MATTHIAS PILZ

Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele

KURZFASSUNG: Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung spielt nicht nur in der deutschen Bildungsdebatte eine zentrale Rolle. Um die Erkenntnisse und Erfahrungen des Auslands für die inländische Diskussion nutzbar machen zu können, sind eine konkrete Beschreibung und Analyse der ausländischen Gegebenheiten zwingend notwendig. Die folgende Abhandlung beginnt mit der Entwicklung einer Typologie der Gleichwertigkeitsansätze und der Darstellung bestehender deutscher Gleichwertigkeitsbestrebungen. Sie wird durch die Skizzierung eines spezifischen Gleichwertigkeitsansatzes in Schottland sowie mit der anschließenden Analyse und Interpretation des Ansatzes im länderspezifischen Kontext fortgesetzt. Auf dieser Basis lassen sich nachfolgend verallgemeinerbare und gegebenenfalls übertragbare Elemente ausmachen und bewerten.

1 Ausgangspunkte für das Forschungsinteresse

Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird in Deutschland seit Jahrzehnten von den verschiedenen, in der Bildungspolitik involvierten Gruppen gefordert und umfassend begründet (vgl. BIBB 1984; BMBF 1997, S. 9 sowie die Positionen der verschiedenen Interessengruppen in BMBW 1992).[1] Dabei scheint der Fokus nicht alleine auf die Erstausbildung beschränkt zu sein. Vielmehr wird die Aufwertung der beruflichen Bildung auch als eine entscheidende Basis für die Fortentwicklung des allseits als relevant akzeptierten lebensbegleitenden Lernens und für die mit einer anspruchsvollen Weiterbildung verknüpften Karriereperspektiven im Berufsleben erkannt (BRONNER 1999, S. 167–171; WEISS 2000, S. 69–71).

Zwar besteht bildungspolitisch eine grundsätzliche Akzeptanz beruflicher Bildung als solche, aber in der Realität des Arbeitsmarkts scheint die Attraktivität der beruflichen Bildungsgänge gegenüber den allgemeinbildenden noch immer geringer zu sein. Hinsichtlich der Attraktivitätsindikatoren Einkommen, Aufstiegschancen und Art der Tätigkeit führen berufliche Abschlüsse nicht zu vergleichbaren Ergebnissen wie allgemeinbildende Bildungsgänge (ADLER/DYBOWSKI/SCHMIDT 1993, S. 3–4; ULRICH 2002, S. 65–116; TESSARING 1993, S. 145–153; BERGER 1998, S. 46). Insbesondere die derzeitige Ausprägung des in Deutschland fest verankerten „Berechtigungswesens“ (KELL 1982, 1987), einhergehend mit einer „meritokratischen Logik“ (LUTZ 1991, S. 31), welche den Zertifikaten schulischer

1 Zur historischen Entwicklung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung vgl. ACHTENHAGEN 1998, S. 133–137; HARNEY/ZYMEK 1994. ZIMMERMANN/DEISSINGER (1995, S. 442–445) haben im Kontext der Gleichstellung der Abschlüsse der Berufsakademien mit denen der Fachhochschulen einen detaillierten Ansatz zur Untersuchung von Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit von Abschlüssen sowie der Generierung entsprechender Kriterien vorgelegt und im Kontext der speziellen Thematik problematisiert.

Abschlussprüfungen eine dominierende Stellung bei der Zuweisung beruflicher und sozialer Privilegien zuweist, scheinen die angestrebte Gleichwertigkeit zu erschweren.

Mögliche Ansatzpunkte oder Konzepte für die Verbesserung der Gleichwertigkeit müssen nicht zwangsläufig neu und kostspielig entwickelt, langwierig erprobt und letztlich mit vielen Anlaufschwierigkeiten implementiert werden. U. U. können bereits erprobte Ansätze des Auslands für die Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems nutzbar gemacht werden. In diesem Sinne kann dem Gedanken gefolgt werden, man studiere „[...] die Leistungen und Fehler anderer Erziehungssysteme, um sagen zu können, was wahrscheinlich geschehen würde, wenn man eine bestimmte Richtung einschlagen würde“ (BEREDAY 1961, S. 144).

Allerdings darf dies nicht unreflektiert geschehen, sondern wie es SCHNEIDER (1963, S. 73) bezüglich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ausführt als „[...] einen wissenschaftlich fundierten Kontakt, der nie zu einer enthusiastischen und unkritischen en-bloc-Übernahme ausländischer Pädagogik führen kann, sondern eher zur Rationalisierung des heute ohnedies immer wirksamen Auslandseinflusses, zu einer Haltung, die dem Paulinischen «Prüfet alles und behaltet das Beste!» und zur Besinnung führt auf das, was dem Wesen des Abendlandes bzw. des eigenen Volkes nottut.“[2]

Für das hier bestehende Forschungsinteresse bedeutet dies, dass die Darstellung einer ausländischen und in Deutschland bisher nicht realisierten Gleichwertigkeitsbestrebung sowie deren landesspezifische Interpretation für die deutsche Perspektive den Nutzen bieten, die Möglichkeiten und Grenzen einer Gleichwertigkeitserreichung von allgemeiner und beruflicher Bildung auszuloten. Zwar sind die Ausgangslagen in verschiedenen Ländern zum Teil äußerst unterschiedlich (TRANT u. a. 1999, S. 19–48), dennoch dürften sich allgemeine bzw. verallgemeinerbare Rückschlüsse ziehen lassen, die wertvolle Hinweise für die deutsche Diskussion um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung geben können.

2 Ein Ordnungsschema und die Gleichwertigkeitsdebatte in Deutschland

In den vergangenen Jahren sind in Deutschland diverse Ansätze zur Erreichung der Gleichwertigkeit unternommen worden. Zum einen ist die Stärkung der beruflichen Bildung als solche, z. B. durch die Modernisierung der Berufsbilder (DYBOWSKI 2000; PILZ/PAPENBROCK 2001), vorgenommen worden, um letztlich ein eigenständiges, aber hinsichtlich der Attraktivität am Arbeitsmarkt gleichwertiges Berufsbildungssystem zu etablieren (ADLER/DYBOSKI/SCHMIDT 1993, S. 8–10). Bildungspolitischer Hintergrund dieses Ansatzes ist die Überzeugung, dass berufliche Bildungsgänge hinsichtlich des Niveaus und der Qualität des Erlernten zwar nicht als gleichartig, aber durch die Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz durch berufliche Inhalte doch als gleichwertig angesehen werden können (Kell 1987, S. 154f.; BENNER/BUSCHHAUS/PAMPUS 1983, S. 94f.).

2 Nur eine reflektierende Interpretation länderspezifischer Phänomene dürfte vor der teilweise geäußerten Kritik über die „Rosinenpickerei bei der Darstellung der Vorteile der Bildungssysteme anderer Länder“ (SCHLAFFKE 1996, S. 22f.) durch die universitäre Bildungsforschung schützen.

Neben dieser direkten Gleichwertigkeit wurden zum anderen unterschiedliche Anstrengungen zur Erreichung einer indirekten Gleichwertigkeit durch eine Anknüpfung der beruflichen Bildungsgänge an die allgemeinbildenden Abschlüsse unternommen, wobei sowohl das Duale System als auch verschiedene Formen von beruflichen Vollzeitschulen involviert bzw. neu geschaffen wurden. Eine Vielzahl der diversen unterschiedlichen Kombinationsformen von allgemeinen und beruflichen Qualifizierungsprozessen sowie eine Zusammenführung der damit einhergehenden Abschlüsse sind in der Vergangenheit z. B. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung dargestellt und systematisiert worden (DAUENHAUER/KELL 1990; RADDATZ 1991; NEUBER 1995). Hier soll in kurzer Form eine weitgehend überschneidungsfreie strukturgebende Typologisierung entwickelt und dieser exemplarisch einige Ansätze aus der deutschen Bildungspraxis zugeordnet werden (vgl. Abb. 1 u. ausführlich PILZ 1999a, S. 25–33).

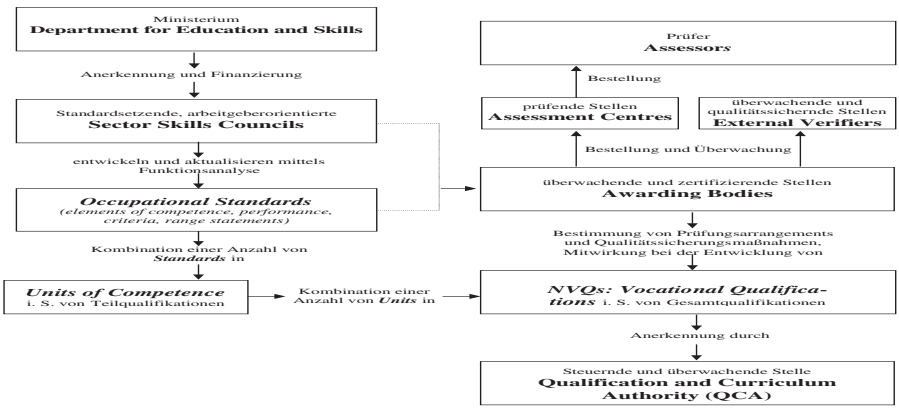

Abb. 1 Typologie bestehender Gleichwertigkeitsansätze in Deutschland

Die direkte Gleichwertigkeit beschreibt Entwicklungen, die trotz Andersartigkeit der beruflichen Bildung gegenüber der Allgemeinbildung zu einer eigenständigen und dennoch identischen Anerkennung am Arbeitsmarkt führen. Hierunter sind beispielsweise die bereits benannten Bemühungen zur Qualitätssteigerung und Modernisierung in der beruflichen Erstausbildung zu fassen. Weiterhin hat in diesem Ansatz die berufliche Weiterbildung als anerkanntes Parallelsystem zu vertikal strukturierten Bildungsprozessen im Bereich der Allgemeinbildung einen zentralen Stellenwert.

Davon abgrenzen lassen sich verschiedene Formen der Gleichwertigkeitserreichung der beruflichen Bildung unter Einbezug der Allgemeinbildung. Diese indirekten Gleichwertigkeitsformen können auf einer ersten Ebene in ein Durchlässigkeitsprinzip sowie in integrative und additive Doppelqualifikationen unterteilt werden.

Beim Durchlässigkeitsprinzip wird im Gegensatz zu den Doppelqualifikationen nur ein formaler Abschluß vergeben, der eine Berechtigung zum Übertritt in einen als höher anzusiedelnden allgemeinbildenden Qualifizierungsprozeß darstellt. Dieser Abschluß kann rein beruflich ausgerichtet sein, oder aber Kompetenzen aus

dem beruflichen zusammen mit denen aus dem allgemeinbildenden Bereich beinhalten.

Das Durchlässigkeitsprinzip in der rein beruflichen Form weist der beruflichen Bildung eine Berechtigung zu, ohne dass formelle Zugangsrestriktionen hinsichtlich allgemeinbildender Kenntnisse gesetzt werden. Hier wird die Andersartigkeit der Berufsbildung dahingehend interpretiert, dass berufliche Bildungsprozesse gleichfalls zur Absolvierung höherer allgemeinbildender Bildungsgänge befähigen, wie dies für allgemeinbildende auf entsprechendem Niveau konstatiert wird. Im Gegensatz zur direkten Gleichwertigkeit ist hier jedoch die Gleichwertigkeit am Arbeitsmarkt bezüglich der höheren Qualifikationsebenen nur durch den wenn auch friktionsfreien Wechsel von beruflichen Qualifizierungsprozessen zu höheren und mehr oder weniger allgemeinbildenden Bildungsgängen gegeben. Bekanntestes Beispiel für dieses Vorgehen ist die Möglichkeit der Zulassung von Meistern ohne Abitur zum Hochschulstudium (DYBOWSKI u. a. 1994, S. 6–8; CLEVE 1995, S. 58–62).

