissinger, T. (1996). Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip.“? In K. Beck & F. Achtenhagen (Hrsg.), Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung (S. 189-207). Weinheim: Beltz.
- DfES (Department for Education and Skills) (2002). Statistical Bulletin: Statistics of Education – Vocational Qualifications in the UK: 2000/01. London: DfES.
- Eraut, M. (o. J.): NVQS in England: Description and analysis of an alternative Qualification System. In G. Straka (Hrsg.), Zertifizierung non- und informell erworbener Kompetenzen (erscheint 2003) Münster: Waxmann.
- Ertl, H. (2000). Modularisation of Vocational Education in Europe: NVQs and GNVQs as a Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany? Series: Monographs in International Education, 2. Wallingford: Symposium Books.
- Ertl, H. (2002). The Role of European Union Programmes and Approaches to Modularisation in Vocational Education: Fragmentation or Integration? Reihe: Münchner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik, München: Utz Verlag.
- Finegold, D. & Soskice, D. (1988). The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. Oxford Review of Economic Policy, 4, 21-53.

- Finegold, D., Keep, E., Miliband, D., Raffe, D., Spours, K. & Young, M. (1990). A British 'Baccalauréat'. Ending the Division Between Education and Training. Series: Education and Training Paper 1. London: Institute for Public Policy Research.
- Fletcher, S. (1991). NVQs, Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers. London: Kogan Page.
- Green, A. (with A. Sakamoto) (2001). Models of High Skills in National Competition Strategies. In P. Brown, A. Green & H. Lauder (Hrsg.), High Skills. Globalization, Competitiveness and Skill Formation (S. 56-160). Oxford: Oxford University Press.
- Grugulis, I. (2002). Skill and Qualification: The Contribution of NVQs to Raising Skill Levels. SKOPE Research Paper No. 36. Oxford and Warwick: Oxford and Warwick Universities.
- Handley, D. (2002). The Assessment of Competencies in England's NVQ System, Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz am 6.-7. Juni 2002. Bonn: BMBF.
- Hargraves, G. (2000). The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of its Role in the Development of Competence-based Vocational Qualifications in England and Wales. *British Journal of Educational Studies*, 48 (3), 285-308.
- Hayward, G. (2002). Competencies in Vocational Education and Training: the English Condition, Vortrag im Rahmen der Seminarserie „Kompetenzerwerb in der Berufsbildung: Erwerb und Transfer von Kompetenzen aus internationaler Perspektive“ am 13. Mai 2002. Paderborn: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.
- Hodgson, A. & Spours, K. (Hrsg.). (1997). Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems. London: Kogan Page.
- Hyland, T. (1996). National Vocational Qualifications, Skills Training and Employers' Needs: Beyond Beaumont and Dearing. *Journal of Vocational Education and Training*, 48, 349-365.
- Hyland, T. (1998). Exporting Failure: the strange case of NVQs and overseas markets. *Educational Studies*, 24, 369-380.
- Jessup, G. (1991). Outcomes. NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London: The Falmer Press.
- Jessup, G. (1995). Outcome Based Qualifications and Implications for Learning. In Burke, J. W. (Hrsg.), S. 33-54.
- Lauterbach, U. & Grollman, P. (1998). Berufliche Bildung und allgemeine Bildung im Spannungsverhältnis, oder: Die Krise des Dualen Systems. In Vocational Education and Training in Germany and Sweden. Strategies of Control and Movements of Resistance and Opposition. Series: TNEE Publications, 1. Osnabrück: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Kloas, P.-W. (1997). Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Mansfield, B. & Mitchell, L. (1996). Towards a Competent Workforce. Aldershot: Gower.
- Milner, S. (1998). Training Policy. Steering between Divergent National Logics. In D. Hine & H. Kassim (Hrsg.), Beyond the Market: The EU and National Social Policy (S. 156-177). London: Routledge.
- Nash, C. (1995). Flexible Learning and Outcomes. In Burke (Hrsg.), S. 155-168.
- Nasta, T. (1994). How to Design a Vocational Curriculum. A Practical Guide for Schools and Colleges. London: Kogan Page.
- NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) (1995). NVQ Criteria and Guidance. London: NCVQ.
- Pilz, M. (1999). Modulare Strukturen in der Beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems. Series: Wirtschaftspädagogisches Forum, 9. Markt Schwaben: Eusl.
- Postlethwait, S. N. (1985). Module Approach. In T. Husen & N. T. Postlethwaite (Hrsg.), The International Encyclopaedia of Education (S. 3398-3400). Oxford: Pergamon Press.
- Prais, S. Jon (1989). How Europe Would See the New British Initiative for Standardising Vocational Qualifications. *National Institute Economic Review*, August, 52-54.

- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (1997a). An Introduction. London: QCA.
- QCA (1997b). Data News. Issue 5 Autumn 97. London: QCA.
- QCA (1997c). The Monitor. Issue 5 Autumn 97. London: QCA
- QCA (2000). Arrangements for the statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland. London: QCA.
- QCA (2002a). NVQ Code of Practice. London: QCA.
- QCA (2002b). Awarding Bodies A-Z. In <http://www.qca.org.uk/nq/subjects/contacts.asp> (Stand: 29. 05. 02, 33 KB).
- QCA (2002c). The NVQ System Who Does What. In http://www.qca.org.uk/nq/subjects/nvq_system.asp (Stand: 29. 05. 02, 33 KB).
- QCA (2002d). Annual NVQ Statistics, Supplement 2002. In http://www.qca.org.uk/nq/subjects/annual_stats_supplement_2002.pdf (Stand 30. 09. 02, 605 KB).
- QCA (2003a): Take up of NVQs as at 30 June 2002. In http://www.qca.org.uk/nq/subjects/nvq_takeup.asp (Stand: 15. 01. 03, 9,6 KB).
- QCA (2003b): NVQ Certificates Awarded. In http://www.qca.org.uk/nq/subjects/summary_data.asp (Stand: 15. 01. 03, 13 KB).
- Raggat, P. & Williams, S. (1999). Government, Markets and Vocational Education: An Anatomy of Policy. London and New York: Falmer Press.
- Sambrook, S. & Steward, J. (1995). The Role of Functional Analysis in National Vocational Qualifications: A Critical Appraisal. *British Journal of Education and Work*, 8, 93-106.
- Schmidt, H. (1997). Vorwort. In Kloas (Hrsg.), S. 3f.
- Smithers, A. (1995). Able to Dribble, but Not to Score? The Times Educational Supplement, 10 February, S. 11.
- Smithers, A. (1999). A Critique of NVQs and GNVQs. In M. Flude & S. Sieminski (Hrsg.), *Education, Training and the Future of Work II. Developments in Vocational Education and Training* (S. 143-157). London: Routledge.
- Spilsbury, M., Moralee, J. & Evans, C. (1995). Employers' Use of the NVQ System. Series: Institute of Employment Studies (IES) Report 293. Brighton: IES.
- Stanton, G. & Bailey, B. (2001). VET Under Review in England: trends and developments. *European Journal of Education*, 36 (1), 7-22.
- Straka, G. A. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (S. 15-70). Münster, etc.: Waxmann.
- Straka, G. A. (2001). Informelles, implizites Lernen und Coca Cola. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6, S. 255-258.
- Straka, G. A. (Hrsg.) (2003): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Watkins, P. (1987). *Modular Approaches to the Secondary Curriculum*. Series: SCDC Publications. York: Longman.
- Wolf, A. (1998). Competence Based Assessment. Does it Shift the Demarcation Lines?. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Hrsg.), *Key Qualifications in Work and Education* (S. 207-220). Dordrecht, etc.: Kluwer Academic Publishers.
- Wood, S. (1999). *Education, Training und the British Third Way*. Series: SKOPE (Skills, Knowledge and Organisational Performance) Policy Paper, 1. Oxford and Warwick: SKOPE.
- Young, M. (1995). Modularization and the Outcomes Approach: Towards a Strategy for a Curriculum of the Future. In Burke (Hrsg.), S. 169-181.

Anschrift des Autors: Dr. Hubert Ertl, MSc, Dipl.-Hdl., Fachbereich 5: Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn