

Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen

Jochen Reuling

Dr. phil., Soziologe und Diplomkaufmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.3 „Internationaler Vergleich beruflicher Bildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die deutsche Debatte um Modularisierung in der beruflichen Bildung hält an. Während die einen in der Modularisierung ein wirkungsvolles Instrument sehen, um die Flexibilität des deutschen Berufsbildungssystems auszuschöpfen, äußern andere ihre vertiefte Skepsis gegenüber dieser Position.¹ Einigkeit scheint jedoch darin zu bestehen, daß ein Blick auf modulare Systeme im Ausland hilfreich sein kann, um ihre Funktionsweise zu verstehen und ihr Flexibilitätspotential einzuschätzen. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf englische Konzepte von Modularisierung. Während frühere BWP-Beiträge sich vor allem auf das System nationaler beruflicher Qualifikationen konzentrierten², wird hier Modularisierung als Mittel zur Flexibilisierung von allgemeinbildenden und beruflichen Qualifizierungswegen betrachtet.

Modularisierung als Instrument zur Flexibilisierung von Qualifizierungswegen

Im Gegensatz zu mehrjährigen Aus- und Weiterbildungen mit klar vorgeschriebenen Inhalten und Abschlüssen wird modularen Systemen gemeinhin eine größere Flexibilität von Qualifizierungswegen zugeschrieben. Der Beitrag von Modularisierung wird u. a. darin gesehen, daß

- ein offenerer Zugang zu allgemeinbildenden und/oder beruflichen Bildungsangeboten und Abschlüssen ermöglicht wird,
- leichtere Übergänge zwischen unterschiedlichen beruflichen oder zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen ermöglicht werden und
- mehr Pluralität und Differenzierung in den Abschlüssen erreicht wird.

Von der Flexibilisierung von Qualifizierungswegen wird insgesamt eine Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung und eine Erhöhung ihres Status im Vergleich zur Allgemeinbildung erwartet. Weiter soll sie den Umgang mit im Prinzip unsicheren zukünftigen Qualifikationsanforderungen erleichtern, indem sie für den einzelnen Lernenden Optionen für Bildungsentscheidungen offenhält.³ Angesichts der Vielfalt modularer Konzepte mit höchst unterschiedlichen Ausgangspunkten und Reichweiten konzentriert sich die folgende Analyse auf Konzepte systemweiter Modularisierung, wie sie seit den letzten zehn Jahren in England und hier vor allem in der Berufsbildung entwickelt wurden. Gefragt wird:

- Wie werden im englischen System Module gestaltet und zu Abschlüssen kombiniert?
- Inwieweit eröffnet das englische Modulkonzept flexible Qualifizierungswege?
- Welche Spannungen und Probleme sind in diesem Konzept gegenwärtig sichtbar und wie werden sie zu lösen gesucht?
- Welche künftigen Entwicklungen des Modulkonzepts zeichnen sich ab und welche Anregungen ergeben sich daraus insbesondere für das Konzept der Zusatzqualifikationen

sowie der Weiterentwicklung von Fortbildungsabschlüssen in Deutschland?

Module, Prüfungseinheiten, Credits und Qualifikationen

Um den einzelnen Lernenden flexible Qualifizierungswege zu ermöglichen, die zu national anerkannten Abschlüssen führen, bedarf es eines umfassenden Bezugsrahmens. Ein solcher Bezugsrahmen dient dazu, verschiedene berufliche und/oder allgemeine Lernleistungen miteinander in Beziehung zu setzen und Qualifizierungswege festzulegen. Zu entscheiden ist, welches die Basiseinheiten eines solchen Bezugsrahmens sein sollen, nämlich einzelne, national anerkannte „Module“ oder Abschlüsse.

In der deutschen Literatur ist der Modulbegriff in den letzten Jahren häufig diskutiert worden.⁴ Ohne diese Diskussion hier wiederholen zu wollen, soll auf eine Differenzierung des Modulbegriffs hingewiesen werden, die sich in England in den letzten Jahren herausgebildet hat und die für die Analyse des Flexibilitätspotentials modularer Systeme von Bedeutung ist.