In Hinblick auf die Verknüpfung von allgemeinbildenden und beruflichen Kompetenzen und den zugehörigen curricularen Inhalten wird unterstellt, dass die Kombination aus beiden Bereichen über die Vergabe eines einzelnen Zertifikats die legitime Berechtigung für den Übertritt in eine höhere allgemeinbildende Institution darstellt. Als Beispiel für die gemischte Form des Durchlässigkeitsprinzip kann auf die je nach Bundesland unterschiedlich ausgestalteten Formen des Fachgymnasiums, der Fachoberschule (mit Berufspraktikum) oder der Berufsoberschule verwiesen werden (MANSTETTEN/ALEXANDER 1999, S. 263; VLW 2002, S. 11–15 u. S. 39–50).

Die integrative Doppelqualifikation beschreibt Ansätze, bei denen zwei Abschlüsse, ein beruflicher und ein allgemeiner, vergeben werden. Allerdings sind die Abschlüsse über verschieden ausgeprägte curricular und/oder institutionell kombinierte Lehr-Lernprozesse miteinander verschränkt. Zentrales Merkmal für die integrative Form ist der Tatbestand, dass hinsichtlich des inhaltlichen Umfangs und damit indirekt auch der zeitlichen Vermittlung, keine Ausweitung über die Ausgestaltung des inhaltlich umfangreicheren der beiden einzelnen beruflichen oder allgemeinbildenden Bildungsgänge, die zu den jeweils unterschiedlichen Abschlüssen führen, erfolgt, wohl aber zwei getrennte Prüfungen möglich sind.

Weiter unterschieden werden kann die integrative Doppelqualifikation einerseits in rein berufliche Formen, welche ausschließlich die beruflichen Inhalte und die bereits in den beruflichen Curricula verankerten allgemeinbildenden Bestandteile vermitteln und von einer damit einhergehenden allgemeinen Handlungskompetenz ausgehen. Als Praxisbeispiel kann hier die Vergabe des Realschulabschlusses bei bestimmten Leistungen innerhalb des Dualen Ausbildungssystems angeführt werden.

Andererseits finden sich emischte Formen, die sich gleichfalls durch eine Nichtausweitung der Vermittlungszeit und der Inhalte, wohl aber hinsichtlich der Zusammensetzung der Inhalte auszeichnen. Bei dieser Form ist jedoch eine Zusammenführung allgemeiner und beruflicher Inhalte gegeben, allerdings zwangsläufig nur bei gleichzeitiger Auswahl und Reduktion innerhalb der Curricula der beiden einzelnen Bildungsgänge. Gemischte Formen finden sich in Deutschland bisher nur in Modellversuchen (DAUENHAUER/KELL 1990, S. 53–56; NEUBER 1995, S. 151–154, OTT/MIETHNER 2002, S. 594–606), wozu in Teilbereichen auch der Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen (JENNESSEN 1996) gerechnet werden

kann. Einige Gründe, warum diese Ansätze oftmals das Modellversuchsstadium nicht überwanden, könnten aus diversen Problemen der Stoffauswahl und der Verzahnung der allgemeinen und beruflichen Inhalte resultieren (NEUBER 1995, S. 153).

Additive Doppelqualifikationen zeichnen sich im Gegensatz zu integrativen Doppelqualifikationen durch eine Erhöhung der curricularen Inhalte und damit der Anzahl der Lehr-Lerneinheiten/Unterrichtsstunden aus. Die Kumulation von beruflichen und allgemeinen Inhalten kann dabei zwischen der nur marginalen Ausweitung über den umfangreicheren der beiden Einzelabschlüsse hinaus bis zur vollständigen Addition beider Inhaltsbereiche variieren. Vergeben werden zwei Abschlüsse, ein beruflicher und ein allgemeinbildender.

Unterteilt werden können additive Doppelqualifikationen wiederum in eine neutrale Form, bei der die inhaltliche Kumulation durch entsprechende Komprimierung innerhalb der Lerneinheiten oder eine Erhöhung der Unterrichtsstunden in der zeitlich fixierten Lernphase derart realisiert wird, dass die Dauer des zeitlich längeren der beiden einzelnen Bildungsgänge nicht überschritten wird. Diese auf die Zeitdauer bezogene neutrale Form der additiven Doppelqualifikation wird insbesondere für lernstarke Personen angeboten und hat ihren Niederschlag in diversen Spezialangeboten gefunden (DAUENHAUER/KELL 1990; NEUBER 1995, S. 153f.).

Bei der gestreckten Form der additiven Doppelqualifikation werden die ausgeweiteten Inhalte über einen verlängerten Zeitraum vermittelt. Beispielhaft sei hier auf Angebote einzelner Großunternehmen verwiesen, die eine Ausbildung und den Abschluss im Dualen System mit einem Fachhochschulstudium/-abschluss in einer Gesamtzeit von z. B. fünf Jahren verbinden.[3]

3 Das schottische Higher Still System

Grundsätzlich anders stellt sich die britische Perspektive dar. Die berufliche Bildung in Großbritannien ist im Verhältnis zu Deutschland nur schwach ausgeprägt und genießt weithin einen eher schlechten Ruf (RAFFE 1997a, S. 198–201). Allerdings wird auch hier seit einigen Jahren eine völlige Neuordnung der allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgänge vorangetrieben, wobei England und Wales zunehmend Verbindungselemente zwischen den ansonsten getrennten allgemeinen und beruflichen Bildungssystemteilen generieren (OATES 1998, S. 99–102; RAFFE u. a. 1999, S. 65–68; PILZ/DEISSINGER 2001, S. 445–449).

Das politisch weitgehend autonome Schottland strebt hingegen eine Zusammenführung beider Teile an. So arbeiten seit Anfang der 90er Jahre schottische Bildungsexperten an einem einheitlichen System von allgemeinbildend und beruflich ausgerichteten Bildungsgängen in den Bereichen der Sekundarschulen und der Aus- und Weiterbildung (SPOURS/YOUNG 1996, S. 10f.; HOWIESON u. a. 1997).[4]

3 Als Extremform könnte hier auch die Absolvierung einer Lehre nach dem Abitur angeführt werden. Da es sich bei diesen Bildungswegen jedoch um individuelle und zeitlich versetzte Entscheidungen der Teilnehmer und nicht um ein von vornherein bestehendes institutionelles und curricular verankertes Programm handelt, soll innerhalb der Typologie dieser ansonsten sehr wichtige Aspekt keinen Eingang finden.

4 Die Revision der schottischen Sekundarstufe II wurde zu Beginn der 90er Jahre nach einer

Die Zusammenführung von beruflicher und allgemeiner Bildung stellt einen sehr umfassenden und komplexen sowie zum Teil auch radikalen Ansatz zur Gleichwertigkeitserreichung dar, der aus diesem Grund hier als Untersuchungsobjekt ausgewählt wurde. Dieser Ansatz bedarf allerdings einer detaillierten Beschreibung, um den Prozess der Gleichwertigkeitserreichung herausarbeiten zu können und die Analyse der Ergebnisse nachvollziehbar zu machen.

Auf Basis von modular gestalteten Bildungs- und Qualifizierungsgängen, die in Schottland zum Teil bereits seit fast zwanzig Jahren bestehen (HOWIESON 1993, S. 178–183; PILZ 1999a, S. 116–133), ist ein System von Abschlüssen entwickelt worden, welches den Teilnehmern eine Kombination von allgemeinen und beruflichen Inhalten ermöglicht und ein Voranschreiten in einem geschlossenen Bildungssystem von Sekundarschulabschlüssen über (vor-) universitäre Zertifikate bis hin zu Weiterbildungsabschlüssen erlaubt (vgl. ausführlich PILZ 1999b, S. 136–143, 1999c).[5]

Involvierte Träger sind dabei in Schottland überwiegend die für die Sekundarstufe II zuständigen Oberstufen der Schulen (Secondary Education stage 5&6) und Further Education Colleges, die stärker beruflich orientiert sind, aber dennoch auch alle Bildungsabschlüsse offerieren können.

Seit 1994 wurde mit der Entwicklung und ab dem Sommer 1999 mit der Implementierung des neuen Systems in die Praxis begonnen, wobei zeitgleich bis auf wenige Ausnahmen alle älteren Bildungsgänge ausgelaufen sind (SQA 1999a,b,c). Institutionell wurde und wird die Higher Still Initiative von der SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY (SQA) getragen, die 1996/97 aus einem Zusammenschluss der ehemals für die Allgemeinbildung zuständigen Behörde Scottish Examination Board und dem bis dahin für die berufliche Bildung zuständigen Scottish Vocational Education Council hervorging. Bereits hier zeigt sich auf institutioneller Ebene der Versuch, ein einheitliches System von allgemeiner und beruflicher Bildung zu etablieren (TUCK 1999, S. 706–711).

Um die Einordnung der Systemveränderungen lokalisieren zu können, ist der Fokus auf den schottischen Sekundarbereich II zu richten (vgl. Abb. 2). Bereits vor der Neustrukturierung existent und vornehmlich auf das Lernen am Arbeitsplatz und die berufsspezifische Aus- und Weiterbildung ausgerichtet sind die Scottish Vocational Qualifications (SVQs, vgl. ausführlich PILZ 1999b, S. 35–39). Gleichfalls vor 1999 eingeführt und auch weiterhin Bestand haben die Higher National Qualifications, die überwiegend an Colleges von Teilnehmern nach Beendigung der Pflichtschulzeit belegt werden. Die Abschlüsse Higher National Certificate (HNC) oder die umfangreicheren Higher National Diploma (HND) werden durch die Absolvierung verschiedener Higher National Units aus verschiedenen allgemein-

eingehenden Evaluation, welche diverse Mängel aufdeckte, initiiert (The Scottish Office 1992). 1994 veröffentlichte das schottische Ministerium ein Dokument mit dem Namen „Higher Still: Opportunity for All", in dem neun Hauptziele der Revision festgeschrieben wurden. Als viertes Ziel wurde dabei die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben (The Scottish Office 1994).

5 Das Potential, welche Modulsysteme wegen Ihrer flexiblen Einsatzfähigkeit in verschiedenen Bildungssystembereichen besitzen, wurde in Schottland bereits in Folge der partiellen Einführung erster modulare Strukturen im Jahr 1984 erkannt (RAFFE 1994, S. 146f.). HOWIESON (1993, S. 181) kommt in diesem Zusammenhang zu folgender Schlussfolgerung: „The use of [...] modules has made it more difficult to reach a definition of ‚academic' and ‚vocational'."

Group Awards	Scottish Vocational Qualification (SVQ)	Higher National Diploma (HND) Higher National Certificate (HNC)	Named Scottish Group Award (NSGA) General Scottish Group Award (GSGA)
Courses	–	–	National Courses
Units	Scottish Vocational Qualifications Units	Higher National Units	National Units
↑ **Umfang der Qualifikation** **Art der Qualifikation** →	**Scottish Vocational Qualifications**	**Higher National Qualifications**	**National Qualifications** **(Higher Still System)**

Quelle: Eigene Übersicht mit Informationen aus SQA 1999b, d, e, f u. 2000

Abb. 2 Übersicht zum strukturellen Aufbau des schottischen Sekundarbereichs II

bildenden und beruflichen Bereichen erreicht und ermöglichen die Aufnahme einer anspruchsvollen Tätigkeit im Beschäftigungssystem oder eine Anrechnung im Grundstudium an vielen schottischen Universitäten (PILZ 1999b, S. 42).

