

Berufsbildungspolitische und didaktisch-curriculare Unterschiede und Ähnlichkeiten von Ausbildungsordnungskonzepten.

Ein internationaler Vergleich zwischen Deutschland, England und den Niederlanden.

KURZFASSUNG: Auch in Deutschland wird der Modernisierungsprozess von Bildung und Berufsbildung in wachsendem Maße von internationalen Einflüssen und Paradigmen geprägt. Die PISA-Ergebnisse für den allgemein bildenden Bereich zeigen, wie sehr die Beurteilung der Leistungsfähigkeit deutscher Bildungsarbeit von internationalen Kriterien abhängt. Und auch der berufsbildende Bereich wird zukünftig den länderübergreifenden Leistungsvergleichsstudien nicht verschlossen bleiben. In diesem Kontext erscheint es dem Autor wichtig, rechtzeitig unterschiedliche didaktische Prinzipien und Formen des fachdidaktischen Problembewusstseins zu erörtern.

1. Einleitung

Die international-vergleichende Berufsbildungsforschung fragt nach Unterschieden und Ähnlichkeiten in der Struktur und Politik der beruflichen Bildung und Qualifizierung in ausgesuchten Ländern und Regionen, bietet Beschreibungen der Berufsbildungssysteme an, sucht des weiteren nach plausiblen Erklärungen für die gewachsenen Strukturen und versucht schließlich, relevante Merkmale aus verschiedenen Ländern aufeinander zu beziehen und zu vergleichen. Letzteres Vorhaben gewinnt im Zuge der Entwicklung an Stellenwert, dass die Welt, aber vor allem auch Europa, in einen steigenden kommunikativen, politischen und ökonomischen Austausch geraten. Damit wächst das Bedürfnis und die Notwendigkeit, nicht nur den Nachbarn zu kennen und zu verstehen, sondern auch gemeinsame und länderübergreifende Lösungen für bestimmte Problemlagen zu erarbeiten.

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass in der länderübergreifenden Berufsbildungsforschung die Erarbeitung von Informationen über didaktische und curriculare Merkmale und Begründungen, insbesondere auch mit fachdidaktischen Bezügen, relativ unberücksichtigt blieb (vgl. auch FROMMBERGER 2000). Informationen bezüglich der didaktisch-curricularen Konzeption und der inhaltlichen und intentionalen Bestimmungen der Berufsbildung, beispielsweise ausgesuchter kaufmännischer Ausbildungs- und/oder Weiterbildungsgänge, ermöglichen ein vertieftes Verständnis der Organisationsformen, Kulturen und Handlungslogiken der Berufsbildung in anderen Ländern. Im folgenden soll auf Grundlage der Beschreibung ausgesuchter berufsbildungspolitischer Rahmenbedingungen und didaktischer Merkmale von Ausbildungsordnungskonzeptionen in Deutschland, den Niederlanden und England dazu beigetragen werden, die Informationen für den internationalen (und vor allem auch europäischen) Vergleich zu erweitern

und zu differenzieren, um damit in Teilen auch bestimmte Vorurteile kritisch aufzuklären, die insbesondere aus deutscher Sicht gegenüber anderen Berufsbildungssystemen in Europa wahrzunehmen sind und dabei regelmäßig auf ein bewährtes deutsches Berufsbildungs- bzw. Berufesystem rekurrieren. Nach Auffassung des Autors liegen bislang keine validen empirischen Informationen und Befunde vor, die – um die Argumentation ein wenig zuzuspitzen – der deutschen Tradition der Beruflichkeit ein höheres Maß der Qualität und Wirksamkeit bezeugen als modularisierten Strukturen der Qualifizierung und Ausbildung in anderen Ländern. Umso wichtiger ist es, an dieser Stelle zunächst dafür zu sorgen, die curricularen Strukturen und Mechanismen und die damit verknüpften ausbildungspolitischen Absichten ausgewählter Länder darzulegen.

Ausbildungsordnungen können mindestens zu zweierlei Zwecken untersucht werden. Einerseits liefern sie Informationen in Hinsicht auf die im engeren Sinne (fach)didaktischen Konzeptionierungen der Berufsbildung, das heißt in Hinsicht auf die Auswahl und den Aufbau des Wissens und der Ziele eines Berufsbildungsganges sowie der inhaltlichen und intentionalen Orientierungen zwischen den didaktischen Bezugsgrößen Fachwissenschaft, Berufspraxis, individuellen und gesellschaftlichen Bildungsansprüchen sowie lehr-/ lerntheoretischen Bedingungen. Andererseits können Lehrpläne in bezug auf ihren Beitrag zur berufsbildungspolitischen Steuerung und Differenzierung von Ausbildungserfolgen und Bildungsgangverläufen untersucht werden. Letzterer Aspekt ermöglicht der ländervergleichenden Berufsbildungsforschung nähere Aufschlüsse darüber, wie Berufsbildung in verschiedenen Ländern zwischen staatlichen (eher explizit regulierten) und marktwirtschaftlichen (eher selbstregulierten) Mechanismen gesteuert wird und funktioniert. Wie die Ausführungen hinsichtlich der Situation in Deutschland, England und den Niederlanden zeigen werden, greifen die bislang elaborierten Modelle zur Einordnung und Gegenüberstellung der ordnungspolitischen Rahmenbedingungen der Berufsbildung in verschiedenen Ländern (vgl. GREINERT 1995 sowie DEISSINGER 1995) mittlerweile zu kurz.

Aus der fachdidaktischen Sicht weitaus interessanter sind jedoch die Ausführungen zur didaktisch-curricularen Konzeption. Nicht erst mit den bislang vorliegenden Ergebnissen der PISA-Studie (vgl. OECD 2001) wird auch in Deutschland erneut die Frage virulent, wie Lernerfolge mithilfe curricularer und didaktischer Konzeptionierungen erhöht werden können. Zwar bezieht sich PISA nicht unmittelbar auf die Berufsbildung. Gleichwohl liegt der PISA-Studie ein Konzept zugrunde, das sich auch im Bereich der Berufsbildung – in der länderübergreifenden Betrachtung – von der deutschen Ausbildungsordnungskonzeption prinzipiell unterscheidet und – modern gesprochen – die Lebensständigkeit der Schüler und Schülerinnen mithilfe von konstruierten Aufgaben insofern testet, ob sie in der Lage sind, bestimmte lebensweltliche Probleme auf Grundlage ihrer bisherigen schulischen und privaten Lernerfahrungen angemessen zu lösen. Dabei ist hervorzuheben, dass mit PISA „eine neue Basis für den bildungspolitischen Dialog und die Zusammenarbeit bei der Definition und Operationalisierung von Bildungszielen geschaffen werden (soll), wobei die für das spätere Leben relevanten Kompetenzen im Vordergrund stehen ... PISA befürwortet eine Verlagerung des Schwerpunkts in der Bildungspolitik von den Inputs auf die Lernergebnisse [Hervorhebung: D. F.] ...“ (OECD 2001, S. 13). Insofern handelt es sich mit PISA um eine Testkonzeption, die

nicht dem traditionellen deutschen didaktischen Grundverständnis und Problembewusstsein entspricht, das Lernerfolge eher input- und content-orientiert zu steuern sucht. Dieser Beitrag geht von der Annahme aus, dass auch die didaktischen Konzeptionen der Ausbildungsordnungen für die Berufsbildung in Deutschland – in der länderübergreifenden Betrachtung – prinzipiell eher inputorientiert ausgelegt sind. Das Postulat „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ gilt zwar eher für den Bereich der beruflichen Bildung, für welche der zukünftige Nutzen der vorgelagerten Ausbildungsprozesse in einem verhältnismäßig engen Erwartungs- und Feedbackhorizont liegt. Im länderübergreifenden Vergleich didaktisch-curricularer Konzepte zeigt sich jedoch, dass die Steuerung der Ausbildungsprozesse – auch in den Ausbildungsrahmenplänen – primär über die Definition des Wissens erfolgt. In bezug auf die Verortung und Bewertung der deutschen Berufsbildung in den internationalen Kontext sollte dieses Merkmal explizit berücksichtigt werden.

Die nachfolgenden Ausführungen werden die berufsbildungspolitischen und didaktisch-curricularen Merkmale präzisieren und gegenüberstellen. Damit sind zugleich die „Vergleichskriterien“ benannt. Zunächst werden die eher berufsbildungspolitischen Rahmenbedingungen zur Steuerung der Berufsbildung theoretisch eingebunden und verglichen (Abschnitt 2). Anschließend erfolgen die Ausführungen hinsichtlich der verschiedenen didaktisch-curricularen Konzeptionen (Abschnitt 3). In den Schlussfolgerungen werden Überlegungen hinsichtlich der Konsequenzen für die Berufsbildung und Berufsbildungsforschung angestellt.

2. Berufsbildungspolitische Unterschiede und Ähnlichkeiten in der curricularen Steuerung von Ausbildungserfolgen

2.1 Allgemeine ordnungspolitische Merkmale curricularer Dokumente in der länderübergreifenden Betrachtung

Die primäre schul- und ausbildungspolitische Bedeutung von Lehrplänen liegt in der mit ihnen bezweckten Steuerung und Lenkung der Unterrichts- und Lehr-/Lernprozesse in den unterschiedlichen Bildungsgängen an und zwischen den verschiedenen Lernorten. Diese Art der funktionalen Betrachtung der Lehrpläne in Form einer Zweck-Mittel-Relation ist jedoch relativ spekulativ und wir wissen bislang verhältnismäßig wenig über die tatsächliche Wirkungsmöglichkeit der Lehrpläne auf die Effektivität bzw. den Erfolg des Lehr-/Lernprozesses: „Problematisch erscheint nämlich nicht bloss, ob Unterricht über Lehrpläne gesteuert werden kann, problematisch scheint vielmehr noch die Annahme, dass eine allfällige Steuerung auch die damit erwarteten Effekte hat“ (KÜNZLI 1998, S. 12; vgl. dazu auch: SACHER 1983). Die insofern problematisierte Wirkungsmöglichkeit bezieht sich aus curriculumtheoretischer Sicht insbesondere auf die Fragen

- inwieweit mithilfe von Lehrplänen die organisatorisch-administrative Lenkung (und Reform) regionaler und lernortbezogener Bildungsgänge erfolgen kann,
- inwieweit gegenstands- und lernzielbezogene Formulierungen den Unterrichts- und Ausbildungsprozess zu steuern (und zu verändern) vermögen bzw.
- wie ein optimaler, den formulierten Lernzielen entsprechender Lerneffekt mithilfe von geeigneten unterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen und den passend konstruierten Curricula erreicht werden kann.

Diese Form der funktionalen Betrachtung schließt die eher abgeschwächte Steuerungsauffassung ein, dass Lehrpläne auch lediglich ein Angebot für den jeweils angezielten Unterricht darstellten. Zugleich liegt in der Konzeption der Lehrpläne die Funktion der Abstimmung zwischen verschiedenen Schul- und Ausbildungsformen. Nach SACHER (1983) respektive SANTINI/TRIER (1978) lassen sich neben dieser prinzipiellen Betrachtung zunächst acht weitere Teilfunktionen unterscheiden:

- Legitimation für politische, administrative und unterrichtliche Entscheidungen im Schulsystem,
- Grundlegung für Innovations- und Stabilisierungsprozesse im Bildungswesen,
- Koordination der Arbeit im Schulsystem (zwischen Schulstufen und -formen) und in einzelnen Schulen,
- Grundlegung für Unterrichtsplanung und -vorbereitung,
- Ermöglichung von Evaluation und Selektion im Schulsystem,
- Konstituierung eines Curriculumelementes der Lehreraus- und -fortbildung,
- Information verschiedener Adressatengruppen über Ziele des Unterrichts und der Schule,
- Garantie und Markierung curricularer Freiräume.

Ein wesentlicher ordnungspolitischer respektive regulierungstheoretischer Aspekt mit Sicht auf die curricularen Grundlagen der Berufsbildung betrifft insofern den Grad bzw. das Ausmaß der Steuerungsmöglichkeit der Ausbildungspraxis mithilfe der kodifizierten Normierungen. Die Wirkung und die Verbindlichkeit der curricularen inhaltlichen und intentionalen Vorgaben für die Berufsbildung an den Lernorten hängen einerseits von den Mechanismen der staatlichen Steuerung ab (zum Beispiel mithilfe der Prüfungs-, Qualitätssicherungs- und sonstigen Aufsichtsstrukturen) und andererseits von der gewachsenen Tradition und Kultur des Verhältnisses zwischen staatlicher Steuerung und der lernortbezogenen Gestaltungsmöglichkeit und Autonomie der institutionellen und sozialen Akteure.

Zugleich lassen sich für die drei ausgesuchten Länder (und innerhalb Europas auch darüber hinaus) Reformen und Modernisierungsstrategien nachweisen, mit denen das Verhältnis zwischen staatlichen und lokalen Kompetenzen neu austariert wird. Für den allgemeinbildenden Bereich nennt VAN BRUGGEN (1989, S. 53f.) die folgenden Reformbewegungen:

- a) Länder wie England und die Niederlande schafften zentrale Vorgabesysteme, während Länder mit traditionellen Lehrplansystemen, wie z. B. in Deutschland oder Frankreich, die Entscheidungsspielräume der nachgeordneten Instanzen erweiterten.
- b) Die Produktion von Handreichungen, Lehrplankonzepten, Hilfsmaterialien werde in allen Ländern nicht zum Zwecke der Bindungswirkung der Lehrpläne, sondern zum Zwecke der Interpretation der Lehrpläne und ihrer Anwendung durch die Lehrkräfte stimuliert; hierfür liege die Erfahrung zugrunde, dass die Steuerungskraft der Lehrpläne begrenzt sei, ein Verzicht auf Steuerung jedoch zum Immobilismus ungesteuerter Systeme führe.
- c) Die Autonomie der Einzelschule werde ausgebaut, und zwar nicht nur im Lehrplanbereich, sondern auch bei Prüfungen, Lehrereinsatz und -anstellung usw. Zugleich würden jedoch durch nationale Regelungen die Mitwirkungsrech-

te der Interessengruppen (Lehrer, Eltern, Schüler, Wirtschaft) reguliert und die Schulen verpflichtet, sich durch Schullehrpläne und Berichte kontrollierbar zu machen.

- d) Die öffentliche Diskussion auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene werde stimuliert, z. B. durch sogenannte Assessment-Studien zur Effektivität der Schule (in England und den Niederlanden). Daneben werde die öffentliche Beteiligung an Diskussionen, Lehrplankonferenzen und Beratungsgremien gefördert.

2.2 Zur Steuerung und Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland, England und den Niederlanden

Der vorliegende Beitrag wird sein Augenmerk auf diejenigen Berufsbildungsstrukturen legen, die in den drei Ländern eine wesentliche bzw. zentrale Rolle spielen. Für Deutschland thematisieren wir die curricularen Strukturen für die Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz („Duales System“), für das Beispiel Niederlande stützen wir uns auf die nationale Qualifikationsstruktur (Landelijke Kwalificatiestructuur, LKS), die nach dem Gesetz von 1996 zur Berufsbildung und Erwachsenenbildung (Wet Educatie en Beroepsonderwijs, WEB) in Kraft getreten ist, und für England erläutern und diskutieren wir den Qualifikationsrahmen der National Vocational Qualifications (NVQs). Damit rücken für den vorliegenden Beitrag mindestens diejenigen Berufsbildungsstrukturen in den Vordergrund der Betrachtung, die im internationalen Vergleich als die „workbased-routes“ bezeichnet werden können, das heißt Berufsbildung schwerpunktmäßig auf einzel- und überbetrieblicher Basis realisieren und nur zum geringeren Teil berufsschulische Ausbildungsleistungen berücksichtigen. Zugleich jedoch steuern die genannten Qualifikationsrahmen in England und den Niederlanden auch den Bereich der Berufsbildung an den schulischen Lernorten (Stichwort: „Flexible Delivery of Training“, vgl. RAFFE 1994). Die föderal bedingte deutsche Trennung in einen schulisch relevanten und einen betrieblichen Lehrplan liegt in England und den Niederlanden nicht vor. Damit wird dort auch im Rahmen der workbased-route die Lernortzuteilung auf die Möglichkeiten und den Bedarf der Träger und Akteure in der Berufsbildung übertragen. In Deutschland ist der Erwerb einer Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz mit überwiegend berufsschulischen oder außerbetrieblichen Lehr-/Lernanteilen relativ selten.¹

Für die Gefüge der hier betrachteten „workbased-routes“ der Berufsbildung in den drei Ländern existieren staatlich anerkannte und landesweit/bundesweit gültige sowie per Gesetz und Verordnung normierte Berufsbildungsgänge und Ausbildungsordnungen. In Deutschland kennen wir die nach Berufsbildungsgesetz von 1969 (§ 25 BBiG) vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG und/oder einem zuständigen Fachministerium erlassenen bundeseinheitlichen Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenrichtlinien. In England (gemäß Section

¹ Wobei man diesbezüglich die Situation in den neuen Bundesländern berücksichtigen sollte, wo alternative Ausbildungsformen für Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz vermehrt auftreten.

24 des Education Act von 1997, vgl. QCA 2000, S. 11) besitzt ebenfalls das zentrale staatliche Ministerium, das DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT, die letztendliche Aufsicht über die Struktur und die Neuordnungen im Bereich der National Vocational Qualifications. Auch in den Niederlanden obliegt dem staatlichen Ministerium für Bildung und Wissenschaft, dem MINISTERIE VOOR ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN, gemäß Artikel 5.1 und 5.2 des Gesetzes für die Berufsbildung und Erwachsenenbildung (Wet Educatie en Beroepsonderwijs, WEB, vgl. MCenW 1996a, S. 137) von 1996 die hoheitliche Aufsicht über das Angebot der berufsbildenden Aus- und Weiterbildungsformen.

In den drei Ländern werden die Aufgaben der Koordination der Interessen sowie der Entwicklung und Neuordnung von curricularen Dokumenten für berufliche Bildungsgänge jedoch einerseits an zentrale Berufsbildungsforschungseinrichtungen und andererseits an branchenbezogene Organisationsformen der Sozialpartner abgegeben. In Deutschland wirkt das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) in Bonn, dass die berufsbildungspolitischen Interessen der Sozialpartner, des Bundes und der Länder abgleicht („Bänkeprinzip“ im Hauptausschuss), sowie mithilfe diverser Fachausschüsse die inhaltlichen Fragen klärt. Die Verantwortung für die Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz obliegt den regionalen zuständigen Stellen für die Berufsbildung, den Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und sonstigen berufszweigorientierten Kammerorganisationen.

In England existieren das zentrale „QUALIFICATION AND CURRICULUM AUTHORITY“ (QCA)² in London sowie die branchenbezogenen „NATIONAL TRAINING ORGANISATIONS“ (NTOs, ehemals INDUSTRIAL TRAINING ORGANISATIONS, ITOs, oder LEAD BODIES, LBs) respektive „STANDARD SETTING BODIES“ (SSBs) und/oder AWARDING BODIES (vgl. www.qca.org.uk). In den Niederlanden wird die Forschung und Entwicklung im Bereich der Berufsbildung vom „CENTRUM VOOR INNOVATIE VAN OPLEIDINGEN“ (CINOP) durchgeführt, während daneben die sektorbezogenen nationalen Branchenorganisationen („LANDELIJKE ORGAAN BEROEPSONDERWIJS“, LOB) für die Planung der Berufsbildung zuständig sind. In England liegt die Verantwortung für die Qualität der Berufsbildung bei den Awarding Bodies, die gleichsam von der QCA akkreditiert werden, und selbst wiederum die Assessment Center akkreditieren, welchen die Prüfung und Zertifizierung der NVQs obliegt.³ In den Niederlan-

2 Das QCA ist seit 1997 die Nachfolgeeinrichtung des NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATION (NCVQ), das Ende der 80er Jahre damit beauftragt wurde, den curricularen Rahmen für die NVQs zu entwickeln und landesweit zu etablieren. Die faktische Entwicklung der NVQs liegt jedoch bei den branchenorientierten Einrichtungen (vgl. laufenden Text). QCA erkennt die NVQs lediglich formal an. Während die Vorgängereinrichtung, das NCVQ, ausschließlich für das Qualifikationssystem der beruflichen Bildung zuständig war und das System der Allgemeinbildung (National Curriculum) in der Verantwortung der „SCHOOLS CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY“ (SCAA) lag, ist das QCA mittlerweile für beide Bereiche, also die berufliche und allgemeine Bildung zuständig (vgl. OATES 1998, S. 196 ff). Daneben zeichnet das QCA auch für die GENERAL NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS (GNVQs) verantwortlich, deren faktische Entwicklung das QCA ebenfalls durchführt.