- Der Modulbegriff wird zur Bezeichnung von Lehr-/Lernabschnitten verwendet, die vom einzelnen Bildungsträger individuell gestaltet werden können und entsprechend den Bedürfnissen der einzelnen Lerner, den Anforderungen lokaler Arbeitsmärkte sowie gemäß seinen eigenen personellen und materiellen Ressourcen zu umfassenden Lehr-/Lernprogrammen kombiniert werden können. Aufgrund ihrer trägerspezifischen Gestaltung, aber auch wegen ihrer Spezifizierung als Lerninhalte (und nicht als Lernergebnisse) eignen sich Module bzw. ihre Verknüpfung in Lehr-/Lernprogrammen nicht als Basiseinheiten eines generellen übergreifenden Bezugsrahmens, mit dem unterschiedliche Lernleistungen erfaßt und miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

nen. Ihre Inhaltlichkeit und damit ihre hohe Verschiedenartigkeit setzen der Vergleichbarkeit und der Bestimmung ihrer Wertigkeit klare Grenzen.

- Bei Prüfungseinheiten (units) hingegen handelt es sich um ein kohärentes expliziertes Set von Lernergebnissen (outcomes), wobei nicht festgelegt wird, wo und auf welche Weise die Lernergebnisse erreicht werden. Prüfungseinheiten abstrahieren also von Lehr-/Lernprozessen. Prüfungseinheiten können von unterschiedlicher Größe und Schwierigkeitsniveau sein. Sie werden nach festzulegenden Regeln zu Abschlüssen (qualifications) kombiniert. Aufgrund ihrer Beschreibung als Lernleistungen stellen Prüfungseinheiten bzw. Abschlüsse jeweils einen realen Wert dar, auf dessen Basis dann Qualifizierungswege festgelegt werden können. Als Schwierigkeit bleibt, daß jeweils entschieden werden muß, welche nach Inhalt, Dauer und Schwierigkeitsniveau unterschiedlichen Lernleistungen als äquivalent angesehen werden können, um tatsächlich praktikable vertikale, horizontale oder diagonale Qualifizierungswege zu ermöglichen.

- Diese Schwierigkeiten können verringert werden, wenn man Prüfungseinheiten einen Punktwert (credit value) beimißt und damit einen weiteren Abstraktionsschritt geht. Dieser Punktwert richtet sich im englischen System nach der fiktiven Dauer von Lernaktivitäten, die durchschnittlich notwendig sind, um festgelegte Lernergebnisse zu erreichen. Damit deutlich wird, welches Niveau von Lernleistungen mit wieviel Punkten bewertet wird, müssen die einzelnen Prüfungseinheiten verschiedenen, übergreifend festgelegten Schwierigkeitsniveaus zugeordnet sein. Prüfungseinheiten erhalten aufgrund dieser Punkte einen Nennwert, der ihre Kombination zu Abschlüssen (ausgedrückt in einer Gesamtzahl von zu erreichenden Punkten oder **Credits** bestimmter Schwierigkeitsniveaus) erleichtert. Natürlich ist auch hier wieder zu entscheiden, welche sich hinter

den Punkten verbergenden, inhaltlich unterschiedlichen Lernleistungen kombiniert werden sollen, insbesondere ob die in einem Berufsfeld erworbenen Punkte in ein anderes Berufsfeld oder von beruflichen in allgemeinbildende Bildungsgänge und umgekehrt übertragen werden können (sollen).

In England hat man sich entschieden, Prüfungseinheiten in weitgehend festgelegten Kombinationen zu Qualifikationen oder Abschlüssen zusammenzufassen. Insofern wird auch vom Typ „beschränkter Modularisierung“ (restricted modularity) gesprochen, weil besonderer Wert auf die Kohärenz des Systems gelegt wird.⁵ Allerdings wird damit das Flexibilitätspotential modularer Systeme nicht ausgeschöpft. Abschlüsse sind die Basiseinheiten des Bezugsrahmens, wobei Qualifizierungswege gleichsam von Abschluß zu Abschluß gedacht sind. Dennoch dauert die Debatte an, ob zukünftig nicht verstärkt ein Bezugsrahmen verwendet werden soll, in denen mit **Credits** bewertete Prüfungseinheiten die Basis darstellen.

Credit-Systeme werden bereits seit Beginn der zwanziger Jahre insbesondere von der Vereinigung der **Colleges for Further Education** favorisiert.⁶ In der Vergangenheit wurden solche Systeme von einzelnen **Colleges** benutzt, um ein lernerzentriertes und offenes, aber meist lokal beschränktes Lehr-/Lernangebot zu entwickeln.⁷ Nachdem aber seit Mitte der achtziger Jahre in England mit den nationalen beruflichen Qualifikationen (NVQs) und seit Anfang der neunziger Jahre mit den allgemein-beruflichen Qualifikationen (GNVQs) eine nationale Struktur für berufliche Qualifikationen aufgebaut wurde, beschränkt sich die Diskussion nun darauf, ob **Credit-Systeme** helfen können, die Transparenz dieser Qualifikationen bzw. der ihnen zugrundeliegenden Prüfungseinheiten durch Beimessung von Punktwerten zu erhöhen, um so Lernleistungen leichter bewerten und vergleichen zu können und praktikable Qualifizierungswege festzulegen.⁸

Qualifizierungswege im englischen Bildungs- und Berufsbildungssystem

Im Jahre 1996 wurde von einer von der britischen Regierung eingesetzten Expertenkommission ein nationaler Qualifikationsrahmen vorgestellt, mit dem allgemein- und berufsbildende Abschlüsse miteinander in Beziehung gesetzt und nach Schwierigkeitsstufen formal äquivalent gesetzt werden.⁹ In diesem Bezugsrahmen sind auf horizontaler Ebene die verschiedenen Abschlüsse einem allgemeinbildenden und zwei beruflichen Bildungsgängen zugeordnet. Auf vertikaler Ebene werden die Abschlüsse nach drei Schwierigkeitsniveaus unterschieden. Aus deutscher Sicht ist u. a. interessant, daß die den deutschen Berufsausbildungsabschlüssen in etwa vergleichbaren NVQs des dritten Schwierigkeitsniveaus dem Abitur formal äquivalent gesetzt werden.

Nachdem in der Vergangenheit in England die einzelnen Bildungsgänge voneinander isoliert und zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt wurden, handelt es sich bei diesem Qualifikationsrahmen um das erste quasi-offizielle Diagramm für ein zusammenhängendes Bildungs- und Berufsbildungssystem.¹⁰ Einschränkend muß gesagt werden, daß sich dieser Qualifikationsrahmen allein auf die Abschlüsse für 16- bis 19jährige bezieht, für die der Erwerb von Abschlüssen auf den Schwierigkeitsniveaus 1, 2 oder 3 in Frage kommt. Somit sind die hochschulischen Abschlüsse sowie die NVQs auf Level 4 und 5 nicht berücksichtigt. Alle beruflichen Abschlüsse bestehen aus einzelnen Prüfungseinheiten. Bei den allgemeinbildenden Abschlüssen ist dies noch nicht umfassend der Fall, jedoch wird es vor allem im Hinblick auf den A-Level (Abitur) zunehmend umgesetzt.¹¹

Der Erwerb des GCSE (= General Certificate Secondary Education) als Abschlusszertifikat

der Sekundarstufe I im Alter von 16 Jahren stellt in diesem System den charakteristischen Übergangspunkt für die verschiedenen Qualifizierungswege dar.¹² In welche der drei Bildungsgänge auf welchem Niveau die Absolventen dann einmünden, ist weitgehend davon abhängig, in wievielen Fächern und mit welchen Noten ein GCSE erworben worden ist.

Ein System von Brücken und Leitern

Wichtig ist, daß auch für die, die bereits 16 Jahre und älter sind, die Möglichkeit besteht, die Zahl ihrer GCSE und/oder ihren Notendurchschnitt zu verbessern, um so bessere Zugangsmöglichkeiten zu entsprechenden Kursen mit allgemeinbildenden oder beruflichen Abschlüssen auf den verschiedenen Niveaus zu erhalten.

Die vertikalen Qualifizierungswege sind in diesem System klar vorgezeichnet. Fünf GCSE (d. h. in fünf verschiedenen Fächern) mit Noten von A – C reichen aus, um Kurse zu besuchen, die zum AS (= Advanced Supplementary) und zum A-Level (= Advanced Level) oder Abitur führen.¹³ Von den Eingangsanforderungen der Universitäten ist es dann abhängig, mit wieviel A-Levels und welchem Notendurchschnitt die Absolventen später Zugang zu den Universitäten erhalten. Um GNVQs auf den verschiedenen Niveaus zu erwerben, müssen nicht alle Stufen nacheinander absolviert werden. Vielmehr ist auch hier die Zahl und die Noten des Abschlusszertifikats der Sekundarstufe I für den Zugang zu entsprechenden Kursen entscheidend.¹⁴ Auch für den Erwerb von NVQs gibt es im Prinzip einen offenen Zugang zu den verschiedenen Niveaus. Die Lernenden können auf jeder Stufe einsteigen und einen entsprechenden NVQ zu erwerben suchen. Al-

erdings gibt es in der Praxis einige Schwierigkeiten beim Aufstieg von NVQs des zweiten zum dritten Schwierigkeitsniveau, die u. a. damit zusammenhängen, daß die NVQ-Abschlüsse generell sehr tätigkeitsspezifisch ausgelegt sind und die Bedeutung des Erwerbs eines breiten beruflichen Hintergrundwissens vernachlässigen.¹⁵

Auch horizontale Qualifizierungswege sind in diesem System vorgesehen. So ist es z. B. möglich und auch nicht unüblich, daß jemand, der einen GNVQ anstrebt, gleichzeitig auch allgemeinbildende Abschlüsse in einzelnen Fächern (GCSE oder A-Level) erwirbt. Auf diese Weise kann er seinen GNVQ ergänzen oder allgemeinbildende Abschlüsse noch einmal mit dem Ziel erwerben, sie zu verbessern. Anschließend kann er dann entscheiden, ob er weiterführende allgemeinbildende oder aber allgemein-berufliche Abschlüsse erreichen will. Horizontale Qualifizierungswege von den GNVQs zu den NVQs oder umgekehrt dürften zumindest auf der fortgeschrittenen Stufe schwieriger zu realisieren sein, weil die betreffenden Abschlüsse sich von ihrer Zwecksetzung (allgemein-berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten in schulbasierten Kursangeboten versus möglichst in Betrieben erworbene tätigkeitsbezogene Kompetenzen) recht deutlich voneinander unterscheiden.

Einen Ausweg dürften in diesem Fall diagonale Qualifizierungswege bieten, indem ein Lernender, der einen GNVQ auf fortgeschrittenen Niveau erworben hat, anschließend in einem Betrieb zunächst einen NVQ des zweiten und später des dritten Schwierigkeitsniveaus erwirbt. Während es sich hier also um einen (zunächst) abwärts gerichteten Qualifizierungsweg handelt, der dann via betriebliche Ausbildung aufwärts führen kann, sind diagonale Aufstiegswege von fortgeschrittenen GNVQs zu den Hochschulen vorgesehen. Inwieweit diese realisiert werden können, dürfte erstens vom jeweils erreichten Notenniveau abhängen und zweitens vor al-

lem auch von den Eingangsanforderungen der Universitäten.

Welche Bedeutung hat in diesem System nun die Tatsache, daß die einzelnen Abschlüsse und hier vor allem die berufsbildenden Abschlüsse GNVQ und NVQ aus einzelnen Prüfungseinheiten bestehen? Bezogen auf die NVQs besteht damit vor allem die Möglichkeit der Flexibilisierung der Prüfung, weil der einzelne die erfolgreich absolvierten Prüfungseinheiten im Zeitablauf akkumulieren und nach Erwerb der festgelegten Prüfungseinheiten sich seinen Abschluß zertifizieren lassen kann. Bei den GNVQs ist dies schwieriger, weil sie für Jugendliche in vollzeitschulischen Kursen angeboten werden und zudem eine alle Prüfungseinheiten übergreifende Abschlußprüfung vorgesehen ist. Für Erwachsene hingegen dürfte die Flexibilisierung der Prüfungen für den Erwerb von GNVQs zukünftig von Bedeutung sein. Die Tatsache, daß die Abschlüsse aus einzelnen Prüfungseinheiten bestehen, dürfte auch institutionelle Arrangements zwischen verschiedenen Bildungsträgern erleichtern.

Im Hinblick auf die Flexibilisierung von Qualifizierungswegen hat die Aufteilung der Abschlüsse in einzelne Prüfungseinheiten im englischen System derzeit noch eine geringe Bedeutung. Ein einzelner Bildungsträger kann zwar Lehr-/Lernprogramme anbieten, mit denen Prüfungseinheiten aus verschiedenen Bildungsgängen oder auch Berufsfeldern abgedeckt werden. Dabei gibt es aber ein zentrales Problem. Das staatliche Finanzierungssystem belohnt die Bildungsträger nach der Zahl der erreichten Abschlüsse, so daß es für sie naheliegt, ihre Programme auch auf das Erreichen der national anerkannten Abschlüsse abzustellen. Soweit einzelne Prüfungseinheiten aus benachbarten Berufsfeldern und/oder Bildungsgängen erworben werden, haben diese für den einzelnen Lernenden eher die Funktion von Zusatzqualifikationen, um dadurch den Wert des Abschlußzertifikats zu erhöhen.¹⁶