Die zentrale Neuerung stellt allerdings die dritte Säule im Sekundarbereich II dar. Unter dem Namen „Higher Still" werden sogenannte National Qualifications auf fünf verschiedenen Leistungsniveaustufen angeboten (vgl. Abb. 3). Der Name „Higher Still" wurde bereits in der Frühphase der Projektentwicklung gewählt und weist darauf hin, dass die bisherigen Abschlüsse der Sekundarstufe II (Scottish Certificate Examination at Higher Grade, umgangssprachlich verkürzt als Highers bezeichnet), die zum Übertritt in die Universitäten berechtigen und damit in der schottischen Gesellschaft besondere Bedeutung besitzen, auch im neuen System integriert sind (RAFFE 1997a, S. 202).

Advanced Higher
Higher
Intermediate 2
Intermediate 1
Access

Quelle: SQA 1999b

Abb. 3 Niveaustufung im Higher Still Programm

Die drei unteren Stufen Access, Intermediate 1 und Intermediate 2 sind als Bindeglied zur Sekundarstufe I konzipiert worden.[6] Schülern, die am Ende der

6 Für Informationen zum schottischen Schulsystem und insbesondere der Sekundarstufe I vgl. GAVIN 1999; SCOTTISH EXECUTIVE 2002; PILZ 1999b, S. 23–30.

Sekundarstufe I keinen Abschluss erreichen konnten, soll auf dem Access-Niveau mittels spezieller Förderprogramme ein nachträglicher Abschluss ermöglicht werden. Schüler mit einem schlechten Sekundarstufenabschluss I (Foundation-Abschluss des Scottish Standard Grade Certificate) können auf dem Niveau Intermediate 1 und solche mit einem besseren (General-Abschluss) auf dem Level Intermediate 2 Abschlüsse erwerben und von dort weiter im System aufsteigen. Lerner mit einem guten Abschluss in der Sekundarstufe I (Credit-Abschluss des Scottish Standard Grade Certificate) haben die Möglichkeit, direkt auf der Leistungsstufe Higher zu beginnen.

An höchster Stelle sind die Advanced Highers verortet, die zu Anrechnungen von Studienleistungen bei den schottischen Universitäten berechtigen.

Alle Abschlüsse können über die Belegung leistungspezifischer Kurse und deren Abprüfung erreicht werden. Die National Qualifications bestehen auf der kleinsten Ebene von Lerneinheiten aus einzelnen National Units (vgl. Abb. 2), die i.d.R. einen Unfang von 40 oder 80 Unterrichtsstunden umfassen. Jede Unit wird schulintern abgeprüft und von der SQA zertifiziert. Drei Units bilden zusammengenommen eine Kursgruppe mit dem Namen National Course, welche allerdings noch um eine 40-stündige Vertiefungsphase ergänzt wird. Zusätzlich ist nach den insgesamt 160 Unterrichtsstunden eine zusammenfassende Abschlussprüfung zu absolvieren, die schriftlich oder praxisnah, z. B. durch eine Werkstückerstellung, erfolgen kann und durch eine schulinterne sowie externe von der SQA durchgeführte Evaluation begleitet wird.

Auf der Ebene Higher werden ausschließlich Courses mit den zugehörigen Units angeboten, die mit 160 Unterrichtsstunden vom Umfang und durch teilweise inhaltliche Übernahme der alten Highers in das neue System weitgehend identisch mit den alten Highers sind. Damit wird zum einen das bereits dargestellte Bestreben nach Kontinuität hinsichtlich der Universitätszugangsberechtigung deutlich und zum anderen durch die Möglichkeit der Vermittlung in einem Schuljahr die zeitliche Passung in die Sekundarstufe II an schottischen Schulen ermöglicht, die im Gegensatz zu England die Option von einem oder zwei Jahren Dauer zulässt (PILZ 1999b, S. 28f.; PILZ/DEISSINGER 2001, S. 444). Abschlüsse auf dem Niveau Advanced Highers sind mit 360 Stunden hingegen auf eine Absolvierung in zwei Schuljahren ausgelegt.

Um eine stringente und abgestimmte Auswahl von Units und Courses sowohl für Schüler als auch hinsichtlich des Angebots für Schulen und Colleges zu erreichen, können Units und Courses nach vorgegebenen Auswahlmustern und einem zugehörigen Punktesystem zu einem Scottish Group Award (SGA) zusammengefasst werden. Eine eigenständige Notengebung erfolgt für den SGA allerdings nicht, genau wie auch keine abschließende Gesamtprüfung zu absolvieren ist. Wahl- und Pflichtkurse führen dennoch so zu einem umfassenden Abschluss in einem Bildungsbereich oder Berufsfeld und verhindern das bei Modulsystemen vielfach festzustellende „Qualifikationssammelsurium“ (PILZ 1999a, S. 213).

Unterscheiden lassen sich bei den SGAs zwei verschiedene Ausprägungen. Die General Scottish Group Awards (GSGAs) sind für alle Niveaustufen entwickelt worden und sind eher allgemeinbildend ausgerichtet. Alle Bildungsträger können auf den Ebenen Access und Intermediate I auf Basis von durch die SQA vorgegebenen Struktur- und Qualitätsmerkmalen eigene Programme entwickeln. Dies ist auch auf den höheren Leistungssstufen möglich, allerdings ist hier zusätzlich eine

Autorisierung durch die SQA erforderlich. GSGAs wurden insbesondere auf die Belange der Colleges ausgerichtet, die bereits vor Einführung von Higher Still spezielle Programme entwickelt hatten und diese im Zuge der Neugestaltung nicht aufgeben wollten.

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

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass alle belegten und erfolgreich abgeschlossenen Kurse, Kursgruppen und Awards in einem von der SQA dokumentierten Bildungspass, dem Scottish Qualifications Certificate, festgehalten werden.

4 Zur konzeptionellen Einordnung der Higher Still Initiative

Die Einordnung des Higher Still Systems in das in Abb. 1 vorgestellte Schema ist aus verschiedenen Gründen problematisch.

Auf den ersten Blick scheint die modulare Struktur eine Verbindung von beruflichen und allgemeinbildenden Inhalten durch die entsprechende Belegung von Kursen und Kursgruppen zu ermöglichen. Da durch die einheitliche Dauer aller Units und Courses berufliche Kurse im Gegensatz zur Sachlage bei den additiven Doppelqualifikationen zeitlich nicht diskriminiert werden, ist eine Annäherung an die integrative Doppelqualifikation in der gemischten Form konstatierbar. Abweichungen ergeben sich allerdings schon dadurch, dass Abschlüsse jeweils nur für einzelne berufliche oder allgemeinbildende Kurse/Kursgruppen vergeben werden. Der Erwerb von zwei Zertifikaten für ein und denselben Kurs ist nicht möglich. Erst die Dokumentation aller Kurse/Kursgruppen im Bildungspass lässt die Verbindung beider Bildungsbereiche deutlich werden, ohne dabei aber formell innerhalb von Higher Still eine Unterscheidung von beruflichen und allgemeinbildenden Zertifikaten zuzulassen. Daneben ist aber auch die ausschließliche Ausrichtung auf berufliche oder allgemeinbildende Inhalte auf allen Niveaustufen des Higher Still Konzepts möglich. Eine solche Kursauswahl würde dann allerdings zu keinerlei Doppelqualifikation führen. Was die ausschließliche Fokussierung auf berufliche Angebote im Higher Still System betrifft, so müßte hier die direkte Gleichwertigkeit zur Disposition stehen. Da das Higher Still System allerdings sowohl auf die Gleichwertigkeit im Bildungs- als auch im Beschäftigungssystem abzielt, würde die Zuordnung zur direkten Gleichwertigkeit, die ausschließlich auf die Akzeptanz am Arbeitsmarkt abzielt, zu kurz greifen.

Einzig dem Durchlässigkeitsprinzip kann aus theoretischer Perspektive besondere Bedeutung zugemessen werden. Die rein berufliche Ausrichtung des Durchlässigkeitsprinzips erscheint allerdings als irrelevant, da in einem einheitlichen System hinsichtlich der Akzeptanz bei weiterführenden Bildungsinstitutionen keine singuläre Bewertung von beruflich orientierten Abschlüssen vorgenommen werden kann. So muss letztlich der Fokus auf das Durchlässigkeitsprinzip in der gemischten Form gerichtet werden. Hier scheinen die größten Parallelen zwischen der auf die deutschen Verhältnisse zugeschnittenen Typologie und dem schottischen Realtyp existent zu sein. In beiden Fällen werden berufliche sowie allgemeinbildende Inhalte verknüpft und in einem im Verhältnis zu singulär allge-

meinbildend ausgerichteten Bildungsgängen zeitlich weitgehend identischen Zeitkontingent vermittelt. Außerdem wird die Berechtigung in beiden Fällen durch ein einzelnes Zertifikat vergeben. Der große Unterschied liegt nun allerdings darin begründet, dass im schottischen System die Lerner in allen Schulen und Colleges fast völlig unreglementiert die Gewichtung von beruflichen und allgemeinbildenden Inhalten vornehmen können, also aus systemtheoretischer Perspektive de facto ohne Restriktionen ausschließlich berufliche Kurse belegen können. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der beruflichen und allgemeinbildenden Inhalte in den exemplarisch genannten Schulformen der gemischten Form des Durchlässigkeitsprinzips in Deutschland weitgehend fixiert (VLW 2002, S. 26–35).[7]

Letztlich kann somit die im Kontext der deutschen Debatte entwickelte Typologie von Gleichwertigkeitsansätzen nicht direkt auf Schottland übertragen werden. Die für die deutschen Ansätze als Merkmale der Typologie entscheidenden Größen Inhalte, Zeitkontingente und Zertifikate sind zwar auch auf die schottischen Gegebenheiten anwendbar, jedoch unterscheiden sich die Grundausrichtungen maßgeblich.

In Deutschland wird trotz aller Integrations- und Kombinationsversuche an der grundsätzlichen Andersartigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung festgehalten, was zur weitergehenden Differenzierung der beiden getrennten Subsysteme innerhalb des deutschen Bildungssystems beiträgt (DEISSINGER 1998, S. 134–184, 2002, S. 123–126). Zwar stellen einige berufliche Vollzeitschulangebote im Kontext der gemischten Form des Durchlässigkeitsprinzips eine strukturell und inhaltlich besonders enge Form der Kombination von allgemeiner und beruflicher Bildung dar. Dennoch zeigt die weitgehende institutionelle Separierung dieser Schulformen, dass große Teile des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II weiterhin wenig von diesen Ansätzen tangiert werden und damit den Schülern kaum Wahlmöglichkeiten hinsichtlich einer stärkeren berufsbildenden Orientierung einräumen.[8] Folglich beziehen sich die Kombinationsmodelle der beruflichen Vollzeitschulen in Deutschland nur auf einen kleinen Teilbereich des Bildungssystems.[9]

Faktisch können somit für Deutschland alle Gleichwertigkeitsbestrebungen, die nicht auf die direkte Anerkennung im Beschäftigungssystem abzielen, als *Verknüpfung* von allgemeiner und beruflicher Bildung bezeichnet werden.[10] Hingegen

7 MANSTETTEN/ALEXANDER (1999, S. 266) führen denn auch für das Wirtschaftsgymnasium aus, dass dieses „ganz im Gegensatz zu seiner ursprünglichen Konzeption, keine eigenständige berufsbezogene Alternative bietet. Darin stimmt dieser berufsbezogene Schultyp auch mit der Fachoberschule (FOS) und der Berufsoberschule (BOS) insofern überein (...), als er ähnlich wie diese ausschließlich mit der Intention entstanden ist, Hochschulzugangsberechtigungen zu verleihen. Im Sog dieser Zubringerfunktion wurde der Berufsbezug bzw. die berufsbezogene Eigenständigkeit offensichtlich vernachlässigt."

8 Inwieweit sich berufsorientierte Kursangebote, z. B. im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, an allgemeinbildenden Gymnasien etablieren und ausweiten, bleibt abzuwarten (MANSTETTEN/ALEXANDER 1999, S. 265).

9 Statistische Daten unterstreichen trotz der inhärenten Vergleichsproblematik in der Tendenz diesen Sachverhalt. So befanden sich im Jahr 2000 96.500 Schüler in Fachoberschulen, 98.100 in Fachgymnasien und 10.400 in Berufsoberschulen. Hingegen wurden 701.000 Schüler in der Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen, 1.796.900 in Berufsschulen und 415.300 in Berufsfachschulen gezählt (BMBF 2002, S. 57–59).

10 Auch in Schottland hat es immer wieder Bestrebungen gegeben, berufliche Qualifikationen aufzuwerten. Diese Versuche waren allerdings nur wenig erfolgreich (RAFFE 1997a, S. 200f., 1997b, S. 207f.; PILZ 1999a, S. 158–169, 1999b, S. 31–44).

kann für Schottland der Versuch einer Gleichwertigkeitserreichung durch *Verschmelzung* der allgemeinen und beruflichen Bildung mittels Überführung in ein einheitliches System konstatiert werden (vgl. Abb. 4). Diese ist im Sinne des Systemgedankens allumfassend, institutionenübergreifend und tangiert z. B. die einheitliche Struktur, identische Abschlüsse, gleiche Standards für Inhalte und Prüfungen sowie die Existenz der SQA als ausschließlich zuständige Behörde.

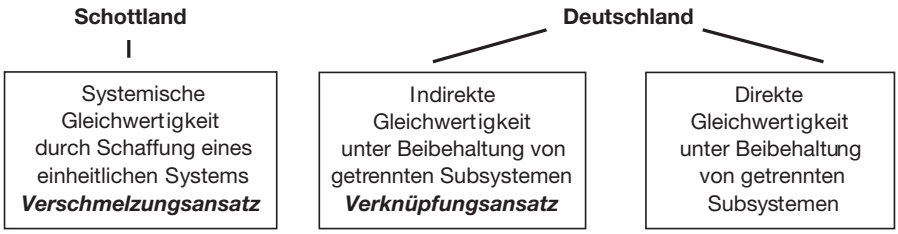

Abb. 4 Typologie der Gleichwertigkeitsansätze in Schottland und Deutschland

Um die Problematik der Einordnung der verschiedenen Gleichwertigkeitsansätze abschließend nochmals aus einer anderen Perspektive zu beleuchten, soll auf einen Ansatz auf EU-Ebene eingegangen werden. Dabei ist der Vergleich von Gleichwertigkeitsbestrebungen innerhalb der Mitgliedsstaaten der EU nicht neu.

So legte z. B. das Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft bereits Anfang der 90er Jahre eine Übersicht zu Gleichwertigkeitsbestrebungen in fünf Ländern vor (MANNING 1993), und TRANT u. a. publizierten im Jahre 1999 eine durch die EU geförderte Studie zu den Bestrebungen in gleichfalls fünf Ländern.[11]

Aktuell wird in einem CEDEFOP-Report eine umfassende Typologie zur Einordnung der Gleichwertigkeitsstrategien in den Ländern der EU vorgestellt (LASONEN/MANNING 2001, S. 121–135), welche auf den Ergebnissen eines diesbezüglichen Leonardo-Forschungsprojekts beruht (LASONEN/YOUNG 1998). Darin werden vier verschiedene Formen der Gleichwertigkeitserreichung unterschieden. Zum einen wird die „unification", also die Zusammenfassung von allgemeiner und beruflicher Bildung in einem einheitlichen System herausgestellt, wobei als Beispiel hierfür wenig überraschend auch der schottische Ansatz angeführt wird.[12] Zum anderen wird der Ansatz des „vocational enhancement" mit dem Spezifikum eines „tracked system" vorgestellt und als Beispielländer Deutschland und Österreich angeführt. Hier wird der beruflichen Bildung eine spezielle Eigenart zugesprochen und sie behält folglich ihren eigenständigen Status. Die berufliche Bildung wird separat weiterentwickelt, qualitativ aufgewertet und es werden Zugänge zu akademischen Bildungsgängen geschaffen. YOUNG/RAFFE (1998, S. 43) bezeichnen diese Typologie als „track-based to unified system strategies". Unzwei-

11 Im ähnlichen Kontext von doppelqualifizierenden Bildungsgängen wurden kürzlich zudem zwei weitere Leonardo-Forschungsprojekte von der EU gefördert (MANNING 2001).

12 RAFFE (2002, S. 2–4) zeigt auf, dass im internationalen Kontext „unification" verschiedene Bezugspunkte im Bildungssystem haben kann und das Ziel nicht ausschließlich die Erreichung von Gleichwertigkeit, sondern z. B. auch die Einführung neuer Lernformen, die Vermittlung neuer Qualifikationen oder die Steigerung der Bildungspartizipation sein kann.

felhaft können bis zu diesem Punkt die Parallelen zum hier entwickelten Ansatz (vgl. Abb. 4) gezogen werden. Das „unified system" entspricht dem Verschmelzungsansatz, „vocational enhancement" der direkten Gleichwertigkeit.

Allerdings liegen im EU-Ansatz zwischen den beiden Extremformen zwei weitere Ausprägungsformen auf dem Kontinuum. Zum einen wird als Strategie „mutual enrichment" angeführt. Bei dieser Strategie werden die beruflichen und allgemeinbildenden Institutionen zusammengebracht und z. B. berufliche Aspekte in allgemeinbildende Bildungsgänge curricular integriert. Die beiden unterschiedlichen Subsysteme rücken damit näher zusammen, bleiben aber nebeneinander bestehen. Als Beispiele werden in der Studie dazu die Entwicklungen in Norwegen und Finnland angegeben. Noch stärker wird die Zusammenführung von beruflicher und allgemeiner Bildung im Ansatz der „linkages strategies", für den England mit den GNVQs und Frankreich mit dem Baccalaureat professionnel als Beispiele genannt werden, deutlich. Hier werden Bildungsinhalte und Berechtigungen integrativ verknüpft, ohne aber die beiden Subsysteme damit völlig aufzugeben.

Die Schwierigkeit bei dieser Typologie dürfte nun darin liegen, dass ausgehend von konkreten Ländererfahrungen im Sinne einer Induktion ein theoretisches Konstrukt entwickelt wurde, welches zwar eine Anordnung nach starker Trennung oder völligem Zusammenschluss von allgemeiner und beruflicher Bildung ermöglicht, aber weitergehend keine Rückschlüsse zulässt, an welchen durchgängigen Kriterien die Zuordnung erfolgt. Bei der Anwendung einer in der komparative Forschung vielfach geforderten Vorgehensweise, welche auf Basis eines theoretisch hergeleiteten Konstrukts mit durchgängig anzuwendenden Kriterien eine Zuordnung der realen Ausprägungsformen ermöglichen soll, wäre dieses Manko u. U. nicht aufgetreten. Selbstkritisch konstatieren daher auch YOUNG/RAFFE (1998, S. 43): „Strategies can vary in their focus – on certification, institutions, curriculum, etc; in other words the strategic continuum can be represented along a number of dimensions" und verweisen auf einen anderen Artikel im selben Forschungsband (RAFFE/ARNMAN/BERGDAHL 1998). Dort (S. 137f.) findet sich eine Auflistung von verschiedenen Kriterien wie Kursstruktur, Curriculuminhalte oder Prüfungsmethoden. Diese Kriterien werden nun aber nicht direkt den vier vorher dargestellten Strategieformen auf dem Kontinuum zugeordnet, sondern es werden nur die drei Formen „tracked system", „linked system" und „unified system" in ausführlicher und überzeugender Form ausgeführt. Zu der fehlenden Strategie „mutual enrichment" heißt es in einer Fußnote (RAFFE/ARNMAN/BERGDAHL 1998, S. 136): „In this analysis mutual enrichment is a variant of the linkages strategy which emphasises particular dimensions."

Mithin wird deutlich, wie schwer die Unterscheidung der beiden weniger radikalen Strategien innerhalb der Typologie fällt, wenn nicht durchgehend identisch eine klare und stringente Kriterienbildung sowie die Anwendung derselben erfolgt. Interessant ist zudem, dass die angeführten Kriterien im Aufsatz von RAFFE/ARNMAN/BERGDAHL ursprünglich nicht im Kontext des EU-Vergleichs mit seinen vier Strategieformen generiert wurden, sondern, wie die Autoren selber anführen, im Kontext eines englisch-schottischen Vergleichs entstanden. Bei diesem Forschungsansatz war gleichfalls nur von einer Typologie mit den Extrempunkten „unified system" und „tracked system" sowie der Mischform eines „linked system" ausgegangen worden (z. B. SPOURS u. a. 1998, S. 5–7; HOWIESON u. a. 1997). Die Unterscheidung in drei Ausprägungsformen korrespondiert folglich mit der hier

entwickelten Systematik (vgl. Abb. 4), wobei Ähnlichkeiten zwischen der „linked strategy“ und dem Verknüpfungsansatz bei der indirekten Gleichwertigkeit konstatierbar sind.

5 Erste Erkenntnisse aus der Implementierung der Higher Still Initiative

Innerhalb des neuen schottischen Systems spielt neben anderen Aspekten das Ziel der Erreichung von Gleichwertigkeit eine wichtige Rolle (vgl. Abschnitt 3). TUCK (1999, S. 711) stellt in diesem Kontext und im Vergleich zur bisherigen Situation fest, dass „the current sharp distinction between the ‚academic‘ and ‚vocational‘ is no longer drawn“ und RAFFE (1997b, S. 209) konstatiert weitergehend, dass in einem einheitlichen System mit identischen beruflichen und/oder allgemeinbildend ausgerichteten Abschlüssen über alle Bildungsniveaustufen hinweg „the terms ‚academic‘ and ‚vocational‘ and the distinction between them will no longer have any formal meaning within the system.“ Da es sich bei der Higher Still Initiative um ein geschlossenes System handelt, in dem neben den einheitlichen Strukturelementen auch identische Qualitätskriterien zur Anwendung kommen, ist aus systemspezifischer Sichtweise die Stigmatisierung einzelner Teilbereiche, z. B. von beruflichen Kursen, nicht möglich. Das System soll somit insbesondere den bisher stark akademisch fixierten Schülern Möglichkeiten und Perspektiven für eine Kombination von allgemeinbildenden und berufsorientierten Kursen und Kursgruppen bieten, die anspruchsvoll und von hoher Qualität auch auf den oberen Leistungsstufen ausgeformt sind (RAFFE 1997a, S. 201–206).

Nach nunmehr über drei Jahren Erfahrung mit dem Higher Still System in der Praxis kann erstmals ansatzweise überprüft werden, ob das Ziel der Erreichung von Gleichwertigkeit erreicht wird und wo mögliche Probleme liegen. Vorab ist allerdings auf die organisatorische, institutionelle sowie bildungspolitische Implementation der extrem umfassenden und weitreichenden Bildungsreform einzugehen.