3 Gleichwohl sei hier angemerkt, dass die verschiedenen berufsbildungspolitischen Funktionen der genannten Einrichtungen in England faktisch zum Teil auch in ein und derselben Institution liegen. Für den Betrachter wird dadurch das institutionelle Arrangement für den Bereich der NVQs eher unübersichtlich. Zugleich haben sich in den vergangenen Jahren die Bezeichnungen mehrfach geändert.

den liegt die Verantwortung für die Qualität des betrieblichen Teils der Berufsbildung bei den branchenorientierten LOB's. Die Qualität des schulischen Teils der Berufsbildung liegt bei den Anbietern selbst. Gleichwohl werden regelmäßige externe Qualitätskontrollen und Evaluationen praktiziert.

Die genannten Einrichtungen unterscheiden sich in bezug auf den Umfang und die Abstimmung ihrer Zuständigkeitsbereiche und in Hinsicht auf die formale Zusammensetzung zwischen Arbeitgebervertretern, Arbeitnehmervertretern und staatlichen/schulischen Vertretern.⁴ Auf die detaillierten Unterschiede soll hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden. Wichtig ist allerdings für die vorliegende Argumentation, dass sie von zentralstaatlicher Seite damit beauftragt werden, Aus- und Weiterbildungsberufsbilder und die zugehörigen landes- und bundesweit gültigen curricularen Dokumente und Kodifizierungen zu entwickeln. In den drei Ländern arbeiten mithin diese „Verbände“ (vgl. KOCH 1998, S. 19ff.) bzw. „Intermediären Instanzen“ (vgl. SCHRIEWER 1986) zur Planung, Steuerung und Beaufsichtigung der workbased-route der Berufsbildung. Formal betrachtet – und auf welche Basis können sich Modelle zur Gegenüberstellung der Organisationsgefüge beruflicher Bildung sonst stützen – greift eine klare Trennung in die „marktwirtschaftliche“ oder „staatliche“ Steuerung dort und das „duale“ System hier eher zu kurz.

3. Kennzeichen der didaktisch-curricularen Struktur und Funktion der Berufsbildung

3.1 Konzeption der workbased-route in Deutschland

Die deutsche betriebliche Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz basiert auf landesweit gültigen Ausbildungsberufsbildern, die in Verantwortung der Sozialpartner und der staatlichen Vertreter der Länder und des Bundes mithilfe des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG entwickelt oder neugeordnet werden (vgl. BENNER 1995 und 1997). Bei der Entwicklung von Ausbildungsberufsbildern und der zugehörigen intentionalen und inhaltlichen Ausstattung zum Zwecke der Ausbildung an den betrieblichen Lernorten und als Vorlage für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den faktisch untergeordneten berufsschulischen Unterricht durch die Kultusministerkonferenz handelt es sich um einen relativ komplexen Erarbeitungs- und Verarbeitungsprozess von Informationen, Kenntnissen, Erfahrungen und Interessen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Qualifikationsforschung, Curriculumforschung und Lehr-Lern-Forschung. Das Berufsbildungsgesetz gibt vor (§ 1 BBiG), dass eine Berufsausbildung dieser Art „eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ hat. Eine Berufsausbildung, darin besteht in Deutschland bislang weitgehende Einigkeit, hat arbeitsanforderungs-

4 Zum Beispiel besitzen in den Niederlanden die staatlichen Vertretungen der Berufsbildenden Schulen in den nationalen Branchenorganisationen einen im Gegensatz zu englischen und deutschen Verhältnissen relativ hohen Zuständigkeits- und Stimmenanteil; vgl. FROMMBERGER 2001.

und betriebsunabhängige berufsbezogene und berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Ein Ausbildungsberufsbild grenzt sich „berufsfachlich“ von anderen Ausbildungsberufsbildern ab und ist an historisch gewachsene, aber auch neue Entwicklungen und Normierungen der Tätigkeits- und Berufsmuster des Arbeitsmarktes orientiert. Sie „reduzieren die Vielzahl denkbarer Kombinationen zur Ausformung individueller Arbeitsfähigkeiten auf gängige Qualifikationsbündel, die allgemein anerkannt und rechtlich sanktioniert sind und damit den Arbeitsmarkt fachlich untergliedern“ (BUTTLER/STOSS 1992, S. 135). Durch die staatliche und tarifrechtliche Anerkennung gewinnen diese „Qualifikationsbündel“ ihren Tauschwert zwischen Arbeitsmarktnachfrage und -angebot. Unterstützt wird dieser Tauschwert durch das relativ knappe Angebot von rund 350 Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz.

Die inhaltliche Ausfüllung der Qualifikationsbündel bzw. Ausbildungsberufsbilder und Ausbildungsrahmenpläne versucht mit dieser Breite der Erstausbildungskonzeption zu korrespondieren. Dadurch besitzen inhaltlich-fachliche Bestandteile (einerseits in Anlehnung an typische betriebliche Aufgaben- und Funktionsbereiche, andererseits in Rückbezug auf Bezugswissenschaften; letzteres liegt in der Funktion einer Berufsausbildung begründet, dem Auszubildenden mehr Wissen und Verstehen „mit auf den Weg zu geben“ als er kurzfristig benötigt oder anwenden muß) einen relativ hohen Anteil in den Ausbildungsordnungen. Damit ist die Intention verbunden, die Berufsbildungsvarianten inhaltlich weitgehend zu standardisieren und voneinander abzugrenzen. Ausbildungsziele werden hingegen als „zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse“ in unmittelbarer Verknüpfung mit den beruflich-fachlichen Inhalten formuliert. Diese Form der „inputorientierten“ Steuerung der betrieblichen Berufsbildung ist aufgrund der dominanten Inhaltsorientierung darauf ausgerichtet, das intentionale berufliche Lernen primär auf den Wissenserwerb auszurichten. Das funktionale berufliche Lernen bleibt relativ wenig standardisiert und – abgesehen von den praktischen und mündlichen Prüfungsbestandteilen – auch kaum geprüft.

3.2 Konzeption der Niederländischen Qualifikationsstruktur

Die niederländische didaktisch-curriculare Konzeption der Berufsbildung im Anschluss an die Vollzeitschulpflicht setzt ebenfalls wie die deutsche Konzeption – horizontal gedacht – an einer branchen- und fachverbandsbezogenen Definition von Berufsausbildungsprofilen an. Die Sozialpartner der Sektoren bestimmen auf Grundlage der betriebs- und brancheninternen Qualifikationsentwicklungen möglichst breite, zukunftsorientierte und langlebige Berufsprofile („beroepsprofielen“, vgl. BRANDSMA/HEIJKE 2000, S. 33f.). Auf Basis dieser Profile entwickeln die Branchen- und Fachverbände bzw. die nationalen Branchenorganisationen gemeinsam mit den staatlichen Vertretern der Berufsbildenden Schulen die detaillierten curricularen Bestimmungen, die sogenannten „deelkwalificaties“ (Teilqualifikationen, siehe unten), „eindeterminen“ (Ausbildungsziele, siehe unten) und „toetstermen“ (Inhalte bzw. Prüfungsbestandteile) (vgl. MCENW 1996b, S. 77f., vgl. auch HÖVELS/KUTSCHA 2001, S. 92f.). Die entwickelten Berufsausbildungsprofile bestehen aus berufsfachlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie aus gesellschaftlich-kulturellen (z. B. Gemeinschaftskunde) und durchlässigkeitsför-

dernden (z. B. Studienpropädeutik) curricularen Elementen, die in den Betrieben ausgebildet und/oder an den Berufsbildenden Schulen unterrichtet werden können. Diese Berufsausbildungsprofile bzw. Abschlussqualifikationen („Qualificatie“, zum Beispiel: „Logistiek Medewerker – Fysieke Distributie“ oder „Commercieel Medewerker Verzekeringen“) bilden das Gerüst der landesweiten Qualifikationsstruktur. Für eine Abschlussqualifikation existiert a) eine Bezeichnung, b) die Angabe über die Dauer der Ausbildung, c) eine Qualifikationsbild bzw. Ausbildungsberufsbild mit der Angabe der Ausbildungsziele („eindtermen“) sowie d) die Prüfungsanforderungen bzw. Inhalte („toetstermen“), die zur Erlangung einer Qualifikation gelernt werden sollen. Die curricularen Dokumente zur Steuerung der Berufsbildung verknüpfen die Ausbildungsziele („eindtermen“), die sich auf der Ebene von Richtlernzielen ansiedeln lassen und in eine Lernzieltaxonomie eingeordnet sind, mit sehr detaillierten Inhaltsbeschreibungen („toetstermen“). Die Lernzieltaxonomie unterscheidet und differenziert die Ausbildungsziele in verschiedene Stufen beruflicher Fähigkeiten und beruflich-fachlichen Wissens. Die Ausbildungsziele beziehen sich auf berufliche Aufgaben- und Funktionsbereiche, sind jedoch zugleich für einen Berufsbildungsgang inhaltlich relativ stark normiert. Gleichwohl läßt sich der überwiegende Teil der Bestimmungen aufgrund der unmittelbaren Verknüpfung der Inhalte mit zugehörigen Ausbildungszielen sowohl am betrieblichen als auch schulischen Lernort ausbildungs- und unterrichtspraktisch umsetzen. Die Form des Erwerbs des Wissens und der Fähigkeiten aus den curricularen Grundlagen besitzt mithilfe der „eindtermen“ (Ausbildungsziele) und der verknüpften „toetstermen“ (Inhalte) Relevanzbezüge an betrieblichen und an schulischen Lernorten. Damit sind die curricularen Vorgaben zugleich nicht auf den betrieblichen oder schulischen Lernort beschränkt und insofern relativ lernortoffen. Allerdings werden für jeden Berufsbildungsgang auch Bestandteile festgelegt, die ausschließlich im schulischen Unterricht absolviert werden können (im kaufmännischen Bereich zum Beispiel die Buchführung, Kosten- und Leistungsrechnung, Finanzierung). Daneben besteht die gesetzlich verankerte Möglichkeit für die Lernorte, bis zu 20 Prozent eines Berufsbildungsganges in Abhängigkeit von örtlichen und regionalen Gegebenheiten und Möglichkeiten eigenständig auszufüllen (Stichwort „frije ruim“). Zusätzlich fördert die Zuordnung der „eindtermen“ zu umfassenden thematischen und berufsbezogenen und zugleich abgeschlossenen Lerneinheiten („Deelkwalificaties“, siehe unten), aus denen sich ein Berufsbildungsgang zusammensetzt, die Flexibilität des Berufsbildungssystems und die Gewährleistung des nach individuellen Bedingungen möglichen Erwerbs der beruflichen Inhalte und Kompetenzen.

In den Niederlanden existieren derzeit etwa 450 Abschlussqualifikationen, demnach – auf dem ersten Blick – mehr als für die Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz in Deutschland. Allerdings zeigen die folgenden Merkmale der niederländischen Qualifikationsstruktur, dass die Berufsausbildungsprofile dennoch breiter sind und insgesamt weitaus weniger Qualifizierungsmöglichkeiten im landesweiten Rahmen existieren:

1) Die geschilderte horizontale Berufsschneidung geht einher mit einer vertikalen Einordnung der Abschlussqualifikation auf einer Leistungsniveauskala von 1 bis 4. Die Stufe 1 umfasst Berufsausbildungsvarianten, die ohne Eingangsvoraussetzung absolviert werden können (Assistentenausbildung) und damit zugleich die vielen berufsvorbereitenden Maßnahmen zertifizieren. Zugleich wird denjenigen,

die ansonsten als Abbrecher leistungshöherer Berufsbildungsmaßnahmen gelten, ein landesweit gültiger und einheitlich definierter erster arbeitsmarktrelevanter Abschluss ermöglicht. Damit wird ein elastischer Eingangskorridor für die Berufsbildung standardisiert. Die Stufe 4 umfasst Berufsbildungsvarianten, die der Ausbildung von Spezialisten oder mittlerer Führungskräfte dient und nach erfolgreichem Abschluss zugleich den direkten Zugang zum Fachhochschulbereich ermöglichen. Die Berufsbildungsgänge auf der Stufe 4 dienen zugleich als berufliche Weiterbildungs- oder Aufstiegsfortbildungsverarianten, mit denen die beruflichen Karriereaspirationen auf Grundlage landesweit gültiger und transparenter Qualifikationen befriedigt werden können. Auf den Stufen 2 und 3 sind die Abschlussqualifikationen angesiedelt, deren Leistungsniveaus zwischen einer beruflichen Grundausbildung und der Fachausbildung liegen. Die jeweils vorangehende Leistungsstufe ermöglicht den Zugang und den Aufstieg zur höheren Berufsbildungsvariante. Gleichzeitig können die Bewerber in Abhängigkeit von bestimmten schulischen bzw. allgemeinbildenden Abschlüssen und Vorleistungen direkt auf einer Stufe zwischen 1 und 4 einsteigen. Insofern – und dieser Aspekt ist im Vergleich zu Deutschland zu berücksichtigen – gelten die oben bereits genannten insgesamt etwa 450 Abschlussqualifikationen der landesweiten Qualifikationsstruktur für den berufsvorbereitenden Bereich, die berufliche Erstausbildung sowie die berufliche Weiterbildung. Dadurch relativiert sich im Vergleich zur deutschen Situation – allein angesichts der hiesigen Vielzahl von beruflichen Weiterbildungsvarianten – die Zahl der staatlich anerkannten und normierten Abschlussqualifikationen in den Niederlanden.

2) Ein weiteres wesentliches Merkmal der landesweit definierten Berufsbildungsgänge liegt darin, dass sie einerseits den formalen Rahmen für die eher betriebsbezogenen Varianten („beroepsbegleidende leerweg“, workbased-route) mit überwiegend betrieblichen und überbetrieblichen Qualifizierungsbestandteilen abgeben, andererseits und zugleich jedoch auch die curricularen Grundlagen für die eher schulisch auszubildenden Varianten („beropsopleidende leerweg“, school-based-route) darstellen. Ein Berufsbildungsgang im Rahmen der nationalen Qualifikationsstruktur (zum Beispiel der Bankkaufmann/die Bankkauffrau: „Commercieel Medewerker Banken“) mit seinen intentionalen und inhaltlichen Bestimmungen stellt die einheitliche curriculare Grundlage für die landesweite und staatlich anerkannte Berufsbildung dar. Ob die berufliche Aus- oder Weiterbildung eher auf Basis betrieblichen und aufgabenbezogenen Lernens oder schulischen Lernens stattfindet, hängt von den regionalen und lokalen betriebsstrukturellen und berufsschulischen Möglichkeiten einerseits und den Bedürfnissen der Nachfrager andererseits ab. Auch dadurch, dass die workbased- und die schoolbased-routes der Berufsbildung zusammen etwa 450 Berufsbildungsvarianten umfassen, relativiert sich die Anzahl im Vergleich zur deutschen Berufsbildungssituation, wo wir kaum einen Überblick über die Vielzahl der nach Landesrecht anerkannten Schulberufe besitzen.

3) Das dritte zentrale Merkmal, das einen Berufsbildungsgang in den Niederlanden prägt, ist dessen curriculare Zusammensetzung aus sogenannten Teilqualifikationen („Deelkwalificaties“).⁵ Teilqualifikationen sind curriculare Einheiten, die

5 „Teilqualifikation“ ist die direkte Übersetzung des Niederländischen Begriffs „Deelkwalificatie“. Streng genommen handelt es sich bei dem Bezeichneten jedoch weniger um eine „Qualifikati-

relativ „rund“ und inhaltlich abgeschlossen einen Themen-, Funktions- oder Aufgabenbereich umschreiben (für den wirtschaftsberuflichen Bereich zum Beispiel Allgemeine Wirtschaftslehre mit Schwerpunkt Marketing, Allgemeine Kostenrechnung, Allgemeine Finanzierung, aber auch Geschäftskommunikation, Kundenservice oder Einkauf) und zugleich die dafür notwendigen und zu erlernenden Kompetenzen und Wissensbestandteile formulieren. Wichtig ist, dass es sich bei diesen Teilqualifikationen um kompakte Bausteine handelt, die separat geprüft und abgeschlossen werden können. Damit sind die Bausteine und die dafür erworbenen Prüfungsleistungen einerseits abgeschlossen und standardisiert und andererseits für die Anerkennung in ähnlichen oder anschließenden Ausbildungsgängen im Rahmen der niederländischen Qualifikationsstruktur verwendbar. Teilleistungen sind transparent und dadurch nach Bedarf und Möglichkeit anerkennbar. Gleichwohl umfassen die Teilqualifikationen zwischen 300 und 800 Unterrichts- oder Ausbildungsstunden und sind insofern relativ umfangreich. Es handelt sich zugleich ausdrücklich nicht um beliebig zu verknüpfende Berufsbildungsbestandteile. Die Anerkennung einer erfolgreich absolvierten Teilqualifikation für einen Berufsbildungsgang auf einer höheren Leistungsstufe oder mit einer alternativen Spezialisierung (zum Beispiel zwischen dem/der Bank- und Versicherungskaufmann/-kauffrau) kann nur innerhalb der definierten Berufsfelder bzw. Branchen erfolgen, für die jeweils die nationalen Branchenorganisationen zuständig und verantwortlich sind. Damit existieren jedoch differenzierte Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Bildungsstufen. Zugleich können erfolgreich absolvierte Teilqualifikationen eines Ausbildungsganges für eine anforderungsnahen Berufsausbildung anerkannt werden. Für Berufsbildungsgänge innerhalb eines Sektors existieren gewöhnlich eine ganze Reihe identischer Qualifizierungsnotwendigkeiten (ähnlich einer Basis- oder Grundbildung). Da die Bündelung in Teilqualifikationen auch eine Teilzertifizierung zulässt, wird eine Anerkennung von bereits erbrachten Leistungen für weitere Bildungsgänge möglich. In horizontale Richtung, mithin also für anspruchsgleiche und gleichwohl berufszielalternative Bildungsgänge, werden dadurch Übergänge möglich, die den Absolventen zusätzliche Qualifizierungschancen bieten, ohne dass dadurch übermäßige inhaltliche Redundanzen und damit auch zeitliche und finanzielle Zusatzbelastungen auftreten. Auch für den Aufstieg innerhalb der Struktur werden Leistungen anerkannt. Die Lern- und Ausbildungserfolgskontrolle – auch der betrieblichen Ausbildungsbestandteile – erfolgt in den Niederlanden in der Regel an den schulischen Lernorten, und zwar – in Abhängigkeit von Intention und Inhalt des Ausbildungsbestands – mithilfe sehr unterschiedlicher Prüfungsformen. Allerdings müssen mindestens 51 Prozent der zur erfolgreichen Absolvierung eines Abschlusses notwendigen Prüfungsbestandteile durch ein externes, nicht den ausbildenden Einrichtungen angehörendes Gremium durchgeführt und beaufsichtigt werden. Diese externen Gremien werden vom Ministerium akkreditiert.

on“, also um eine im weiteren Sinne personenbezogene Dispositionsmöglichkeit und -fähigkeit, die zur Bewältigung beruflicher Aufgaben dient. Vielmehr umschreiben „Deelkwalificaties“ fachliches (zum Beispiel kaufmännisches bzw. wirtschaftsberufliches) Wissen und Können, das diejenigen, die eine solche Teilqualifikation absolvieren, erlernen sollen, um damit auf die beruflichen Anforderungen möglichst gut vorbereitet zu sein. Insofern wäre die Übersetzung „Lernbereich“ oder „Lernfeld“ aus didaktischer Sicht genauer.

4.3 Konzeption der work-based route in England

In England erhielt der Bereich der betrieblich-beruflichen Qualifizierung und Ausbildung erst am Ende der achtziger Jahre einen landesweiten Qualifikationsrahmen. Bis dahin bildeten kurzfristige und relativ unsystematische Einarbeitungs- und Anlernpraktiken die Basis der betrieblichen Maßnahmen zur Ausbildung und Qualifizierung (vgl. ALDCROFT 1992, S. 52ff.). Die zentrale Absicht der Einführung eines transparenten und standardisierten Qualifikationsrahmens bestand darin, denjenigen meist jugendlichen Schulabgängern, die im Anschluss an ihre Vollzeitschulpflicht nicht die typischen allgemeinbildenden Abschlüsse erwerben konnten und daher auf den Arbeitsmarkt strömten, ein Angebot zum Erwerb zusätzlicher, in diesem Falle betrieblich-beruflicher Abschlüsse auf der Sekundarstufe II („post-16“) zu offerieren. Dazu war es vor allem notwendig, die Betriebe zu einem verstärkten Engagement in der systematischen beruflichen Qualifizierung zu bewegen (vgl. JESSUP 1991, S. 95). Gleichwohl konnte der neue Qualifikationsrahmen für die betrieblichen Ausbildungspraktiken zu Beginn keine inhaltlich vollständig normierten Berufsbildungsgänge definieren. Vielmehr ging es darum – mithilfe relativ offen formulierter Ausbildungsziele – allmählich ein transparentes und abgestimmtes Gefüge von tauschbaren Qualifikationseinheiten zu gewinnen. Die Abschlüsse, sogenannte National Vocational Qualifications (NVQs), basieren mittlerweile auf einer Beschreibung der betrieblich-beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten („Kompetenzen“, siehe unten) für typische Aufgaben und Funktionen innerhalb einzelner Berufsfelder. Die Aufgabe der Erschließung und Definition der NVQs liegt in der Zuständigkeit der weitgehend arbeitgeberbestimmten branchen- und berufsfeldbezogenen NATIONAL TRAINING ORGANISATIONS (NTOs) bzw. STANDARDS SETTING BODIES (SSBs). Die NTOs sowie die Ergebnisse ihrer Arbeit werden öffentlich-rechtlich mit Hilfe der „QUALIFICATION AND CURRICULUM AUTHORITY“, QCA, als verlängerter Arm des Ministerium für Arbeit, Beschäftigung und Bildung, beaufsichtigt (vgl. O. A. 2001a).

Die NVQs orientieren sich an „occupational standards“, also an einer Beschreibung beruflicher Leistungsstandards, denen eine *job analysis* und *task analysis* vorangeht (vgl. QCA 2000, S. 24ff.). Das didaktische Konzept der entwickelten Berufsbildungsstandards basiert auf sogenannten „units of competence“, das wir im folgenden etwas näher beschreiben wollen.

Den horizontalen Rahmen für die NVQs stellen 11 Berufsfelder dar (zum Beispiel: „Engineering“ oder „Providing health, social care and protective services“ oder „Providing business services“). Eine NVQ (zum Beispiel: „Installing and Commissioning Electrical Systems and Equipment“ oder „Emergency Fire Services – Supervision and Command“ oder „Environmental Management“ oder „International Trade and Services“) bezieht sich auf eines der Berufsfelder und umfasst selbst durchschnittlich 15 Lerneinheiten, die „units of competence“, mit denen sich der Berufsbildungsgang auf die unterschiedlichen und voneinander abgrenzbaren betrieblich-beruflichen Anforderungen bezieht und diese in zu erwerbende Kompetenzeinheiten formuliert:

„As national qualifications, NVQs each cover a particular area of work, at a specific level of achievement. They are based on the fundamental assumption that, for each industry, there exists a single identifiable model of what 'competent' performance entails. The idea that, for each role, there exists such an agreed notion of competence,

which can be elicited and command consensus, is fundamental to any assessment system of this type“ (WOLF 1998, S.210).

Im Vordergrund der Findung und Umschreibung der „units of competence“ stehen relativ regelmäßige berufliche Leistungserfordernisse zur Bewältigung der Arbeit, die einerseits von den Auszubildenden am Arbeitsplatz gelernt und erworben und andererseits von Vorgesetzten und/oder Prüfern beobachtet und schließlich auch bewertet werden können:

„NVQs were to be based on a ‚functional analysis‘ of what occupational roles implied, from which would be derived detailed but national specifications of occupational competence. Direct assessment of someone’s *competence* – not their book knowledge, and not their time on the job – would be the defining requirement for award of an NVQ“ (WOLF 1998, S.208).

Die „units of competence“ der NVQs sind darüber hinaus in diskrete Kompetenz-einheiten (elements of competence) unterteilt, welche wiederum mit Leistungskriterien (performance criteria) versehen sind:

„An element of competence is a description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do. It reflects action, behaviour or outcomes which have ‚real meaning‘ in the occupational sector to which it relates. For example:

- *create, maintain and enhance effective working relationships* is an example of a management competence
- *inform customers about products and services on request* is taken from a list of financial services competencies“ (WOLF 1998, S.210).

Bei beiden Beispiele handelt es sich um verhältnismäßig allgemeine Formulierungen, und die damit angezielten beruflichen Kompetenzen können sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher beruflicher Kontexte beziehen. Die Leistungskriterien („performance criteria“) ermöglichen die Bewertung des Erwerbs der beruflichen Kompetenzen:

„Assessment of such competencies is made concrete, in the British system, through highly specified *performance criteria*. These are statements by which an assessor judges whether an individual can perform the workplace activity at the standard required. In effect, the performance criteria state explicit measures of outcomes. To be accredited with a competence, a candidate must demonstrate successfully that he or she has met *every one* of these criteria. Assessment must be comprehensive: evidence must be collected of a candidate’s having met every single performance criterion. Failure to do this, it is argued, removes an essential characteristic of the system – the fact that we know exactly what someone who has been assessed can do“ (WOLF 1998, S.210f.).

Das Konzept der Bewertung der Leistungen und Kompetenzen im Rahmen des NVQ-Erwerbs erfolgt demnach – so kann man es in Anlehnung an einen üblichen Beschreibungsversuch typischer angelsächsischer Bewertungsprinzipien beruflicher Fähigkeiten ausdrücken – in Orientierung an dem, was jemand zu zeigen und praktisch nachzuweisen gegenwärtig in der Lage ist („was jemand kann“) denn daran, was jemand meint auf Grundlage von vorhandenen Abschlüssen in Zukunft leisten zu können („was jemand ist“). In der Tat handelt es sich bei einer derartigen Kompetenzorientierung um ein curriculares Konzept, das seinen Gegenstand in der unmittelbaren Beziehung zur Befähigung zu beruflichen Handlungen sieht:

„In addition, the idea of competence is essentially non-academic ... In other words, it is vocational in the broadest sense, and bound up with the idea of ‚real-life‘ performance“ (WOLF 1998, S. 209)⁶

In Anlehnung an ACHATZ/TIPPELT (2001, S. 112) können für den „competence-based approach“ die folgenden Merkmale zusammengefasst werden:

- *Competencies* sind (zum Teil direkt und zum Teil nur schwierig beobachtbare) Lernresultate bzw. outcomes.
- Diese Resultate müssen vor Beginn des Lernprozesses durch curriculare Arbeitsanalysen festgelegt werden.
- Die Beherrschung dieser festgelegten *competencies* ist das entscheidende Kriterium für den Lernerfolg, und der Lerner muß die definierten Standards erreichen.
- Die Zulassung zu Prüfungen ist relativ unabhängig von der Art, der aufgewendeten Zeit oder dem Ort des Lernens. Auch die Leistungen in non-formalen Lernformen (und zurückliegendes Lernen) werden anerkannt, denn es kommt nur darauf an, dass Lernende die festgelegten und erwarteten *competencies* nachweisen.
- „Lernen“ und Ausbildung ist *field centered* und realistische Arbeitssituationen und aktuelle Arbeitserfahrungen werden im Sinne situierten Lernens aufgewertet.
- Die Verantwortung für den Lernerfolg, also für den Erwerb der Leistungsfähigkeiten, liegt eher beim Lernenden. Der Lernprozess (und damit auch der Lerngegenstand) ist weniger normiert als das Lernergebnis.

Die Engländer mußten mit dem Konzept der „competence-based units“ die Erfahrung machen, dass es für die Steuerung der Ausbildung und des Unterrichts sowie für die vergleichbare Bewertungsmöglichkeit der erworbenen beruflichen Leistungen nicht genügte, ausschließlich mehr oder weniger beobachtbare Verhaltensweisen aufzulisten. Die beabsichtigte landesweite Transparenz und Standardisierung der Berufsbildung konnte dadurch allein nicht gewährleistet werden. Sehr bald fügten die Engländer den Curricula „range statements“ und „specifications of underpinning knowledge and understanding“ hinzu:

„Range statements officially describe the limits within which performance to the identified standards is expected, if the individual is to be deemed competent. In other words, they contextualise the performance criteria“ (WOLF 1998, S. 212).

Die beruflich-fachliche Kontextualisierung und zunehmende Operationalisierung der Kompetenzen mithilfe der „range statements“ und der „lists of knowledge“ führte dann zu relativ umfangreichen und detaillierten curricularen Vorgaben für die Ausbildung und Prüfung der NVQs, die die betrieblich-berufliche Ausbildung in einem vergleichsweise engem Maße normieren. Die Prüfung der curricularen Leistungseinheiten erfolgt sehr unterschiedlich, zum Teil durch Beobachtungen der Fähigkeiten am Arbeitsplatz und die Bewertung durch den anerkannten betrieblichen Ausbilder und/oder Prüfer („assessor“), zum anderen Teil mittlerweile auch mithilfe typischer Ergebnis-, Leistungs- oder Wissenskontrollen im Anschluss an den Lern- und Arbeitsprozess. Allerdings beschränkt sich die Zertifizierung auf

6 Die in diesem Zusammenhang mehrfach zitierte ALISON WOLF beschreibt nicht nur das Konzept der competence-based units der NVQs. Sie entfaltet auch eine umfangreiche Kritik an diesem Konzept und schildert die Nachteile (vgl. dazu vor allem WOLF 1995 und WOLF 1994). Zur Kritik an der competence-based-Konzeption der NVQs vgl. auch BROWN/KEEP 1999.

die Bestätigung oder Nicht-Bestätigung des erfolgreichen Erwerbs der angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten und des Wissens: „The assessment is based on mastery and not on differentiation“ (OATES 1998, S. 111).

Der Erwerb einer National Vocational Qualification beinhaltet neben den unmittelbar beruflich-fachlichen „units“ drei allgemeine Lerneinheiten, sogenannte key skills, a) communication, b) application of number und c) Information technology. Der Erwerb dieser berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen ist obligatorisch für jede landesweite Abschlussqualifikation. Ein weiteres wesentliches Merkmal der NVQs liegt in der mit dem Niederländischen System vergleichbaren Stufung der Abschlüsse in vier Leistungsniveaus. Damit umschließt auch der NVQ-Rahmen die berufliche Vorbereitung, berufliche Erstausbildung und berufliche Weiterbildung. Insofern muss dadurch auch im Falle des NVQ-Rahmens die Anzahl der Abschlüsse (derzeit etwa 800 aktuelle NVQs, vgl. o. A. 2001b) differenziert eingeschätzt werden.⁸

4. Curriculumtheoretische Überlegungen zum Vergleich der Ausbildungsordnungskonzepte: Hinweise für die Verortung und Modernisierung der beruflichen Ausbildungskonzeption in Deutschland?

Die prinzipielle Funktion des Lehrplanes und einer Ausbildungsordnung liegt in der Steuerung von Schule, Unterricht und Ausbildung. Als kodifizierte Form des angezielten Wissens und Könnens legt das curriculare Dokument die Orientierung der unterrichtlichen Praxis a priori fest. Für die ausgesuchten Teilbereiche der beruflichen Bildung in den hier betrachteten Ländern liegen die strukturellen Unterschiede in der Schneidung und im Ausmaß der inhaltlichen und/oder intentionalen Bestimmung einer Abschlussqualifikation. Man kann in diesem Zusammenhang von eher inputorientierten Lehrplankonzepten sprechen, sofern sie die Berufsbildungsgänge im wesentlichen auf Grundlage beruflich-fachlicher Wis-

7 Indes existieren in England die schulischen beruflichen Abschlüsse der GNVQs und darüber hinaus eine Vielzahl landesweit anerkannter Abschlüsse bekannter und traditionell etablierter Anbieter. Dadurch stellt der NVQ-Rahmen im inländischen Vergleich nur eine Alternative dar, der quantitativ und in bezug auf die gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Anerkennung keine dem deutschen Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz oder der niederländischen Abschlussqualifikation entsprechende Bedeutung beizumessen ist. Gleichwohl sollten die NVQs zu Beginn ihrer Einführung – wie oben bereits angedeutet – zunächst dazu dienen, Berufsbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen an einen ergebnisbezogenen Rahmen zu orientieren, der im wesentlichen das betrieblich-berufliche Können definierte und damit die Ausbildungsmaßnahmen steuern sollte. Mittlerweile hat sich jedoch herausgestellt – insbesondere im Zuge des Problems der Validität und Zuverlässigkeit der Prüfung und Zertifizierung solcher ergebnisbezogenen Lehrplanvorgaben –, dass dieses einseitig kompetenzorientierte Konzept nicht hinreicht, um einen landesweit abgestimmten Grad der Vergleichbarkeit und damit auch Tauschbarkeit der Abschlüsse zu erreichen. Die notwendige Zuverlässigkeit und Anerkennung der Abschlüsse bedurfte eines weitergehenden, auch inhaltlich untermauerten Konzepts.

8 Eine verbreitete Argumentation innerhalb der deutschen Berufsbildungsforschung bezeichnet diese Anzahl der englischen NVQ-Abschlüsse als wesentlich zu hoch. Vorschnell wird nicht selten das Stichwort „Qualifikationsdschungel“ auch auf das NVQ-System bezogen. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt – insbesondere im Vergleich zur deutschen Situation –, dass die NVQs ein Angebot für den Bereich der vorberuflichen Ausbildung, beruflichen Erstausbildung sowie beruflichen Weiterbildung darstellen.

sensbestandteile definieren und voneinander abgrenzen und die Ausbildungsziele (Grob- und Richtziele, auch curriculare Feinziele) kaum differenziert werden (auch: „content based approach“). Eher outputorientiert sollten diejenigen Lehrplankonzeptionen bezeichnet werden, mit denen die intendierten Ergebnisse der Berufsbildungsaktivitäten in Form von beruflichem Können beschrieben werden. Diese Ergebnisse lassen sich gleichsam – je nach Umfang, Breite und kognitivem Leistungsniveau – als Fähigkeiten, Qualifikationen oder Kompetenzen bezeichnen (auch: „competence based approach“).

Eher inputorientierte Lehrplankonzeptionen (z. B. eine deutsche Ausbildungsordnung) binden den Berufsbildungsprozess zugleich vergleichsweise eng an eine zeitliche und methodische Vorgabe. In Verbindung damit, dass im deutschen Beispiel eine Ausbildungsordnung in ihrer Konzeption auf den betrieblichen Lernort zielt, findet auch eine gewisse Form der räumlichen Eingrenzung der Ausbildung statt. Die didaktische Funktion dieser Art der inputorientierten Ausbildungssteuerung ist in verstärktem Maße darin zu sehen, als „Grundlegung für Unterrichtsplanung und -vorbereitung“ (siehe oben) zu dienen. Eine wesentliche ordnungspolitische Funktion liegt in der beruflich-fachlichen Standardisierung beruflicher Qualifikationen und der damit intendierten landesweiten Transparenz und relativ zuverlässigen Tauschbarkeit und Anerkennung der Qualifikationen und Berufe. Dabei wird das Vertrauen in Bezug auf das tatsächliche Vorhandensein der Qualifikationen, also der individuellen beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, auf das Vorhandensein der Ausschnitte des beruflich-fachlichen Wissens gestützt.

Hingegen werden die Qualifikationseinheiten in den Niederlanden und England einzeln geprüft und zu einer Gesamtqualifikation akkumuliert. Damit wird erreicht, dass die Erfolgskontrolle der beruflichen Qualifizierung zeitlich relativ eng mit dem Lernprozess verknüpft ist. Erwerb und Zertifizierung kann so wiederum auf einen längeren Zeitraum und an verschiedene Lernorte verteilt werden. Zugleich werden dadurch Prüfungsformen möglich, die sich am Ausbildungsprozess und an den Fähigkeiten der Lernenden orientieren und sich dadurch einer möglicherweise höheren Prüfungsvalidität nähern. Dem damit verbundenen Problem der Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit der erbrachten Leistungen wird mit der Formulierung der Lernziele begegnet.

Die deutsche Lehrplankonzeption, auch in der betrieblichen Berufsbildung, baut relativ stark darauf, Abschlüsse und Zertifikate auf Grundlage der Prüfung des curricular verankerten Wissens zu vergeben. Zwar werden in den Ausbildungsrahmenplänen neben den „Kenntnissen“ auch die „Fertigkeiten“ beschrieben, gleichwohl dominieren in Gegenüberstellung zur englischen Normierung eindeutig die Inhalte. Dahinter verbirgt sich eine „typisch deutsche“ bürokratische Tradition der Steuerung von Bildung und auch Berufsbildung einerseits (bildungs- und berufsbildungspolitischer Aspekt) sowie eine ebenfalls „typisch deutsche“ didaktische Tradition, die mithilfe des folgenden Zitats von anderen Traditionen abgegrenzt werden kann:⁹

9 Zwar beziehen wir uns im folgenden auf eine allgemeindidaktische Diskussion, jedoch geht der Autor in diesem Falle von der Prämisse – wie eingangs bereits explizit erwähnt – aus, dass auch die Konzeption der Berufsbildung stark von der Allgemeinbildung und ihrer Didaktik in den jeweiligen Ländern geprägt ist. Möglicherweise erfolgte diese Prägung in Deutschland für die betrieblich-berufliche Ausbildung und ihre Lehrplankonzeption besonders stark. Damit verbunden gewann sie in ihrer Geschichte auch das hohe Maß der Anerkennung, das die betriebliche Berufsbildung in anderen Ländern nicht erringen konnte.

„Schulische Fächersysteme stellen Systeme des Wissens dar, das als wissenswert erachtet und für verbindlich erklärt wird. Auswahl und Anordnung dieses Wissens ist in dem dargestellten Sinne nicht bloß zufällig und willkürlich, weil dabei mehr oder weniger bewußt *Prinzipien* und Kriterien leitend sind. Die möglichen Prinzipien der Auswahl und Anordnung sind nun nicht einfach identisch mit Prinzipien der Wissenschaftsklassifikation; sie sind vielmehr gebrochen durch ein leitendes Erziehungsinteresse. Die Prinzipien des Lehrplanes betreffen das Verhältnis von Wissen und Erziehung. Solche Prinzipien müssen unterschieden werden von den Verfahren der Auswahl und Anordnung. Die Vielzahl der in der Geschichte der Pädagogik ... wie gegenwärtig diskutierten Prinzipien lassen sich in zwei große Gruppen zusammenfassen: *pragmatische* Prinzipien und *rationalistische* Prinzipien. Rein und streng getrennt, treten sie selten auf. Auswahl und Anordnung von Wissen sind in konkreten Lehrplänen schwerpunktmäßig durch die eine oder andere Gruppe bestimmt“ (KÜNZLI, 1978, S. 29).

Demnach sei das pragmatische Prinzip dadurch gekennzeichnet, dass die „konkreten“ Erziehungsziele stärker betont würden. Das zu vermittelnde Wissen orientiere sich relativ stark an der Frage, wozu das Wissen dient und welchen anwendungsbezogenen Zweck es erfüllt. Das pragmatische Prinzip wird in international-vergleichender Sicht grundsätzlich eher der Curriculumtheorie und -praxis des angelsächsischen Raumes zugesprochen. Es werden die Begriffe wie „needs based approach“ und „curriculum as a cultural map“ und auch „education“ verwendet. Rationalistische Lehrplanprinzipien, die der Diskussion nach eher im deutschen Sprachraum denn im angelsächsischen und angloamerikanischen zu finden seien (vgl. Künzli, 1978, S. 32), führten zur Auswahl und Anordnung von Inhaltsbereichen für den Lehrplan, die zugleich der systematischen Ordnung der menschlichen Rationalität anhängten. Das Gefüge der resultierenden distinkten sinnkonstitutiven Inhalts- und Wissensbereiche zielen auf die Entwicklung der menschlichen Vernunft, und es wird davon ausgegangen, dass in der Wissenschaft die notwendige Systematik des Wissens dafür vorläge. Der eigentliche Vermittlungs- bzw. Aneignungsaspekt, namentlich die Frage, wie der Transfer von Wissen in Verhaltensdispositionen gefördert wird, liegt nach dieser Auffassung in der (von Wissenschaft generierten) Struktur und Hierarchisierung der Wissensbereiche aufgehoben.