Flexible Qualifizierungswege würden im bestehenden System dann erleichtert, wenn es in den verschiedenen Bildungsgängen in weit höherem Maße als bisher identische Prüfungseinheiten (common units) gäbe, so daß der einzelne Lernende im Verlauf seines Bildungsprozesses dann entscheiden kann, welche Abschlüsse er jeweils zu erreichen sucht. Dies scheidet bislang daran, daß die Prüfungseinheiten (und Abschlüsse) im jetzigen System in sehr unterschiedlicher Weise strukturiert sind, wodurch nicht nur eine Kombination von Prüfungseinheiten unterschiedlicher Bildungsgänge im Sinne eines **integrated** oder **mixed curriculum** nur begrenzt möglich ist, sondern auch die oben dargestellten Qualifizierungswege auf der Basis von Abschlüssen schwierig zu realisieren sind.

Probleme der Verbindung allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge und Abschlüsse

OATES nennt eine Reihe von Faktoren, die gegenwärtig die Verbindung allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge bzw. Abschlüsse innerhalb des englischen Qualifikationsrahmens erschweren:¹⁷

- Unterschiede in der Abgrenzung des Fächerkanons in den allgemeinen Bildungsgängen, den Berufsfeldern in den GNVQs sowie denen in den NVQs, die Implikationen für die jeweilige Gestaltung von Lehr-/Lernprogrammen, das Management der Bildungsträger, ihre Personalentwicklung und ihren Ressourceneinsatz haben. Dies dürfte auch das Lernen in den verschiedenen Bildungsgängen beeinflussen und damit Übergänge erschweren.
- Unterschiede in Lern- und Prüfungsmodellen sowohl innerhalb der allgemeinbildenden Bildungsgänge als auch zwischen den

beruflichen Bildungsgängen, was ebenfalls einen negativen Einfluß auf das Lernen insbesondere von Jugendlichen hat und damit auch horizontale und diagonale Qualifizierungswege erschweren dürfte.

- Unterschiede in der Zuordnung von Prüfungseinheiten und Abschlüssen zu den Schwierigkeitsstufen des Qualifikationsrahmens. Während in den allgemeinen Bildungsgängen und den GNVQs die Prüfungseinheiten jeweils den einzelnen Schwierigkeitsstufen des Qualifikationsrahmens entsprechen, ist dies bei den NVQs nicht der Fall. Hier können die einzelnen Prüfungseinheiten unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus haben und werden dann entsprechend ihrer Relevanz für das Beschäftigungssystem zu beruflichen Abschlüssen zusammengefaßt.

- Unterschiede in den Verantwortlichkeiten und Regulierungsmechanismen für die Qualifikationen und Abschlüsse in den verschiedenen Bildungsgängen. In England ist traditionell eine große Zahl von Zertifizierungsgesellschaften tätig, was zu vielen Diskontinuitäten zwischen den verschiedenen Abschlüssen sowie zu zahlreichen Überlappungen geführt hat. Eine Folge davon ist, daß auch eine Vielzahl von sogenannten traditionellen Qualifikationen (z. B. BTEC National, City & Guild Zertifikate) angeboten werden, die noch nicht in den nationalen Qualifikationsrahmen integriert sind.¹⁸ Aber auch bei den hier im Vordergrund stehenden Abschlüssen GCSE, A-Level, GNVQ und NVQ gibt es derzeit noch Unterschiede in den Gestaltungskriterien, nämlich ob sie als Lernziele und/oder als Lernergebnisse formuliert sind, in ihrer durchschnittlich angenommenen Lerndauer, in der Art der Prüfung (extern oder intern, Differenzierung von Prüfungsnoten nach unterschiedlichen Graden, der Möglichkeit der Kompensierung schwacher Prüfungsleistungen sowie der unterschiedlichen Gewichtung von Validität und Zuverlässigkeit der Prüfungen).¹⁹

Trotz dieser gegenwärtigen Diversität zwischen und innerhalb der allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüsse sowie der ihnen zugrundeliegenden Faktoren sieht OATES insgesamt in der englischen Allgemein- und Berufsbildung eine Reihe von Entwicklungen, die die Vision eines integrierten Curriculums mit flexiblen Qualifizierungswegen näher rücken lassen können. Prüfungseinheiten und **Credits** können als **Instrumente** in einem solchen System einen wesentlichen Stellenwert erhalten.²⁰

Künftige Entwicklungen und ihre Bedeutung für die deutsche Berufsbildung

Die Entwicklungen in England zu einem voll modularisierten Bildungs- und Berufsbildungssystem stehen in engem Zusammenhang mit der Vorstellung individualisierten und lebenslangen Lernens. Modularisierung ermöglicht den Bildungsträgern, ihr Bildungsangebot stärker auf die Aspirationen und Motivationen der einzelnen Lernenden abzustellen, indem sie unterschiedliche Kombinationen von Modulen und Prüfungseinheiten ermöglichen. Da der gegenwärtige Qualifikationsrahmen jedoch auf Abschlüssen basiert und diese in den verschiedenen Bildungsgängen eine unterschiedliche Struktur haben, bestehen für die einzelnen derzeit wenig Möglichkeiten, solche Programme kombinierten Lernens zu verfolgen.

Flexiblere Kombinationsmöglichkeiten werden jedoch erleichtert, wenn nicht Abschlüsse, sondern die einzelnen Prüfungseinheiten zur Basis des gemeinsamen Bezugsrahmens gemacht würden. In diesem Zusammenhang erhalten **Credit-Systeme** ihre Bedeutung, in denen einzelnen Prüfungseinheiten entsprechend ihrer Größe und ihrem Schwierigkeitsniveau ein Punktwert beigemessen wird, um sie transparenter zu machen und Äquivalenzen festzulegen.²¹ Aufgrund der derzeit un-

terschiedlichen Struktur von Prüfungseinheiten in den verschiedenen Bildungsgängen wird als eine Strategie vorgeschlagen, solche Äquivalenzen (ausgedrückt in Punktzahlen oder Credits) zunächst innerhalb der existierenden Bildungsgänge festzulegen.²² Solche Credits können dann zu Abschlüssen (ausgedrückt in einer zu erreichenden Mindestanzahl von Punkten) akkumuliert werden. Der Vorteil liegt darin, daß mehr Kombinationsmöglichkeiten von Prüfungseinheiten (derselben oder auch unterschiedlichen Niveaus) innerhalb eines Bildungsganges ermöglicht werden und als Abschlüsse anerkannt werden. Weiter wird jedoch auch angestrebt, mehr **Credit-Transfer** zwischen Prüfungseinheiten unterschiedlicher Bildungsgänge zu ermöglichen. Als am aussichtsreichsten hat sich dabei herausgestellt, bei den zum **A-Level** führenden Bildungsgang sowie den **GNVQs** zu beginnen, weil die entsprechenden Prüfungseinheiten strukturell ähnlicher sind, leichter in Punktwerten ausgedrückt und äquivalent gesetzt werden können.²³

Gegen Modularisierung wird nicht nur in Deutschland, sondern auch in England als grundlegendes Argument geltend gemacht, daß sie zum fragmentierten Lernen und zum Erwerb wenig zusammenhängender (Teil-)Qualifikationen beitragen kann. Dieses Argument dürfte auch entscheidend dafür gewesen sein, daß der gegenwärtige Qualifikationsrahmen auf Abschlüssen basiert und die Einführung von **Credit-Systemen** auf **nationaler** Ebene bislang abgelehnt wird. Von Seiten der englischen Bildungsträger hingegen wird argumentiert, daß es auf der Basis von **Credits** leichter ist, kohärente Lehr-/Lernprogramme zu entwickeln, wobei einzelne Module entwickelt werden können, die z. B. auch mehrere der national festgelegten und mit Punkten bewerteten allgemeinbildenden und/oder berufsbildenden Prüfungseinheiten umfassen.²⁴ Nach Absolvieren eines solchen didaktisch begründeten und auf die Bedürfnisse einzelner oder Gruppen von Lernenden zugeschnittenen Lehr-/Lernmoduls kann ein

Kandidat somit Punkte für mehrere Prüfungseinheiten sammeln. Auch der Gefahr einer willkürlichen Kombination von Prüfungseinheiten kann damit begegnet werden, daß für den Erwerb anerkannter Abschlüsse ein Kern von Prüfungseinheiten verbindlich festgelegt wird, ein anderer Teil aber optional gehalten wird, wobei auch hier wieder **Credits** mehr Transparenz der in diesen Wahl-Prüfungseinheiten bezeichneten Lernleistungen ermöglichen.

Die gegenwärtigen Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen in der englischen Berufsbildung können auch für die deutsche Berufsbildung an Bedeutung gewinnen. In dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vorgelegten „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“ wird den „Zusatzqualifikationen“ als Instrument zur Flexibilisierung eine wichtige Funktion zugewiesen. Es bleibt jedoch derzeit noch unklar, wie diese Zusatzqualifikationen mit den traditionellen beruflichen und/oder allgemeinbildenden Abschlüssen verbunden werden können, wer sie anbietet und vermittelt. Auch wenn als Minimalstrategie angestrebt würde, solche erworbenen Zusatzqualifikationen in einem Portfolio („Berufsbildungspaß“) aufzulisten, wird sich die Frage der Transparenz und des Wertes der damit bezeichneten Lernleistungen stellen. Die Einführung von Credit-Systemen kann eine Lösung sein, wobei Aufwand und Nutzen sorgsam abzuwägen sind. Hier sollten die Erfahrungen in Großbritannien (sowie in anderen angelsächsischen Ländern) noch detaillierter untersucht werden.

Ebenso können die englischen Konzepte auf ihre Nutzbarkeit für die weitere Entwicklung von Fortbildungsabschlüssen in Deutschland untersucht werden. Angesichts der allgemeinen Akzeptanz der Notwendigkeit lebenslangen Lernens stellt sich die Frage nach der Verwertbarkeit und „Anrechenbarkeit“ erworbener Teilqualifikationen. Während man-

che argumentieren, daß aufgrund der differenzierten und sich weiter differenzierenden Lernbedürfnisse in Wirtschaft und Gesellschaft sich die berufliche Weiterbildung reglementierbaren und verwaltbaren Strukturen entzieht bzw. diese kontraproduktiv wirken²⁵, zeigen die englischen Konzepte einen Weg auf, um flexible, aber dennoch kohärente Weiterbildungsstrukturen zu entwickeln. Voraussetzung dafür, das zeigen die englischen Erfahrungen sehr deutlich, ist eine effektive Bildungsberatung, die dem einzelnen Lernenden aufzeigt, welche Wahlmöglichkeiten bezüglich der Teilqualifikationen vorhanden sind und welche Konsequenzen die jeweilige Auswahl für den Erwerb eines national anerkannten Weiterbildungsabschlusses haben.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kloas, P.-W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 208), Pütz, H.: „Modularisierung“ – das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit. In: Kloas, P.-W., *Modularisierung . . .*, a. a. O.

² Vgl. Reuling, J.: *Modularisierung in der englischen Berufsbildung*. In: BWP 25 (1996) 2, S. 48–54; Richter, A.: *Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen*. In: BWP 25 (1996) 6, S. 35–42; Geb, N.: *Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung im Spiegel der eigenen Presse*. In: BWP 26 (1997) 3, S. 35–40

³ Vgl. Raffé, D.: *The new Flexibility in Vocational Education*, in: Nijhof, W. J., Streumer, J. N. (Hrsg.), *Flexibility in Training and Vocational Education*, Utrecht 1994, S. 13–32

⁴ Vgl. z. B. Reuling, J.: *Modularisierung . . .*, a. a. O.; Deissinger, Th.: *Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“?* In: Beck, K. u. a. (Hrsg.): *Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*, Weinheim 1996, S. 189–207, Kloas, P.-W., *Modularisierung . . .*, a. a. O.

⁵ Vgl. Richardson u. a.: *Current developments in modularity and credit. Learning for the Future*, Working Paper 5, Institute of Education, University of London, London 1995

⁶ FEU (= Further Education Unit): *A common framework for post-14 education and training for the*

twenty-first century, Shaftesbury, Dorset 1995. FEDA (= Further Education Development Agency): *Framework Paper 1, Modularisation, unitisation and flexibility: a credit based approach*, Shaftesbury, Dorset 1995

⁷ Richardson u. a. machen darauf aufmerksam, daß im Vergleich zu den hochgespannten Erwartungen entsprechende Initiativen einzelner Bildungsträger sich als sehr komplex und zeitaufwendig erwiesen haben, so daß ihr praktischer Erfolg insgesamt beschränkt blieb.

⁸ In Wales ist auf der Basis des englischen GNVQ- und NVQ-Systems ein Credit accumulation and transfer system eingerichtet (FFORWM Project 1995)

⁹ Vgl. Dearing, R.: *The Review of Qualifications for 16–19 Year Olds. School Curriculum and Assessment Authority*, o. O. 1996. Dieser Bezugsrahmen soll ab Herbst 1998 in England und Wales verbindlich eingeführt werden.

¹⁰ Vgl. Oates, T.: *A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England*. In: Nijhof, W.; Streumer, J. (Ed.), *Key Qualifications in Work and Education*, Dordrecht, The Netherlands 1998, S. 91–115.

¹¹ Vgl. Richardson u. a.: *Current developments . . .*, a. a. O.

¹² Vgl. Oates, T.: *A converging system? . . .*, a. a. O.

¹³ Ungefähr 50 Prozent aller 16jährigen erreichen diese Leistungen.

¹⁴ Von Lernenden, die einen GNVQ auf mittlerem Niveau erwerben wollen, werden im Durchschnitt zwischen 1 und 2 GCSE mit den Noten C und besser erwartet, während bei denen, die einen GNVQ auf fortgeschrittenem Niveau erwerben wollen, 3 bis 4 GCSE mit den Noten C und besser normalerweise vorausgesetzt werden.

¹⁵ Vgl. Reuling, J.: *Modularisierung im englischen NVQ-System – Ein Instrument zur Nachqualifizierung?* In: *Modul für Modul zum Berufsabschluß – Die Modellreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ im europäischen Spannungsfeld*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.), Berlin 1998 (im Erscheinen)

¹⁶ Vgl. Richardson u. a., *Current developments . . .*, a. a. O.

¹⁷ Vgl. Oates, T.: *A converging system? . . .*, a. a. O.

¹⁸ Gegenwärtig werden auf dem britischen Bildungsmarkt insgesamt mindestens 16 000 allgemein- und berufsbildende Abschlüsse für die über 16jährigen angeboten.

¹⁹ Die englische Regierung hat jedoch seit den letzten Jahren eine Reihe von Vorkehrungen getroffen, um das berufsbildungspolitische Entscheidungssystem zu zentralisieren und die Gestaltungskriterien für die verschiedenen Abschlüsse kompatibler zu machen. Hierzu gehören: Die Fusion vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft und des Ministeriums für Arbeit zum Ministerium für Bildung und Arbeit (DfEE) im Jahre 1995, die Fusion der Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA) und des National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) zur The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) im Jahre 1997. Darüber hinaus sind in den letzten

Jahren zahlreiche Zusammenschlüsse und Kooperationen zwischen den verschiedenen Zertifizierungsgesellschaften entstanden.

²⁰ Richardson u. a. weisen daraufhin, daß viele Lernende klar gestaltete Lern- und Karrierewege verlangen, die auf weit mehr als allein auf Modulen, Prüfungseinheiten und Credits basieren. Sie hängen u. a. von einer effektiven Bildungsberatung, der Unterstützung der Lernenden sowie den Zulassungs- und Transferarrangements zwischen den verschiedenen Bildungsträgern mit vergleichbaren Lehr-/Lernangeboten ab. Modularisierung ist hierbei nur ein Mittel, um solche Angebote zu verbessern. Vgl. Richardson u. a., *Current Developments . . .*, a. a. O.

²¹ Von der Vereinigung der Colleges for Further Education wird vorgeschlagen, für eine Prüfungseinheit, die durchschnittliche Lernaktivitäten von 30 Stunden erfordert, 1 Credit zu vergeben.

²² Weitergehende Vorschläge laufen darauf hinaus, für die 18- bis 19jährigen einen einheitlichen, allgemeinbildenden und beruflichen Prüfungseinheiten übergreifenden Qualifikationsrahmen mit verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zu schaffen. Vgl. Finegold u. a.: *A British „Baccalauréat“*. *Ending the Division between Education and Training*, IPPR 1990

²³ Vgl. ausführlicher: Reuling, J.: *Modularisierung der Berufsbildung – Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung*. *Deutsch-britisches Seminar zur Berufsbildungspolitik vom 3.–5. Februar 1997 in Berlin*, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn 1998, Kapitel 11 (im Erscheinen)

²⁴ Dies bedeutet, daß die Entwicklung und Umsetzung eines Lehr-/Lernprogramms, das z. B. dem deutschen Ausbildungsberufsprinzip entsprechen würde, Aufgabe der einzelnen Bildungsträger ist. Da gegenwärtig der englische Qualifikationsrahmen jedoch auf Abschlüssen basiert und auch das staatliche Finanzierungssystem auf das Erreichen der anerkannten Abschlüsse abstellt, dürften die (modularisierten) Lehr-/Lernprogramme der Bildungsträger größtenteils auch auf diese Abschlüsse bezogen sein. Vgl. FEDA: *Modularisation . . .*, a. a. O.

²⁵ Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten . . . und der Fraktion der SPD zum Lebensbegleitenden Lernen: *Situation und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung*, Deutscher Bundestag, Drucksache 13/8527 vom 17. 9. 1997