5.1 Die Implementationsphase

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

Da es inhaltlich in einigen Fächern Verschiebungen zu den Highers alter Prägung gab (vgl. Abschnitt 3), entstanden bei den Lehrkräften hinsichtlich der neuen Richtlinien Verständnis- und Umsetzungsprobleme. Ein weiteres Problemfeld ergab sich bei der organisatorischen Einführung, insbesondere bei der neuen Unterteilung der einzelnen National Units innerhalb der Highers und der Realisation der schulinternen Abprüfung dieser Units. Wurden im alten System die Schülerleistungen in den Highers nur als Gesamtheit am Ende durch eine externe Prüfung

evaluiert, so müssen die Lehrer nun mittels vorgegebener Prüfungsrichtlinien und Kriterien formale Prüfungen abnehmen, deren Ergebnisse schulintern und gegenüber der SQA dokumentiert werden müssen. Da im Sommer 1999 allerdings für diverse Kurse die Informationsmaterialien und Prüfungsverfahren noch nicht abschließend von der SQA bereitgestellt wurden, konnten die Lehrkräfte den Unterricht noch nicht auf die neuen Anforderungen abstellen. Bereits im Dezember 1998 hatte die größte schottische Lehrergewerkschaft die überhastete Einführung und den enormen Arbeitsaufwand der Umstellung bemängelt und zum Boykott der Implementierung aufgerufen, was nur durch Zugeständnisse hinsichtlich einer verzögerten Einführung beruflicher Kurse abgewendet werden konnte (PATERSON 2000, S. 89–108; RAFFE u. a. 2001, S. 7–15; SCOTTISH PARENT TEACHER COUNCIL 2001).

Von besonderer Bedeutung hinsichtlich der bildungspolitischen Problematik war zudem die Involvierung diverser politischer Gruppen und Institutionen in den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess von Higher Still. Zum einen lag die organisatorische Umsetzung in den Händen der SQA. Diese Institution wird in Schottland als „Quango" (quasi-autonomous non-governmental organisation) bezeichnet (PATERSON 2000, S. 114) und unterliegt somit nur bedingt einer politischen oder bürokratischen Kontrolle. Zudem wurde die Berichterstattung der SQA an die schottische Regierung nicht im in der Anfangsphase maßgeblich betroffenen Ministerium für Bildung, sondern im Ministerium für lebenslanges Lernen verortet.

Aus dieser Gemengelage braute sich im Sommer 2000 eine bildungspolitische Katastrophe zusammen, die in Schottland noch lange als „exam debacle" (PATERSON 2000) in Erinnerung bleiben dürfte und sogar öffentlich vom ersten schottischen Ministerpräsidenten DONALD DEWAR am 11.09.2000 im Daily Record als „a disaster" bezeichnet wurde (PATERSON 2000, S. 22f.).

Ohne hier die Einzelheiten des exam debacle nachzuzeichnen, sei auf die Darstellung einiger zentraler Vorgänge und Konsequenzen in Abb. 5 hingewiesen (zum genauen Ablauf und zu den Hintergründen kann auf die interessante und facettenreiche Darstellung von PATTERSON (2000) verwiesen werden, vgl. zudem z. B. RAFFE u. a. 2001, S. 7–17; PILZ 2002a, S. 45). Nur auf Grund der umgehend eingeleiteten Veränderungen und Steuerungsmaßnahmen (vgl. Abb. 5) sowie unter den Augen der kritischen Öffentlichkeit konnte daraufhin die termingerechte und weitgehend fehlerfreie Zertifizierung zu den Prüfungsterminen 2001 und 2002 erreicht werden (PILZ 2002a, S. 45).

Abstrahierend von den einzelnen Problemaspekten zeigen die Entwicklungen einen grundlegende Aspekt im Kontext der Reform des Bildungssystems auf, der an späterer Stelle nochmals aufgenommen werden soll: Obwohl der neue schottische Bildungsminister die Schwierigkeiten bei der Higher Still Einführung beschwichtigend als „result of the natural bedding-in process" (MCCONNELL 2001, section 4) bezeichnete, kann konstatiert werden, dass von politischer Seite die Tragweite der Reform dahingehend unzureichend wahrgenommen und nur mangelhaft durch entsprechende Vorkehrungen flankiert wurde, dass ein neues System, welches berufliche und allgemeinbildende Curricula verbindet, dabei über verschiedene Anspruchsniveaus ausgelegt ist und in unterschiedlichen Institutionen implementiert wird sowie für alle Bildungspartizipierende ab einem Alter von sechzehn Jahren konzipiert wurde (vgl. Abschnitt 3), quasi in einem „big bang" umgesetzt werden sollte.

Ausgangslage im August 2000:
Fehlende oder falsche Noten bei der Bekanntgabe der Ergebnisse der zentralen Abschlussprüfungen bei fast 10 % der 147.000 involvierten Schüler.

Politische Konsequenzen:
- Ultimatum der schottischen Universitäten an die SQA bezüglich einer umgehenden Notenüberprüfung, um die Immatrikulation zum Herbst 2000 nicht zu gefährden.
- Rücktritt der Leitung der SQA und des schottischen Bildungsministers.
- Einsetzung von zwei parlamentarischen Untersuchungsausschüssen.

Ermittelte Probleme:
- Unterschätzung der Tragweite der Reform durch das Bildungsministerium und die SQA.
- Kompetenzwirrwarr zwischen zu vielen unterschiedlichen involvierten Interessengruppen, staatlichen Stellen sowie sonstigen privaten und halbstaatlichen Institutionen.
- Mangelnde und verspätete Informationspolitik der SQA hinsichtlich des neuen Prüfungsprozederes.
- Verspätete und übereilte Fertigstellung von Prüfungsaufgaben.
- Mangelnde finanzielle und personelle Ausstattung der SQA, um die Reform umzusetzen.
- Mangel an qualifizierten Prüfungs-/Auswertungspersonal.
- Technische Probleme bei der elektronischen Datenerfassung, Übertragung und Verarbeitung.

Inhaltliche und strukturelle Schlussfolgerungen/Veränderungen:
- Vereinfachung der Verfahrensabläufe durch Abschaffung der Schulaufsicht (Her Majesty's Inspectorate) in der bisher bestehenden Form.
- Personelle Aufstockung der SQA (insbesondere im Bereich qualifizierter und erfahrener Prüfer.
- Überlegungen zur Vereinfachung des Prüfungsverfahrens auf struktureller Ebene (geringere Anzahl an Prüfungen durch Wahlrecht bezüglich fortlaufender Evaluation oder singulärer Endprüfung).

Quelle: Eigenes Exzerpt auf Basis der Informationen aus: System Three Social Research 2001; National Qualifications Steering Group 2001; SFEU/HSDU 2000; McConnell 2001; Raffe u. a. 2001; Patterson 2000

Abb. 5 Probleme bei der Implementation von Higher Still

5.2 Das Ziel der Gleichwertigkeitserreichung

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses wurden vom Autor in den Jahren 2001/2002 auf der Basis von halboffenen Fragen zehn Interviews mit schottischen Bildungsforschern, Experten aus Behörden und involvierten Praktikern in ausgewählten Bildungseinrichtungen durchgeführt. Zusätzlich wurden zeitgleich die diesbezüglichen Veröffentlichungen einschließlich erster vorliegender empirischer Studien und der offiziellen Statistiken ausgewertet und in die folgende Ergebnisdarstellung eingearbeitet.

Die Frage nach dem Erreichen von Gleichwertigkeit in einem einheitlichen System (vgl. Abb. 4) muss auf verschiedenen Ebenen analysiert werden, wobei

hier von sieben zentralen Ebenen ausgegangen werden soll, die sich allerdings teilweise gegenseitig bedingen (vgl. Abb. 6).

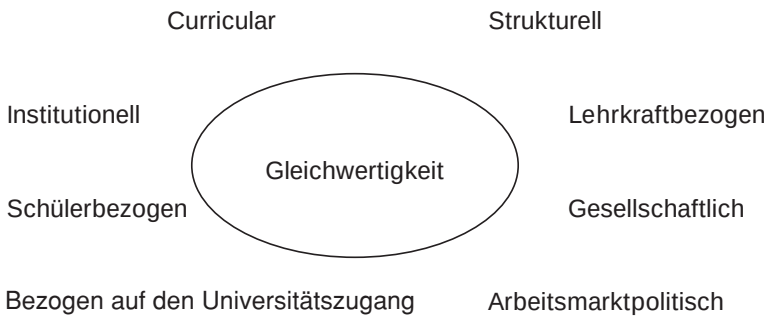

Abb.: 6 Relevante Ebenen bei der Erreichung von Gleichwertigkeit

Curriculare Ebene:
Obwohl die Überführung aller Units und Kurse vom alten in das neue System nicht ohne Probleme zu realisieren war, kann derzeit von einer einheitlichen und kompatiblen Struktur mit gleichen inhaltlichen und prüfungstechnischen Rahmenbedingungen ausgegangen werden. Als positiv ist auch die Niveaustufung zu beurteilen (vgl. Abb. 3), die ein koordiniertes und formal strukturiertes Voranschreiten nicht mehr nur im allgemeinbildenden Bereich, sondern auch in beruflichen ermöglicht. Somit wird im schottischen System den beruflich orientierten Schülern eine klare Höherqualifizierungsperspektive inklusive der jederzeitigen Kombination von allgemeinen und beruflichen Kursen gegeben und damit letztlich der Sackgassencharakter der beruflichen Bildung aufgehoben.

Allerdings zeigt die Praxis, dass sich teilweise die genaue Zuordnung von verschiedenen Kursen aus dem allgemeinbildenden und beruflichen Bereich auf die fünf Niveaustufen als schwierig darstellt (HOWIESON u. a. 2001, S. 12). So erwies sich im Fach Englisch die Gleichstellung von ehemals klassischen Kursen der Allgemeinbildung mit den eher auf Kommunikation ausgerichteten ehemals beruflichen Kursen als hochgradig konfliktreich (RAFFE u. a. 2001, S. 9). Außerdem verzögerten die Implementierungsschwierigkeiten die Einführung der beruflichen Kurse im Higher Still System (vgl. Abschnitt 5.1). Dies rief in den ersten Jahren eine Benachteiligung durch das geringere Angebot beruflich orientierter Kurse hervor (HOWIESON u. a. 2001, S. 9).

Weiterhin werden die SGAs (vgl. Abschnitt 3) von den Schulvertretern sehr einseitig als spezielle Angebote mehr oder weniger ausschließlich für Schüler mit einer starken beruflichen Ausrichtung angesehen (TINKLIN u. a. 2001, S. 15f.), was der Ausgangsidee eines umfassenden Bildungsprogramms für allgemeine und berufliche Inhalte widerspricht, aber insbesondere vor dem Hintergrund der Ausrichtung der GSGA nachvollziehbar wird.

Strukturelle Ebene:
Auch wenn von einem einheitlichen System gesprochen werden kann, so fällt dennoch auf, dass insbesondere die arbeitsplatzbezogenen Bildungsangebote im Kontext der SVQs (vgl. Abschnitt 3) keinen Eingang in das System gefunden

haben. Zwar ist die Anbindung durch ein Kreditpunktesystem möglich, doch ist aus formaler Perspektive die Chance vertan worden, neben den theorielastigen Kursen der Schulen und Colleges auch die praxisnahen Angebote in dasSystem zu integrieren und damit einem gestuften System ohne Friktionen zugänglich zu machen. Damit wird die individuelle Kombination von beruflichen Kursen, die einen starken Fokus auf die Arbeitswelt besitzen, mit Angeboten aus dem allgemeinbildenden Bereich stark erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Makrosystemisch dürfte dies fatale Folgen für das Ansehen arbeitsplatzorientierter Bildungs- und Qualifizierungsprozesse in Schottland haben. Mit dem Ausschluss der SVQs vom Higher Still System wird die Stigmatisierung des Lernorts Arbeitsplatz quasi zementiert und wirken Erklärungsversuche, wie inhaltliche Inkompatibilitäten oder Probleme bei der Abstimmung mit den vergleichbaren NVQs in England, eher halbherzig.

Institutionelle Ebene:
Im neuen vereinheitlichten System sind bis auf den Lernort Betrieb alle Institutionen involviert. Damit dürfte vordergründig ein großer Schritt hinsichtlich der Gleichwertigkeit getan sein. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, dass das Angebotsspektrum von Kursen je Institution stark differiert. So bieten allgemeinbildende Schulen auch weiterhin im überwiegenden Maße Kurse und Kursgruppen in angestammten Fächern an und offerieren nur sporadisch berufliche Kurse (CANNING 2001, S. 4–6). Umgekehrt haben die Colleges wie bisher einen starken Fokus auf beruflich orientierte und in geringerem Maße berufsspezifische Angebote gelegt (SFEU/HSDU 2001, S. 6–37; HOWIESON u. a. 2001, S. 9–11). Mit dieser institutionenspezifischen Steuerung des Kursangebotes konnten die Schulen weiterhin das Ziel einer allgemeinbildenden Profilierung durchsetzen. Dieser Sachverhalt lässt sich einerseits durch die fachlich unterschiedlichen Lehrkapazitäten je Einrichtung erklären und andererseits durch die Existenz oder Nichtexistenz der notwendigen Lernumgebungen, die insbesondere im technischen Bereich bestimmte Ausstattungsmerkmale erfordern. Daneben scheint aber auch die Einstellung der Lehrkräfte maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsangebote auszuüben.

Ebene der Lehrkräfte:
Bereits in der Entwicklungsphase von Higher Still äußerten insbesondere Lehrkräfte und Schulleiter aus dem allgemeinbildenden Schulbereich Vorbehalte gegen die Verschmelzung der beiden Subsysteme. Insbesondere wurde befürchtet, dass das hohe Niveau und damit die gute Reputation der Highers beeinträchtigt werden könnte. In einer Umfrage unter knapp 1600 Lehrkräften wurde die kritische Sichtweise dahingehend bestätigt, dass nur 34 % der Befragten das Aufbrechen der Barrieren zwischen den Subsystemen für erfolgreich halten (System Three Social Research 2001, S. 12). Und selbst bei den Colleges ist die Gleichwertigkeit nur von marginaler Bedeutung. So nannten von 34 Colleges nur sieben das Ziel der Gleichwertigkeitserreichung durch die Higher Still Reform als zentral (SFEU/HSDU 2001, S. 42). Sehr aufschlussreich sind auch die Ergebnisse eine Studie, in der alle schottischen Schulen und Colleges zu den Aussichten einer Gleichwertigkeitserreichung durch das neue Higher Still System befragt wurden (vgl. Abb. 7). TINKLIN u. a. (2001, S. 4f.) befragten die Schulen unterteilt in private und staatliche Schulen und letztere nochmals nach den in den vergangenen Jahren erreichten Leistungsergebnissen der Schüler in der Abschlussprüfung der Sekundarstufe I in

starke, mittlere und schwache Schulen differenziert.

Die Daten lassen erkennen, dass Colleges das Erreichen von Gleichwertigkeit als besonders wichtig ermessen und staatliche Schulen unabhängig von ihrem Leistungsniveau relativ identisch mittelmäßige Wichtigkeit artikulieren, hingegen private Schulen diesem Ansinnen nur sehr geringe Bedeutung zumessen. Hier zeigt sich insbesondere der stark elitär ausgerichtete Charakter der Privatschulen, die in ihren Curricula der klassischen Allgemeinbildung absolute Priorität zuweisen (PEARSON 1999, S. 97f.).

Eine gewisse Enttäuschung lässt sich insbesondere bei den Colleges hinsichtlich der Umsetzung des Gleichwertigkeitsgedanken erkennen, während die Privatschulen, wohl wegen ihrer geringen aktiven Involvierung, eher eine Gleichwertigkeitserreichung ausmachen. Die ansonsten relativ geringe Feststellung der Zielerreichung muss allerdings vor dem Hintergrund, dass das Higher Still System zum Zeitpunkt der Umfrage gerade erst implementiert worden war und diverse längerfristige Umsetzungserfahrungen noch ausstanden, relativiert werden.

	Schwache Schulen	**Mittlere Schulen**	**Starke Schulen**	**Private Schulen**	**Colleges**
Antworten der Schulen/Colleges in % mit „wichtig“ oder „sehr wichtig“ auf die Frage, wie wichtig für ihre Schule/ihr College dass Erreichen von Gleichwertigkeit zwischen akademischen und beruflichen Fächern ist.	53	60	48	8	78
Antworten der Schulen /Colleges in % mit „etwas“ oder „sehr stark“ auf die Frage, inwieweit ihres Erachtens nach das Erreichen von Gleichwertigkeit zwischen akademischen und beruflichen Fächern durch Higher Still vorangeschritten ist.	21	44	25	15	13

Quelle: Zusammengestellter Ausschnitt aus TINKLIN u. a. (2001), S. 6 u. 8

Abb. 7 Einschätzung zur Erreichung von Gleichwertigkeit durch Schulen und Colleges

Ebene der Schüler:

Letztlich entscheiden die Schüler durch die Wahl der Bildungsinstitution und die Belegung der jeweiligen Kurse, inwieweit sie allgemeinbildende Inhalte mit beruflichen kombinieren. Die aktuellen Statistiken zeigen, dass sich die bereits vorhergesagte Entwicklung hin zur Herausbildung von „Königsmodulgruppen“ (PILZ 1999c) bewahrheitet. Diese von Schülern mit der höchsten Reputation bewerteten und am stärksten präferierten Kurse oder Kursgruppen sind überwiegend dem allgemeinbildenden Bereich zuzuordnen. So zeigen die aktuellen Daten hinsichtlich der Belegungsraten, dass in Schulen die allgemeinbildenden Kurse in Mathematik, Englisch, Fremdsprachen oder Physik weiter mit Abstand am stärksten frequen-

tiert werden (SQA 2002, S. 33; CANNING 2001, S. 4–6; SCOTTISH PARENT TEACHER COUNCIL 2001).

TINKLIN u. a. (2001, S. 15) konnten in ihrer Studie feststellen, dass nur etwa 40 % der Schulen davon überzeugt sind, dass durch Higher Still die Schüler zu einem verstärkten Mix von allgemeinbildenden mit beruflichen Kursen angeregt werden.

Selbst an Colleges werden stärker berufsspezifische Kurse nur selten belegt, was sich auch darin zeigt, dass nur neun von 39 Colleges durch Higher Still eine größere Mischung von Kursen aus beiden Bereichen durch die Teilnehmer erwarten (SFEU/HSDU 2001, S. 31). In der Untersuchung von TINKLIN u. a. (2001, S. 15) sehen gleichfalls nur 23 % der Colleges größere Chancen für eine Vermischung und wiederum nur 44 % dieser 23 % eine Perspektive, dass allgemeinbildend orientierte Schüler stärker berufliche Kurse frequentieren.

Nun kann allerdings unterstellt werden, dass die Schüler in einem gewissen Sinn rational handeln, wenn sie insbesondere auf der Ebene der Highers überwiegend allgemeinbildende Angebote bevorzugen. Daher muss auf die weiteren Ebenen rekurriert werden.

Ebene der Gesellschaft:
In der schottischen Öffentlichkeit wurde die Reform des Bildungssystems erst dann im größeren Stil wahrgenommen, als deutlich wurde, dass auch die Highers betroffen waren. Mit dem Titel „Higher Still" sollte daraufhin Kontinuität dokumentiert werden. Mit dem exam debacle von 1999 war die öffentliche Zurückhaltung allerdings beendet. Das neue System wurde fortan sehr negativ bewertet. Da die Higher Still Initiative diverse Ziele verfolgte, kann allerdings nicht unterstellt werden, dass die Öffentlichkeit alle Probleme der Implementation ausschließlich der Verschmelzung der beiden Subsysteme mit dem Ziel der Gleichwertigkeitserreichung anlastete. Was jedoch nachvollziehbar sein dürfte, ist die Reaktion, in unsicheren und ungewohnten Situationen möglichst langjährig bewährte und nachweislich gute Bildungsangebote positiv zu bewerten. Damit kann angenommen werden, dass die bildungspolitisch eher konservative schottische Ober- und Mittelschicht (CANNING 2001, S. 1f.) auch aus diesem Tatbestand heraus ihren Kindern zur Belegung der klassischen Fächer geraten hat (SCOTTISH PARENT TEACHER COUNCIL 2001). Außerdem, auch dies ist hinlänglich dokumentiert und wurde hier bereits angedeutet, werden berufliche Bildungsgänge in der britischen und damit auch schottischen Gesellschaft eher als zweitrangig oder gar minderwertig eingestuft, was sich auch nach Einführung von Higher Still nicht geändert haben dürfte.

Ebene des Universitätszugangs:
Da schottische und englische Universitäten ihre Studenten selbstständig auswählen können, spielt deren Reglement der Studienplatzvergabe eine zentrale Rolle für Schüler, die ein Hochschulstudium anstreben. Zusätzlich befinden sich die Universitäten in einer sehr starken Konkurrenzsituation, die sich jährlich in publik gemachten Rankings manifestiert. Daraus ergibt sich die Situation, dass insbesondere die renommierten Universitäten, wie z. B. die in Edinburgh und St. Andrews, mit ihren Aufnahmekriterien die Benchmark für ein Bildungssystem setzen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Vorfeld der Higher Still Implementation diverse Konsultationen zwischen der SQA und den Universitätsleitungen stattfanden. Allerdings wurde dabei deutlich, dass die bevorzugten Universitä-

ten auch weiterhin für die statusträchtigsten Studiengänge wie Medizin oder Recht keine Highers, von denen i.d.R. drei bis fünf pro Kandidat vorgewiesen werden müssen, in beruflichen Fachrichtungen akzeptieren wollen. Damit werden die beruflichen Highers de facto hinsichtlich der akademischen Laufbahn diskriminiert sowie diskreditiert. Der Versuch das Renommee der alten allgemeinbildenden Highers, die in Schottland auch gerne als „gold standard" bezeichnet wurden, auf die beruflichen Kursgruppen zu übertragen, scheint damit vorerst gescheitert zu sein. Bildlich gesprochen kann die Mutmaßung geäußert werden, dass viele Universitätsvertreter unabhängig von einer genaueren Überprüfung unter einer die neuen beruflich orientierten Highers überdeckenden Goldschicht zu einem Großteil nur minderwertiges Blech vermuten.

Arbeitsmarktebene:
Die Arbeitgeber waren in den Prozess der Ausgestaltung des neuen Systems nur marginal involviert. Von daher dürfte der auch bisher schon bestehende Informationsmangel über das (Aus-)Bildungssystem fortbestehen (SFEU/HSDU 2001, S. 19f.; PILZ 1999a, S. 215–218). Auf der Ebene einfacher bis mittlerer Tätigkeiten dominiert in Schottland zudem das Prinzip des praktischen Demonstrierens der Fähigkeit eine Tätigkeit kompetent auszuüben, über dem Prinzip der Dokumentation von Befähigungsnachweisen in Form von Zertifikaten (vgl. PILZ 1999b). Mithin dürften die im Kontext von Higher Still erworbenen beruflichen Zertifikate nur eine geringe Anerkennung am Arbeitsmarkt finden. Bei höheren Positionen ist hingegen die Herkunft von möglichst angesehen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs oder der renommierten Universitäten entscheidend. Folglich kann der Einfluss des neuen Systems auf die Gleichwertigkeit von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen am Arbeitsmarkt bereits in diesem frühen Stadium der Umsetzung als eher gering eingeschätzt werden.

6 Bewertung und Konsequenzen aus deutscher Perspektive

Die Bewertung des schottischen Ansatzes und das Ziehen von Schlussfolgerungen im Kontext der Gleichwertigkeitsproblematik in Deutschland können derzeit nur sehr vorsichtig erfolgen, da weitergehende Forschungsaktivitäten mit dem Einsatz von entsprechend komplexeren Forschungsmethoden und eine ergiebige Generierung vertiefender und umfassender Daten erst nach einer längeren Phase der Etablierung des neuen schottischen Bildungssystems realisierbar sein werden.

Zum jetzigen Zeitpunkt kann allerdings konstatiert werden, dass durch ein verschmolzenes System nicht automatisch die Gleichwertigkeit erreicht werden kann. Wie für die Bewertung aller Bildungssysteme, so gilt auch hier, dass Reformen nur im jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Kontext interpretierbar sind. „A country's education and training system must be understood in relation to other societal institutions such as its labour market and economy, its industrial relations system and its system of government" (RAFFE 1998, S. 391). So lange also die involvierten Personen nicht von der Qualität beruflicher Bildungsgänge überzeugt sind (vgl. Abschnitt 5), wird intrasystemisch auch weiterhin die Präferenz bei den allgemeinbildenden Kursen liegen. „Academic drift in Scotland also reflects the poor recognition of middle-level and especially vocational certificates in the British

labour market. Young people prefer academic certificates because these are the only ones that have great external value. The low status of vocational education may largely reflect the low status and poor rewards of the occupations to which it leads“ (RAFFE 1994, S. 151). Wenn zudem die Benchmark für ein Bildungssystem die Zugangskriterien der Universitäten sind oder aber der Arbeitsmarkt die Kriterien für lukrative Arbeitsplätze vorgibt, können entsprechende Veränderungen im Bildungssystem nur bedingt zu Gleichwertigkeit führen (RAFFE 2002, S. 7f.; LUTZ 1991, S. 31).

Außerdem darf nicht unterschätzt werden, dass die Wertschätzung von beruflicher Bildung in der Allgemeinheit und damit auch bei den Eltern maßgeblichen Einfluss auf das Bildungswahlverhalten hat (MERTENS 1984, S. 439–442).

Somit kann auf Basis der schottischen Erfahrungen vermutet werden, dass bestehende Denk- und Rekrutierungsmuster erst in einem langen Zeitraum abgebaut werden können, in dem Bildungsreformen hinsichtlich der Gleichwertigkeitserreichung greifen. Nur wenn die Qualität beruflicher Bildungsgänge über eine längere Zeit feststellbar ist, dürften sich Verharrungstendenzen abbauen und sich die Rahmenbedingungen wie das öffentliche Ansehen oder die Universitätszugangsberechtigungen an die neuen Gegebenheiten anpassen. Damit sind aus deutscher Perspektive mehrere Aspekte angesprochen:

Zum einen hat die berufliche Bildung in Deutschland eine weitaus bessere Reputation als in Schottland, was eine entsprechend günstigere Ausgangsbasis für Gleichwertigkeitsbestrebungen zur Folge hat. Insbesondere die Akzeptanz des Arbeitsplatzes als wertvoller Lernort hat in Deutschland eine wesentlich höhere Bedeutung als in Schottland und bietet damit ein nicht unbeträchtliches Potential der Weiterentwicklung und Professionalisierung des Qualifikationserwerbs auf betrieblicher Basis. Letztlich gilt aber auch für alle deutschen Bestrebungen im Bildungssystem, dass der Erfolg der Maßnahmen maßgeblich von nur beschränkt durch das Bildungssystem beeinflussbaren oder sogar externen Aspekten abhängt. Hier könnten für Deutschland z. B. die Rekrutierungspraxis von Unternehmen, das Tarifrecht und/oder die Aufstiegschancen von Personen ohne akademischen Abschluss im Beschäftigungssystem genannt werden (BENNER/BUSCHHAUS/PAMPUS 1983, S. 96; KELL 1987, S. 152–155; LUTZ 1991, S. 31; ULRICH 2002).

Zum anderen müssen auch in Deutschland Veränderungsprozesse im Bildungssystem über einen langen Zeitraum hinsichtlich ihrer Wirkungskraft sowohl auf bildungssystemfremde Einflussgrößen als auch intrasystemisch betrachtet und bewertet werden. Wenn selbst in einem Land wie Schottland, in dem die Veränderungsbereitschaft und Anpassungshäufigkeit insbesondere im beruflichen Bildungssystem im Gegensatz zu Deutschland stark ausgeprägt sind, die oben skizzierten Verharrungstendenzen feststellbar sind, dann dürfte dies im Kontext der teilweise konstatierbaren Starrheit im deutschen Bildungssystem nur noch ausgeprägtere Formen annehmen (PILZ 2002b, S. 40f.).

Durch den Einsatz entsprechend sorgfältig konstruierter komparativer Instrumente wird erkennbar, dass die Erreichung von Gleichwertigkeit über verschiedene Wege angegangen werden kann. Der schottische Weg führt mittels Verschmelzung zu einer systemischen Gleichwertigkeit in einem „unified system“. Dieser Ansatz ist vor dem Hintergrund der landestypischen Rahmenbedingungen gut nachvollziehbar. Zum einen spielt, wie bereits mehrfach betont, die berufliche Bildung auf einem qualifikatorisch anspruchsvolleren Niveau in Schottland eine

weniger stark ausgeprägte eigenständige Rolle als in Deutschland, was eine Verschmelzung der Subsysteme erleichtert. Zum anderen bietet das bereits seit vielen Jahren in Teilen des schottischen Bildungssystems etablierte Modulsystem die Möglichkeit, die beiden Subsysteme auf curricularer Ebene sowie hinsichtlich einer einheitlichen Zertifizierung auf Basis standardisierter Prüfungsregularien relativ problemlos zu verschränken und Vorbehalte gegenüber beruflichen Kursen abzubauen (PILZ 1999a, S. 158–169). Bereits vor Einführung von Higher Still konnten mittels der Modularisierung berufliche Angebote an Schulen und allgemeinbildende Kurse an beruflichen Colleges etabliert werden, was zur Überwindung von institutionellen und individuellen Grenzen zwischen den Subsystemen beitrug.

Für Deutschland scheint hingegen durch die besonders starke Verankerung des Berufskonzepts derzeit weder die systemische Gleichwertigkeit durch Verschmelzung noch eine damit eventuell einhergehende Modularisierung in radikaler Form realistisch und wünschenswert zu sein (DEISSINGER 1998, S. 240–245 u. S. 259–262, 2001, S. 198–203, 2002, S. 132–134; PILZ 1999a, S. 235–288). Vielmehr dürfte die Qualitätsfrage im deutschen Berufsbildungssystem eine herausragende Bedeutung besitzen. Wenn Gleichwertigkeit über die Beibehaltung der getrennten Subsysteme erreicht werden soll, dann muss die berufliche Bildung über einen langen Zeitraum kontinuierlich eine hohe bzw. steigende Qualität aufweisen (ADLER/DYBOSKI/SCHMIDT 1993, S. 8f.). In dieser Hinsicht wurden in den vergangenen Jahren bereits diverse erfolgversprechende Schritte auf den unterschiedlichsten Ebenen unternommen (vgl. Abschnitt 2).

Inwieweit sich hingegen die verschiedenen Formen der indirekten Gleichwertigkeit (vgl. Abb. 1) durch einen Verknüpfungsansatz (vgl. Abb. 4) durchsetzen können, bleibt abzuwarten. Wenn Modellversuche oder Nischenangebote keine Verbreitung finden, ist nicht mit einer größeren Praxisrelevanz zu rechnen. U. U. bieten die Angebote der beruflichen Vollzeitschulen zum einen Ausweitungsmöglichkeiten und zum anderen Adaptionspotentiale. So könnte z. B. das Konzept des Wirtschaftsgymnasiums eine probate Vorlage für die Stärkung des wirtschaftskundlichen Unterrichts an den (bisher) allgemeinbildenden Gymnasien darstellen. Auch ist ein Ausbau der Fachgymnasien kombiniert mit größeren Freiräumen bei der Wahl beruflicher Angebote denkbar,[13] um auch in Zukunft „einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wie auch der Durchlässigkeit im Bildungssystem“ (MANSTETTEN/ALEXANDER 1999, S. 264) zu ermöglichen (vgl. auch OTT/MIETHNER 2002).

Abschließend kann bezüglich der Implementation einer umfassenden Bildungsreform aus bildungspolitischer Perspektive und abstrahierend von den schottischen Erfahrungen festgehalten werden, dass bedingt durch die Vielschichtigkeit der Problematik wohl fast immer mit Anfangsschwierigkeiten zu rechnen ist, die sich erst durch eine Zunahme der Routine im Umgang mit den Veränderungselementen oder durch entsprechende Nachsteuerungsmaßnahmen beheben oder zumindest verringern lassen. Darüber hinausgehend ist allerdings grundsätzlich fraglich, ob die abrupte „Kompletteinführung“ von großen Bildungsreformen im Sinne eines „big bang“ sinnvoll ist. Zu komplex und in sich interdependent er-

13 Vgl. z. B. die Ansätze zur Fortentwicklung der Wirtschaftsgymnasien in VLW 2002, S. 61–74 u. MANSTETTEN/ALEXANDER 1999, S. 266f.

scheint der Veränderungskomplex, als dass größere Umsetzungsprobleme, die wiederum zu bildungspolitischen Verwerfungen führen können, trotz sorgfältiger Planung vermeidbar wären. Alternativ könnte ein stärker evolutionärer Prozess u. U. eine friktionsfreiere Möglichkeit der Realisierung von Bildungsreformen großer Dimension darstellen. Kritiker dürften jedoch argumentieren, dass Veränderungen über einen längeren Zeitraum immer die Gefahr des Stockens oder Versandens von Reformen bedingen können.

Letztlich muss jedes Land für sich entscheiden, welcher Weg zur Erreichung von Gleichwertigkeit sowohl hinsichtlich der Geschwindigkeit der bildungspolitischen Implementierung als auch der favorisierten landesverträglichen Strategie eingeschlagen wird, und dies mit allen intendierten Vor- und Nachteilen.

Literatur

Achtenhagen, F. (1998): General versus vocational education – demarcation and integration. In: Nijhof, W./Streumer, J. (Hrsg.): Key Qualifications in Work and Education, Dordrecht, Boston, London: Kluwer, S. 133–143

Adler, T./Dybowski, G./Schmidt, H. (1993): Kann sich das duale System behaupten? – Argumente für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22, S. 3-10

Benner, H./Buschhaus, D./Pampus, K. (1983): Gleichstellung beruflicher und allgemeiner Bildungsabschlüsse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 12, S. 93-98

Bereday, G. (1961): Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Brezinka, W. (Hrsg.) Weltweite Erziehung (Festschrift für F. Schneider), Freiburg, S. 139-162

Berger, K. (1998): Die Attraktivität einer dualen Ausbildung für Schulabgänger/-innen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 27, S. 43–46

BIBB (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung) (1984): Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 9, S. 101

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) (1997): Berufsbildungsbericht 1997, Bonn

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn

BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Hrsg.) (1992): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung (Dokumentation der 1. BMBW-Fachtagung am 8. Juli 1992 in Bonn), Bonn

Bronner, R. (1999): Weiterbildungskonzepte. In: Martin, A./Mayrhofer, W./Nienhüser, W. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? (Festschrift für W. Weber), München, Mering: Hampp, S. 165–180

Canning, R. (2001): Post-16 curriculum discourses and vocational education in Scotland (working draft), Stirling

Cleve, B. van (1995): Hochschulzugang „revisited"? – Zu Reformvorhaben und Entwicklungstendenzen, die Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber zu öffnen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91, S. 57–70

Dauenhauer, E./Kell, A. (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration, (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Materialien zur Bildungsplanung, H. 21), Bonn

Deißinger, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsbildung (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 4), Markt Schwaben: Eusl

Deißinger, T. (2001): Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa – Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung (Schriften der DGfE), Opladen: Leske und Budrich, S. 195–204

Deißinger, T. (2002): Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsbildung. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Bildung und Beruf – Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Weinheim: Juventa, S. 121–137

Dybowski, G. (2000): Dynamisierung und Gestaltungsoffenheit der beruflichen Bildung. In: Personalführung 33, H. 7, S. 16–22

Dybowski, G./Pütz, H./Sauter, E./Schmidt, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23, H. 6, S. 3-13

Gavin, T. (1999): The Structure of the Secondary Curriculum. In: Bryce, Tom G.K./Humes, Walter M. (Hrsg.): Scottish Education, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 437–446

Harney, K./Zymek, B. (1994): Allgemeinbildung und Berufsbildung – Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 405–422

HMI (Her Majesty's Inspectorate) (2001): National Investigation into the Experience of Higher Still assessment in Schools and Colleges, Edinburgh

Howieson, C. (1993): Parity of Academic and Vocational Awards: the experience of modularisation in Scotland. In: European Journal of Education, Vol. 28, No. 2, S. 177-187

Howieson, C./Raffe, D./Spours, K./Young, M. (1997): Unifying Academic and Vocational Learning: The State of the Debate in England and Scotland. In: Journal of Education and Work 10, No. 1, S. 5-35

Howieson, C./Raffe, D./Tinklin, T. (2001): Institutional responses to a flexible unified system: The case of the Scottish Colleges of Further Education (ESRC Research Project on Introducing a Unified System, Working Paper 3), Edinburgh

Jennessen, H. (1996): Der Bildungsgangtyp „Berufsabschluß nach BBiG/FHR" im Kollegschulversuch Nordrhein-Westfalen. In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung (BeitrAB 195), Nürnberg, S. 409–413

Kell, A. (1982): Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Bd. 9.1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart: Klett, S. 289–320

Kell, A. (1987): Berechtigungswesen – Bollwerk gegen die Realisierung materialer Chancengleichheit? In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart: Klett, S. 138-164

Lasonen, J./Manning, S. (2001): How to improve the standing of vocational compared to general education. In: Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.): Training in Europe, second report on vocational training research in Europe 2000 – background report Volume I (Cedefop), S. 115–167

Lasonen, J./Young, M. (Hrsg.) (1998): Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education – Final Report, Jyväskylä

Lutz, B. (1991): Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der Beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin, Bonn, S. 27–36

Manning, S. (Hrsg.) (1993): Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung – 5 Länderstudien (Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V.), Berlin

Manning, S. (2001): What can we learn from the use of qualifications with a dual orientation across Europe? In: Vocational Training (Cedefop), Nr. 23, S. 45–52

Manstetten, R./Alexander, P.-J. (1999): Das Wirtschaftsgymnasium – ein Schultyp im bildungspolitischen Wandel. In: Wirtschaft und Erziehung 51, S. 263–267

McConnell, J. (Minister for Education, Europe & External Affairs) (2001): Consultation on Review of Assessment with New National Qualifications, Edinburgh
Mertens, D. (1984): Das Qualifikationsparadox – Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 439–455
National Qualifications Steering Group (2001): Review of initial implementation of the new National Qualifications (Report to the Scottish Executive), Edinburgh
Neuber, R. (1995): Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung – Erkenntnisse aus den bisherigen Ansätzen. In: Wirtschaft und Erziehung 47, S. 151-155
Oates, T. (1998): A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In: Nijhof, W./Streumer, J. (Hrsg.): Key Qualifications in Work and Education, Dordrecht, Boston, London: Kluwer, S. 91–116
Ott, B./Miethner, J. (2002): Die Duale Oberschule in Rheinland-Pfalz – Eine neue Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98, S. 594–606
Paterson, L. (2000): Crisis in the classroom – The exam debacle and the way ahead for Scottish education, Edinburgh, London: Mainstream
Pearson, K. (1999): The independent sector. In: Bryce, T./Humes, W. (Hrsg.): Scottish Education, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 93–101
Pilz, M. (1999a): Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9), Markt Schwaben: Eusl
Pilz, M. (1999b): Schottland (Länderstudie). In: Lauterbach, U./Huck, W./Mitter, W. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (Carl Duisberg Gesellschaft e.V.), Baden-Baden: Nomos
Pilz, M. (1999c): Die Modularisierung des schottischen Bildungssystems – Aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zu einem einheitlichen System von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Die berufsbildende Schule 51, S. 329–334
Pilz, M. (2002a): Im Praxistest: Die schottischen Anstrengungen zum Erreichen von Gleichwertigkeit. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 56, S. 44–45
Pilz, M. (2002b): Vocational education between innovation chaos and rigidity. In: Broadcast – The Journal of the Scottish Further Education Unit, No. 55 (Spring 2002), S. 39–41
Pilz, M./Deißinger, T. (2001): Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. In: Bildung und Erziehung 54, S. 439–458
Pilz, M./Papenbrock, J. (2001): Flexibilisierungs- und Aktualisierungspotentiale der neugeordneten Laborberufe unter besonderer Berücksichtigung des/der Biologielaboranten/-in. In: Die berufsbildende Schule 53, S. 232–237
Raddatz, R. (1991): Doppelqualifikation und Gleichwertigkeit – zwei Seiten einer Medaille? In: Wirtschaft und Erziehung 43, S. 203-206
Raffe, D. (1994): Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions: issues arising from the Scottish experience. In: Journal of Education Policy 9, No. 2, S. 141–154
Raffe, D. (1997a): The Development of a Unified System of Post-compulsory Education in Scotland. In: Lasonen, J. (Hrsg.): Reforming Upper Secondary Education in Europe (Institute For Research. Publication Series B, Theory into practice 92), Jyväskylä, S. 197–206
Raffe, D. (1997b): Issues in the Scottish Reform Programme: Higher Still in Relation to the Six Themes. In: Lasonen, J. (Hrsg.): Reforming Upper Secondary Education in Europe (Institute For Research. Publication Series B, Theory into practice 92), Jyväskylä, S. 207–217
Raffe, D. (1998): Conclusion: Where Are Pathways Going? – Conceptual and methodological lessons from the pathways study. In: OECD (Hrsg.): Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training, Paris, S. 375–394

Raffe, D. (2002): Bringing Academic Education and Vocational Training Closer Together (Vortragspapier zur Tagung: Futures of Education: Arbeit, Bildung, Beruf, Universität Zürich, 23–25 April 2002), Edinburgh

Raffe, D./Arman, G./Bergdahl, P. (1998): The Strategy of a Unified System: Scotland and Sweden. In: Lasonen, J./Young, M. (Hrsg.): Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education – Final Report, Jyväskylä, S. 135–159

Raffe, D./Howieson, C./Spours,K./Young, M. (1999): Issues in a ‚home international' comparison of policy strategies: the experience of the Unified Learning Project. In: Coffield, F. (Hrsg.): ‚Why's the beer always stronger up North?' – Studies of lifelong learning in Europe, Bristol, S. 63–71

Raffe, D./Howieson, C./Tinklin, T. (2001): The Scottish educational crisis of 2000: An analysis of the policy process of unification (ESRC Research Project on Introducing a Unified System, Working Paper 2), Edinburgh

Schlaffke, W. (1996): Die duale Berufsausbildung – ein geschmähtes Erfolgssystem. In: Schlaffke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Das duale System der Berufsausbildung – Leistung, Qualität und Reformbedarf, Köln: Deutscher Institutsverlag, S. 8-33

Schneider, F. (1963): Der Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zur künftigen Neugestaltung Europas. In: Schneider, F. (Hrsg.): Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, besorgt v. Rutt, T., Paderborn, S. 69–77

Scottish Executive (2002): Education and training in Scotland – A summary 2002, Edinburgh

Scottish Parent Teacher Council (2001): Higher Still Parents Survey Report 2001, Edinburgh

SFEU/HSDU (2000): Higher Still in Practice Survey Report – the first year of the new National Qualifications in FE, Stirling

SFEU/HSDU (2001): Higher Still in Practice Survey Report – the second year of the new National Qualifications in FE, Stirling

Spours, K./Young, M. (1996): Dearing and Beyond: Steps and Stages to a Unified 14–19 Qualifications System? In: British Journal of Education and Work 9, No. 3, S. 5-18

Spours, K./Young, M./Howieson, C./Raffe, D. (1998): Unifying Post-Compulsory Education in England, Wales and Scotland: Conclusions of the Unified Learning Project (Unified Learning Project, Working Paper Eleven), Edinburgh, London

SQA (1999a): Qualifications for Life, Glasgow, Dalkeith

SQA (1999b): A Framework for Lifelong Learning – A Profile of the Scottish Qualifications Authority, Glasgow, Dalkeith

SQA (1999c): Higher Still Update – Higher Still phasing. In: ontrack – The SQA Newsletter for Training Providers, H. 4, S. 4

SQA (1999d): Scottish Qualifications, Glasgow, Dalkeith

SQA (1999e): Which path will you take – SQA Qualifications for life, Glasgow, Dalkeith

SQA (1999f): National Units: a note on the format, Glasgow, Dalkeith

SQA (2000): SGAs – A Guide for Centres, Glasgow, Dalkeith

SQA (2002): Annual Statistical Report 2001, Glasgow, Dalkeith

System Three Social Research (2001): Implementation of Higher Still. The first year – Prepared for the Scottish Executive Education Department, o.O.

Tessaring, M. (1993): Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven – Ein Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26, S. 131–161

The Scottish Office (1992): Upper Secondary Education in Scotland (Howie-Report), Edinburgh

The Scottish Office (1994): Higher Still – Opportunity for All, Edinburgh

Tinklin, T./Howieson, C./Raffe, D. (2001): The emerging model of unified system in Scotland: Evidence from the second year of Higher Still (ESRC Research Project on Introducing a Unified System, Working Paper 4), Edinburgh

Trant, A. (1999): Reconciling Liberal and Vocational Education – Report of the European Union Leonardo da Vinci Research Project on Promoting the Attractiveness of Vocational Education (PAVE), Dublin: Curriculum Development Unit

Tuck, R. (1999): The Scottish Qualifications Authority. In: Bryce, T./Humes, W. (Hrsg.): Scottish Education, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 699–712

Ulrich, J. G. (2002): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung: nur eine Utopie oder vielleicht schon Realität? – Differentielle Analyse zu den Verwertungsmöglichkeiten einer Lehre. In: Jansen, R. (Hrsg.): Die Arbeitswelt im Wandel – Weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zur Qualifikation und Erwerbssituawtion in Deutschland (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 254), Bielefeld: Bertelsmann, S. 65–116

VLW (Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.) (2002): Erfolgsmodell Wirtschaftsgymnasium (Sonderschriftenreihe, H. 46), Wolfenbüttel: Heckner

Weiß, R. (2000): Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital – Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: Grundlagen der Weiterbildung 11, S. 68–7

Young, M./Raffe, D. (1998): The Four Strategies for Promoting Parity of Esteem. In: Lasonen, J./Young, M. (Hrsg.): Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education – Final Report, Jyväskylä, S. 35–46

Zimmermann, M./Deißinger, T. (1995): Zur Forderung nach überregionaler Gleichstellung der an der Berufsakademie Baden-Württemberg erworbenen Abschlüsse mit Fachhochschul-Diplomen – Eine Darstellung und kritische Würdigung der aktuellen Diskussion. In: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg – Eine Evaluationsstudie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 441–476

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderungszeichen: G 9013.007) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt beim Autor.

Anschrift des Autors: Dr. Matthias Pilz, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, Guisanstr. 9, 9010 St. Gallen/Schweiz, Mail: matthias.pilz@unisg.ch