In Anbetracht dessen, dass der Lehrplan, das Curriculum im engeren Sinne, den Unterricht steuern soll, unterscheiden sich die beiden oben genannten Prinzipien insofern, dass – mindestens traditionell – der rationalistisch entworfene Unterricht den Prozess der Erziehung und schließlich die Bildung des jungen Menschen in die angenommene Wirksamkeit und „Bildsamkeit“ der Kenntnisse und des Wissens legt. Das Vertrauen auf das vorhandene Wissen ist entsprechend groß. Weil aus Sicht der Didaktik allerdings nicht davon ausgegangen werden kann, dass es ungebrochen ein Wissen gibt, das diese Wirksamkeit per se entfaltet, wird über den unterschiedlichen Bildungsgehalt der Wissensinhalte gestritten. Davon ist die deutsche Didaktik und Fachdidaktik im besonderen Maße betroffen.

So argumentieren die Fachdidaktiken – die in der institutionellen universitären Fachverortung sowie zum Teil auch im systematischen Wissenschaftsverständnis „typisch deutsch“ sind – zuvörderst ausgehend vom Inhaltsaspekt. Die Bedeutung des Begriffes „Bildung“, die im internationalen Vergleich beinahe einmalig ist, im Gegensatz zu „education“ und „teaching“ im angelsächsischen Bereich, drückt die starke Inhaltsorientierung ebenfalls aus, und zwar insbesondere auch in Hinsicht auf die aufgegebene „Vollständigkeit“ des Bildungsganges.

Die Festlegung auf obligatorische Inhaltsbereiche für den Unterricht korrespondiert mit den – traditionellen – Systemen der curricularen Steuerung. Damit gehen wir im folgenden auf den oben angekündigten bildungs- berufsbildungspolitischen Aspekt ein. In der Betrachtung der Unterschiede „didaktischer Kulturen“ (HOPMANN/RIQUARTS 1995, dort Tabelle 1) in verschiedenen Ländern erscheint die gewachsene (historische) Differenz von staatlicher Lehrplanhoheit einerseits und lokalen Verantwortungs- und Gestaltungsspielräumen andererseits als ein geeigneter Erklärungsansatz. Anders ausgedrückt: Die Orientierung an einheitlichen und landesweiten Lehrplanvorgaben, verknüpft mit der (in der preußisch-deutschen Schulgeschichte nachweisbaren) spezifischen Aufeinanderfolge zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung, führte zu einer Dominanz relativ eng formulierter Stoffkataloge gegenüber einem Curriculum, das prinzipiell auf die lokale Adaption und Umsetzungsmöglichkeit gerichtet war. Letzteres wird in der Literatur eher der angelsächsischen „Didaktischen Kultur“ zugesprochen.¹⁰ In HOPMANN/RIQUARDS (1995) wird JOHN TILDEN PRINCE (1844–1916) zitiert, ein Pädagoge aus Boston, der eine Studie unter dem Titel „Methods of Instruction and Organization of Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools“ (1892) geschrieben hat. Demnach sei in den USA die Aufstellung von Lehrplänen häufig Angelegenheit von lokalen Gremien gewesen, „made up of men who can ... run a farm or factory, but who have no special fitness to direct teachers“ (PRINCE 1892, S. 223). Im Gegensatz zu diesen angeprangerten Verhältnissen plädierte PRINCE in seiner Studie für das Beispiel Deutschland: „Instead of these doubtful guides ... there should be a general plan for each grade of schools, made and sanctioned by high professional authority and authorized as a guide for every school in the state ... Thus we should follow in the main the policy of Germany, whose plans of study may be said to be the result of the best educational thought of the state“ (PRINCE, 1892, S. 224).

Das hier angesprochene schulstrukturelle Motiv der lokalen Einbindung des Schulwesens in den USA, das ebenso für England galt (Stichwort „Local Educational Authorities“),

10 Gleichwohl muss auch an dieser Stelle vor einer Überzeichnung gewarnt werden. Die wenig differenzierte Gegenüberstellung staatlicher und lokaler Lehrplanhoheit dient hier der Verdeutlichung von prinzipiellen Unterschieden, die als Grundmuster historisch gewachsen sind. Zugleich weisen HOPMANN/HAFT (1990, S. 364f.) bereits ausdrücklich darauf hin, dass der Blick über die unmittelbar juristische Zuordnung der Lehrplanung hinaus in den formal hochgradig zentralisierten Systemen auf ausgedehnte Bereiche lokaler und in den dezentralisierten Systemen auf Bereiche nationaler Entscheidungsmacht stößt, so dass eine Unterscheidung zwischen zentral/dezentral zu einfach erscheint. HOPMANN/HAFT (ebd.) schreiben dazu, dass „das paradigmatische Modell aller zentralen Lehrplanverwaltung, das preußisch-deutsche System staatlicher Lehrplankontrolle, ... seine bald zweihundertjährige Stabilität über alle gesellschaftlichen Systemwechsel hinweg nicht zuletzt der bewussten Entscheidung staatlicher Kontrolle auf allgemein gehaltene Vorgaben zugunsten lokaler Gestaltung des je konkreten Unterrichts (verdankt)“.

Aus auch methodologischer Sicht wird es im Bereich der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung darauf ankommen, „funktionale Äquivalenzen“ in den Strukturen der verschiedenen Länder zu identifizieren, ähnliche und gleiche Funktionen also, die in einem Land zum Beispiel durch Lehrbücher und in einem anderen durch staatliche Lehrplanhoheit erfüllt werden. Das Wissen und Verständnis solcher funktionalen Äquivalenzen kann einen entscheidenden Beitrag für die Koordinierung der Politiken zwischen den Ländern leisten.

„verursachte spezifische Begründungszwänge gegenüber einer unmittelbar berührten und beteiligten Öffentlichkeit ... Ohne eine vorausseilende Tradition öffentlicher akademischer Bildung waren dabei Umfang und Auswahl der Unterrichtsgegenstände wenig umstritten. Es ging allein um die prüfbare Sicherung eines grundbildenden Minimums ... In der gesamten angelsächsischen Schultradition, in der Schule primär nicht als staatliche, sondern als lokale oder private Veranstaltung gesehen wurde, kam der für die deutsche Didaktik konstitutiven Trennung von Lehr- und Unterrichtsplanung ... keine ähnlich tragende Rolle zu“ (HOPMANN/KÜNZLI 1992, S.124f.).

Insofern eröffnet die outputintendierte Lehrplanpraxis den Beteiligten einen relativ weiten Spielraum für die Organisation, Durchführung und Kontrolle des Unterrichts, der zugleich in eher individueller Verantwortung realisiert werden muß. Jedoch wird beim Modell der Output-Steuerung der Bildungsarbeit im Gegensatz zur klassischen input- und damit lehrplanorientierten Steuerung der Bildungsarbeit

„die Lernleistung selbst zu einem Planungselement. Was bei der Input-Steuerung als nicht weiter verrechenbarer extern beurteilter Output behandelt wird, bindet die Output-Steuerung in einer Feedback-Schleufe systematisch ein“ (KÜNZLI 1999, S.124).

Damit rückt die Lernerfolgskontrolle in das öffentliche Interesse, und die Steuerung schulischer Arbeit und der Bildungs- und Ausbildungsarbeit erfolgt vermehrt produktorientiert. Zugleich macht Outputorientierung die Lehrplanarbeit jedoch nicht obsolet. Der Unterschied liegt vielmehr in der Zuschreibung und Kontrolle der Ergebnisse. Beide Formen der Steuerung und Kontrolle des Unterrichts mithilfe der Lehrplanarbeit zeigen entscheidende Defizite in der Praxis. Inputsteuerung ohne explizite Kontrolle der Bildungsarbeit und Lernleistung führt – im wiederum positiven Vertrauen auf die selbständige Arbeit der Lehrkräfte – zur teilweisen Wirkungslosigkeit der Lehrplanarbeit an sich. Die deutsche Tradition auch der akademischen Lehrerausbildung beruht jedoch auf der Annahme selbständiger Lehrertätigkeit. Outputsteuerung hingegen kann den Lern- und Bildungsprozeß zu stark beeinflussen, indem das Produkt zu sehr den Prozeß des Lernens dominiert. In diesem Falle stehen dann ebenfalls eng normierte und normierbare Lernergebnisse im Vordergrund der Ausbildung.

Die deutsche Konzeption verfügt über eine Kombination von Input- und Outputsteuerung. Die Ausbildungskontrolle erfolgt durch eine dritte Instanz, den zuständigen Stellen für die Berufsbildung, und zwar mit Hilfe der Abschlussprüfungen sowie auf Basis von Standards für die Ausbildungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals. Zugleich – und hierin liegt der aus wirtschaftspädagogischer Sicht offensichtliche Nachteil dieser Steuerungs- und Kontrollpraxis – beschränkt sich die externe Kontrolle weitgehend auf die Prüfung des erreichten beruflich-fachlichen Wissens. Dadurch, dass sich Kontrollen an komplexe Lernziel- und Inhaltsvorgaben orientieren könnten und zugleich eine zeitliche und örtliche Kongruenz zwischen Kontrollen und Kontrollformen sowie Lernprozessen existierte, würde die einseitige Konzentration der Kontrollmechanismen auf relativ objektivierbare und vom subjektiven Lernerfolg abstrahierende Ergebnisse – die allein die meßbaren Inhalte des Lehrplanes aufnehmen – tendenziell vermieden. Zugleich jedoch besitzt ein deutscher Ausbildungsberuf dieser Art einen – im innerdeutschen Vergleich – verhältnismäßig hohen Stellenwert gegenüber alternativen (zum Beispiele schulischen) Berufsausbildungs- und Allgemeinbildungsvarianten. Allerdings befinden sie sich weitgehend außerhalb des staatlichen Berechtigungssystems, womit der geschilderte Stellenwert formal unterbewertet bleibt.

Ein wichtiges Merkmal der Konzeption der deutschen Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz liegt in der schwerpunktmäßigen Orientierung auf die berufliche Erstausbildung im unmittelbaren Anschluss an die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht. Die Verknüpfung mit den erbrachten Schulleistungen erledigt der Ausbildungsstellenmarkt. Sofern das (relativ stark konjunkturrell bedingte) Ausbildungsstellenangebot knapp ist, erhalten diejenigen eine berufliche Erstausbildungschance, die einen verhältnismäßig guten bzw. überdurchschnittlichen Schulabschluss erreicht haben. Andererseits müssen die Absolventen einer beruflichen Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz – ob mit Abitur oder Hauptschulabschluss – den identischen Inhalt und Umfang einer Berufsausbildung lernen. Leistungsdifferenzierungen und Möglichkeiten der Teilleistungserbringung für andere Bildungs- und Berufsbildungssystembereiche (zum Beispiel für die berufliche Weiterbildung, für den Hochschulbereich oder für verwandte Berufe) werden strukturell erst neuerdings (Stichwort „Zusatzqualifikationen“) berücksichtigt, sind jedoch als systematische Ausbildungsbestandteile im beruflichen Ausbildungskonzept in Deutschland nicht beabsichtigt. Damit allerdings wirkt die Beschränkung auf die berufliche Erstausbildung und die damit verknüpfte vertikale Beschränkung die Frage auf – insbesondere in Hinblick auf den internationalen Vergleich –, ob wir in Deutschland nicht relativ viele berufliche Erstausbildungsvarianten (etwa 350) besitzen.

Die Reformen zur Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland können in diesem Zusammenhang derart eingeordnet werden, dass es einerseits im besonderen darum geht, die bürokratische Steuerung zu relativieren und vermehrt Verantwortung in die berufsbildenden Einrichtungen zu legen oder zu ermöglichen (Stichworte Berufsschulautonomie, Kompetenzzentrum, Regionalisierung). Andererseits ist die bildungs- und berufsbildungstheoretische Diskussion und schul- und ausbildungspraktische Modernisierung von didaktischen-methodischen Konzepten geprägt, mit denen die Relevanz, die Anwendung und schließlich der Nutzen der Unterrichts- und Ausbildungsbemühungen verstärkt in den Vordergrund rückt (Stichwort Handlungsorientierung). In die neuen deutschen berufsschulischen berufsbezogenen „Lernfelder“ wird die Erwartung gesetzt, dass sie eben diese beiden Reformtendenzen curricular verknüpfen. Die Erfahrungen in den Niederlanden und England zeigen, dass es dabei darum gehen muss, lern- und ausbildungszielbezogene curriculare Elemente *inhaltlich* weiterhin zu untermauern.

In den Niederlanden und England allerdings ist die lernortbezogene Trennung der curricularen Grundlagen aufgehoben, wodurch die Lernortflexibilität und der Handlungsspielraum für Anbieter und Nachfrager der Berufsbildung gleichermaßen erhöht werden (vgl. REULING 2001). In Gegenüberstellung dazu wird die deutsche Ausbildungsordnung als monolithisches Konstrukt zur Steuerung der Berufsbildung den vermehrten berufsbildungspolitischen Funktionen (Stichworte: Durchlässigkeit und Abstimmung zwischen Aus- und Weiterbildung und anderen Bildungsbereichen, Förderung der Individualisierung der Bildungsgangverläufe, Leistungsdifferenzierung und zeitliche Differenzierung des Berufsbildungsangebotes etc.) und lerntheoretischen Ansprüchen (Stichwort: Selbstorganisiertes Lernen) der Berufsbildung der Gegenwart nicht mehr gerecht. Im europäischen Vergleich wird die Berufung auf die innerdeutsche Wertschätzung des „Dualen Systems“ der Berufsbildung nicht ausreichen. Um im Vergleich bestehen zu können, ist die

differenzierte Einbindung und damit verknüpfte formale Aufwertung gegenüber anderen Teilbereichen des Bildungssystems notwendig.

Literatur

- Achatz, M. / Tippelt, R.: Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A. / Heinz, W. R. / Kutscha, G. (Hrsg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* (Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000) Opladen 2001, S. 111–127.
- Aldcroft, D. A.: *Education, Training and Economic Performance, 1944 to 1990*. Manchester / New York 1992.
- Benner, H.: *Ordnung der staatlich anerkannten Berufe*. Bielefeld 1995.
- Benner, H.: Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe – Fortschreibung überkommener Regelungen oder Definition zukunftsbezogener Ausbildungslehrgänge? In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler 1997, S. 53–70.
- Brandsma, J. / Heijke, H.: *Evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs ten aanzien van het thema „voldoen aan de maatschappelijke vraag en de aansluiting onderwijs-arbeid“*. Unveröffentlichtes Manuskript. Enschede/Maastricht (Onderzoek Centrum Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente; Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt Universiteit Maastricht) 2000.
- Brown, A. / Keep, A.: *Review of vocational education and training research in the United Kingdom*. Coventry (University of Warwick) 1999.
- Brüggen, van J. C.: Lehrplanarbeit in Westeuropa: Die Verstärkung der Steuerungs- und Regulierungsfunktionen. In: *Bildung und Erziehung* 42 (1989) 1, S. 39–55.
- Buttler, F. / Stoos, F.: Qualifikation und Qualität. Standardisierung der Ausbildung als Nukleus eines funktionierenden Arbeitsmarktes. In: Pütz, H. (Hrsg.): *Innovationen in der beruflichen Bildung*. Hermann Schmidt zum 60. Geburtstag. Berlin/Bonn, S. 133–140.
- Deißinger, Th.: Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91 (1995), S. 367–387.
- Deißinger, Th.: Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England. In: *Beruf und Berufsbildung*. Weinheim (*Zeitschrift für Pädagogik*: Beiheft 40) 1999, S. 189–207.
- Frommberger, D.: Länderübergreifende Berufsbildungsforschung ohne Curriculumforschung? Erste Überlegungen zur international-vergleichenden Curriculumforschung am Beispiel der kaufmännischen Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96 (2000) 3, S. 458–469.
- Frommberger, D.: Berufsbildung in den Niederlanden – Nationale Bedingungen und internationale Anstöße für ein Modernisierungskonzept in Europa. In: Deißinger, Th. (Hrsg.): *Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden 2001, S. 103–132.
- Greinert, W.-D.: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 24 (1995) 5, S. 33ff.
- Hövels, B. / Kutscha, G.: *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich*. Bielefeld 2001.

- Hopmann, S.□/ Haft, H.: Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung. In: *Bildung und Erziehung* 43 (1990) 4, S.□361–378.
- Hopmann, S.□/ Künzli, R.: Didaktik-Renaissance. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992) 2, S.□117–135.
- Hopmann, S.□/ Riquarts, K.: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international-vergleichenden Didaktik. In: Hopmann, S.□/ Riquarts, K. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international-vergleichenden Didaktik*. Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33) 1995, S.□9–34.
- Jessup, G.: Outcomes: NVQ and the emerging model of education and training. Lewes 1991.
- Jessup, G.: Characteristics of the GNVQ-Modell. In: *British Journal of Curriculum and Assessment* 5 (1995) 3, S.□8–11.
- Koch, R.: Duale und schulische Berufsausbildung zwischen Bildungsnachfrage und Qualifikationsbedarf. Ein deutsch-französischer Vergleich. Bielefeld 1998.
- Künzli, R.: Die Theorie der Wissenschaften und der schulische Fächerkanon. In: Engfer, H.-J. (Hrsg.): *Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis*. München, Wien, Baltimore 1978, S.□15–38.
- Künzli, R.: Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In: Künzli, R. / Hopmann, S.□(Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur, Zürich 1998, S.□5–14.
- MCenW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen): *Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. De wettekst. Den Haag 1996a.
- MCenW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen): *Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. De kwalificatiestructuur beroepsonderwijs. Den Haag 1996b.
- Oates, T.: A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In: Nijhof, W. J. / Streumer, J. N. (ed.): *Key Qualification in work and education*. London 1998, S.□91–115.
- O. A. (www.qca.org.uk/nq/subjects/nvq_system.asp), 11.04.2001a.
- O. A. (www.qca.org.uk/nq/subjects/nvq_takeup.asp), 05.09.2001b.
- OECD: *Lernen für das Leben*. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Turin 2001.
- Prince, J.T.: *Methods of Instruction and Organization of Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston 1892.
- QCA (Qualification and Curriculum Authority): *Arrangements for the statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. London (QCA) 2000.
- Raffe, D.: The new Flexibility in Vocational Education. In: Nijhof, W. J. / Streumer, J. N. (ed.): *Flexibility in Training and Vocational Education*. Utrecht 1994, S.□13–32.
- Reuling, J.: Flexibilisierung des Angebots und des Erwerbs beruflicher Qualifikationen – Ein Blick nach England und den Niederlanden. In: Bolder, A. / Heinz, W. R. / Kutscha, G. (Hrsg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? (Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000)* Opladen 2001, S.□236–248.
- Sacher, W.: Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Lehrpläne. In: Hameyer, U. / Frey, K. / Haft, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim/Basel 1983, S.□325–335.
- Santini, B. / Trier, U.P.: Funktionen von Lehrplänen. In: *Schweizer Schule* 12 (1978), S.□427–433.

- SCHRIEWER, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 1, S. 69–90.
- Sharp, P.: The beginning of GNVC's: an analysis of key determining events and factors. In: Journal of Education and Work 11 (1998) 3, S. 293–311.
- Wolf, A. Competence-based assessment. Buckingham/Philadelphia 1995.
- Wolf, A.: „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich. In: Berufsbildung (Europäische Zeitschrift) 1 (1994), S. 33–39.
- Wolf, A.: Competence Based Assessment. Does it shift the demarcation lines? In: Nijhof, W. J. / Streumer, J. N. (ed.): Key Qualification in work and education. London 1998, S. 207–219.

Anschrift des Autors: Dr. Dietmar Frommberger, Carl-Zeiß-Str. 3, 07740 Jena (Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena).