

Theorie UK:

Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Großbritannien

Thomas Deißinger

1 Der europäische Kontext: Harmonisierungsimplicationen für die Berufsbildung durch den Europäischen Qualifikationsrahmen und der Vorbildcharakter der angelsächsischen Berufsbildungssysteme

Im Kontext des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ (European Commission 2005) werden neben dem direkten Anpassungsdruck für die nationalen Berufsbildungssysteme, sich mit dem „Framework“-Gedanken an sich konstruktiv zu befassen, auch indirekt Restrukturierungsfragen tangiert und damit bildungspolitische Fragen aufgeworfen. Vorstellungen von Einheitlichkeit, Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Berufsbildungssystem (Küssner/Seng 2006; Winterton 2005; Hake 1999 u. Münk 2005) sind zwar traditionelle Ziele der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik mit den sich wiederholenden Schlüsselbegriffen, grundlegend und weichenstellend ist jedoch hierbei der sog. „Lissabon-Brügge-Kopenhagen-Prozess“ (Fahle/Thiele 2003), der jene Intentionen und Perspektiven abbildet, die nicht nur auf der abstrakten Zielebene Harmonisierung indizieren, sondern die als sehr konkrete Herausforderungen für die nationalen Systeme begriffen werden können: Zu diesen zählen Restrukturierungsaspekte auf der Makroebene des Berufsbildungssystems wie die Systematisierung von Qualifikationsniveaus, die Schaffung von Transparenzstrukturen bei den beruflichen Bildungswegen und –abschlüssen, die strukturierende Eröffnung von Akkreditierungen bereits erworbener Kompetenzen sowie des informellen Lernens, die Schaffung von Verzahnungs- bzw. Integrationsstrukturen mit Blick auf die vor allem im sog. „Übergangssystem“ (Neß 2007; Krewerth/Ulrich 2006 u. Deißinger 2008b) omnipräsenten „irregulären“ Ausbildungswege sowie die Förderung und systematische Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens. Noch ist

unklar, inwieweit diese bildungspolitisch relevanten Strukturfragen jenseits der formalen Logik eines „Nationalen Qualifikationsrahmens“ gelöst werden können, ist doch das Framework-Konzept als solches noch nicht zwingend verbunden mit einer Perspektive für konkrete Reformschritte. Dennoch hat das Maastricht-Kommuniqué 2004 mit seiner allgemeinen „Philosophie“ (Dunkel/Jones 2006) die Diskrepanzen zwischen Europa und den nationalen Bildungs- und Berufsbildungssystemen offenbart, handelt es sich beim Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF bzw. EQR) doch um die Idee einer „offenen Gestaltung“ der Binnenstruktur des Bildungssystems, die vor allem den Relationen von Allgemeinbildung, Berufsbildung, tertiärer Bildung sowie ihrer Beziehungen zur informellen und non-formalen Bildung gelten soll und die dem deutschen diesbezüglichen Verständnis eher fremd ist (Baethge 2007; Hellwig/Deißinger 2006 u. Deißinger 2008a; 2008b; 2009b).

In einem durchaus weit greifenden Sinn wird in diesem Zusammenhang sowohl auf der bildungspolitischen als auch auf der didaktischen Ebene der diesbezüglichen Diskurse auch das Thema Modularisierung tangiert und mit ihm die Grundlinien der Bildungs- und Berufsbildungspolitik angelsächsischer Länder, insbesondere Englands und Australiens (Deißinger 2004a; 2004b; 2008; 2009b; Winch/Hyland 2007; Hayward 2004 u. Harris/Deißinger 2003), deren Berufsbildungssysteme in hohem Maße und hierbei sehr spezifisch „modularisiert“ sind. Der englische Ausdruck „collapse of boundaries“ beschreibt hierbei sowohl in einem allgemeinen Sinne die Aufhebung von Trennlinien zwischen Bildungsbereichen (wie der Berufsbildung oder der Hochschulbildung) als auch i. e. S. die Funktion eines „nachfrageorientierten“ Berufsbildungssystems, flexible, auf die „Kunden“ (Betriebe und Individuen) zugeschnittene Qualifizierungsoptionen jenseits der beruflichen Erstausbildung zu offerieren (Harris 2001). Begleitet und mitgestaltet wird dieser Ansatz durch das Paradigma der „Kompetenzorientierung“, das sog. Competency-based Training bzw. CBT (Deißinger/Hellwig 2005). Der für deutsche Vorstellungen „gewöhnungsbedürftige“ Fokus liegt hierbei darin, dass Lernwege und Lernkontexte kontingent bleiben, kombinierbar erscheinen, kaum strukturellen Regeln unterliegen und stattdessen die Lernergebnisse (outcomes) in den Vordergrund treten. Genau diese outcomes liegen dem System der britischen Nationalen Beruflichen Qualifikationen (National Vocational Qualifications) zugrunde, die in den 1980er Jahren als wesentliches Element einer konservativen Gesamtreform des dortigen Bildungssystems eingeführt wurden (Deißinger/Greuling 1994 u. Deißinger 2002). Sie gelten gleichsam als „Prototypen“ einer (weiter unten näher thematisierten) „grundständigen“ Modularisierung im Bereich der Berufsbildung (vgl. auch den Beitrag von Ertl in diesem Band).

2 Grundlegende Unterschiede zwischen den Berufsbildungssystemen Großbritanniens und Deutschlands

Mit ihrer „konservativen“ Gesamtausrichtung stehen die deutsche Berufsbildung und die auf sie bezogene Politik einer Europäisierung im Sinne des EQF zunächst entgegen. Es ist hierbei weniger die Dualität der Lehre als der wichtigsten Strukturform im deutschen Berufsbildungssystem, sondern vielmehr der „Beruf“, der dieses Spannungsfeld markiert. Der wissenschaftliche Umgang mit der zentralen Bedeutung des Berufs für die Strukturierung von Wirtschaft, Gesellschaft und Bildungssystem (Beck/Brater/Daheim 1980 u. Maurice 1993) verweist soziologisch und arbeitsmarktökonomisch darauf, dass wir es hier mit sehr spezifischen Zugängen zu voneinander abgegrenzten Teilarbeitsmärkten zu tun haben, auf denen standardisierte und überbetrieblich festgelegte Qualifikationen, in der Regel durch Zertifikate, nachgewiesen werden müssen. Sie sind daher „weniger an die Einzelunternehmen gebunden, wie dies für die Beschäftigten in betriebsinternen Teilarbeitsmärkten charakteristisch ist“ (Heinz 1995, S. 34). Mit dem „Berufsprinzip“ ist aber auch und vor allem das „organisierende Prinzip“ der deutschen Berufsbildung benannt, das in seiner Doppelgesichtigkeit Grundmerkmal des deutschen Modells der Berufsausbildung ist: zum einen, weil es zweifelsohne für die Qualität operativer Facharbeit, vor allem im Handwerk und in der Industrie, verantwortlich zeichnet und hierbei in hohem Maße Kompetenzen arbeitsmarktfähig bündelt und Kommunikations- und Austauschprozesse auf den Teilarbeitsmärkten befördert; zum zweiten zeichnet es aber auch für Strukturresistenzen und Beharrungskräfte innerhalb der deutschen Berufsbildungspolitik verantwortlich, deren Hauptaugenmerk nach wie vor auf dem das Berufsprinzip inkludierenden dualen System liegt (Deißinger 1998 u. Busemeyer 2009).

Nach wie vor wird dieses Berufsprinzip in Deutschland in institutionentheoretischer und bildungspolitischer wie auch didaktischer Sicht als Vorwand bei konkreten Reformen, auch bei den Ausbildungsberufen selbst, angeführt, da es von den Sozialpartnern protegiert, aber auch durch die offizielle Politik positiv sanktioniert wird (vgl. z. B. Drexel 2005). So formulierten die Arbeitnehmervertreter im Berufsbildungsbericht des Jahres 2008 unmissverständlich ihre Abneigung gegenüber Niveaudifferenzierungen, d. h. gegenüber einem möglichen Abschied vom einstufigen Grundprinzip der allermeisten Ausbildungsordnungen, im Rahmen des zu erstellenden Deutschen Qualifikationsrahmens: Es bestehe die Gefahr, „das bisherige Facharbeiterniveau in zwei oder gar drei Niveaus aufzuspalten“, was „zu einer Benachteiligung von Berufsabschlüssen im Vergleich zu anderen Qualifikationssystemen“ führe (BMBF 2008, S. 35 u. Busemeyer 2009, S. 166–169). Hierin spiegelt sich – neben interessenspolitischen Motiven – durchaus das Grundvertrauen der bildungspolitischen Akteure in ein spezifisches Verständnis curricularer Steuerung, das sich bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben am Berufsprinzip sowie an der didaktischen Leitkategorie ganzheitlicher Handlungskompetenz orientiert (vgl. Deißinger 2009a u. den Beitrag von Frommberger in diesem Band). Insbesondere das Berufs-

bildungsgesetz (BMBF 2005) unterstreicht – auch in seiner revidierten Fassung – zentral den Ordnungsanspruch des Staates in Verbindung mit den öffentlich-rechtlichen Akteuren für das System der Berufsausbildung und die Unabdingbarkeit berufsfachlicher Normen für den Qualifizierungsprozess.

Es handelt sich vor diesem Hintergrund beim Beruf als einer berufsbildungspolitischen und juristischen Kategorie um eine Merkmalszuschreibung, die sich in einem einheitlichen Verständnis inhaltlicher Normierung und Standardisierung der Berufsausbildung ausdrückt. Ausbildungsordnungen besitzen „als Rechtsverordnungen Gesetzesqualität und binden die an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligten Personen und Institutionen“ (Benner 1984, S. 177). Dieses „exklusive“ Verständnis sowohl der Ordnungsmittel selbst, der ihnen zugeordneten Zertifikate und Berechtigungen, des institutionellen Systems wie auch der Akteurskonstellationen innerhalb dieses Systems und seiner Steuerungslogik relativieren keineswegs die Dualität der deutschen Berufsausbildung als Gegenstand äußerer Beobachtung und Wahrnehmung (Deißinger 1998). Gerade der „Bildungsauftrag“ der Berufsschule gehört zu den im Ausland am stärksten thematisierten Merkmalen des dualen Systems. So führt Ryan, einer der tiefsten Kenner der deutschen Berufsbildung im englischen Sprachraum, hierzu aus (Ryan 2001, S. 136):

„A striking difference from Germany is the absence of minimum training periods, such as a three-year programme for bakers. Similarly, apprentices need not take part-time technical education, unless they are MA participants functioning under an NTO framework that requires it – and even then no general education is required. Indeed, „off-the-job“ training in a company training centre or with an external commercial provider is often enough to meet NTO requirements, despite concerns about its quality and relevance“.

Interessant ist, dass hier die Dualität und mit ihr die Existenz der Berufsschule, die berufsfachliche Form der Ausbildung sowie die staatliche Reglementierung in einem Zusammenhang gesehen werden. Beides sind institutionelle, gleichwohl auf kulturellen Prägungen basierende Merkmale des deutschen Ausbildungsmodells, die sich im britischen Kontext auch dort nicht identifizieren lassen, wo von einer homologen Form der Qualifizierung gesprochen werden kann, nämlich bei der (Modern) Apprenticeship. Insbesondere England verfügt durchaus über eine weit zurückreichende Lehrtradition (Deißinger 1992, S. 28 ff.), die allerdings im Zuge der Industrialisierung in ihrer überkommenen Form einen Niedergang erlebte und trotz selektiver Überlebensfähigkeit in einzelnen Wirtschaftszweigen eine mehr oder weniger residuale Erscheinung blieb. Bis auf den heutigen Tag sind insbesondere die Strukturen der Berufsausbildung in England und Wales rechtlich, organisatorisch und didaktisch im Wesentlichen von liberalen Grundsätzen geprägt und damit weit entfernt von den Ordnungsvorstellungen, die dem Berufsprinzip unterliegen (Deißinger 1998; 2008). Mit dieser Verstetigung einher ging die Parallelität von vier grundlegenden und prägenden Entwicklungen, die den „Charakter“ der englischen Berufsausbildung bis heute bestimmen: (i) die Marginalisierung des traditionellen Lehrlingsausbildungssystems, (ii) die Etablierung staatlich finanzierter Ausbildungsprogramme, (iii) die

wachsende Inanspruchnahme des Systems der schulischen Berufsbildung sowie (iv) die im engeren Sinne nicht-berufliche Ausrichtung von Qualifizierungsmaßnahmen im Sinne der Modularisierung angelsächsischer Prägung.

Gerade vor dem Hintergrund dieses „very mixed and uncertain system of skill formation“ (Gospel 1994, S. 510) handelt es sich bei der (Modern) Apprenticeship (Ertl 1998 u. Fuller/Unwin 1998) durchaus um eine der interessantesten Innovationen der britischen Berufsbildungspolitik am Ende des letzten Jahrhunderts. Eingeführt wurde sie 1993 mit dem Ziel, die „Qualifikationslücke“ im intermediär-operativen Bereich des Beschäftigungssystems, also bei den Facharbeitern und Fachangestellten, zu schließen. Bei genauer Betrachtung handelt es sich jedoch keinesfalls um eine Reaktivierung der klassischen Lehrausbildung, sondern vielmehr um die „Fragmentierung einer kulturellen Institution“, wie es Snell ausdrückt (Snell 1996, S. 319), da im Kern Grundzüge der berufsbildungspolitischen Linie der Thatcher-Zeit ihren Charakter ausmachen (Deißinger/Greuling 1994): Zum einen wird sie öffentlich (mit-)finanziert (Ryan 2001, S. 135) und ist damit im Kern eine „staatlich geförderte Initiative zur Belebung des Ausbildungssystems“ (Ertl 1998, S. 171); zum zweiten ist sie an das System der nationalen Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications) angekoppelt, wobei die Absolventen i. d. R. eine NVQ/Level 2 (Apprenticeships) oder 3 erreichen können (Advanced Apprenticeships). Ein weiterer Unterschied zur Lehre alter Prägung und damit auch zu jener im dualen System in Deutschland besteht darin, dass zwar Lehrverträge abgeschlossen werden, jedoch keine verbindlichen Ausbildungszeiten festgelegt werden müssen.

Dennoch ist es möglich, der Apprenticeship eine Reihe von Innovationsaspekten zu attestieren:

- Die sektorspezifischen training frameworks¹ in den mittlerweile 180 „Lehrberufen“ sollen eine zu starke betriebliche Generierung und Bindung der Arbeitsqualifikationen unterbinden. Damit wird nicht ausschließlich auf outcomes (operationalisierbare Ausbildungsergebnisse) gesetzt, sondern es werden auch Wege und Inhalte des Qualifizierungsprozesses avisiert. Zudem werden Ausbildungssubventionen (neuerdings) u. a. an dieses Kriterium gekoppelt (Ryan 2001, S. 136).
- Ähnlich wie in Deutschland bei den neugeordneten Ausbildungsberufen (Deißinger 2009a) wird der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Key Skills) eine wesentliche Bedeutung beigemessen (Ryan 2001, S. 137), was konzeptionell auf ein gestiegenes didaktisches Problembewusstsein hindeutet. Außerdem sollte zu einer Apprenticeship – neben dem Erwerb einer NVQ auch ein Technical Certificate (z. B. ein BTEC National Diploma oder ein City and Guilds Progression Award) gehören – allerdings hängt dies entscheidend von der Branche und auch der jeweiligen Spezifizierung des Berufsbildes ab.²
- Schließlich ist als Regelmodell durchaus eine alternierende Ausbildung vorgesehen, wobei es sich eher um ein „triales“ als um ein duales Konzept handelt, in

¹ Zuständig waren zunächst die 76 National Training Organisations (NTOs), die seit 2002 durch die Sector Skills Councils (SSC) ersetzt wurden (vgl. Ryan 2001, S. 135 u. Dehmel 2005, S. 33).

² Vgl. www.apprenticeships.org.uk/Be-An-Apprentice/Qualifications.aspx.

dessen Rahmen auch überbetriebliche Ausbildungsstätten neben Betrieben und Colleges fungieren (Ertl 1998, S. 174). Anders als in Deutschland jedoch sind es nicht zwingend die Colleges als „Berufsschulen“, die den theoretischen Part der Ausbildung übernehmen, sondern auch private Ausbildungs- und Weiterbildungsanbieter (providers).

Gegenwärtig existieren Apprenticeships auf drei Stufen des Qualifikationsrahmens: Dies bedeutet, dass die höchste Stufe die Voraussetzung für den Übergang in eine akademische Aus- oder Weiterbildung (Diploma) eröffnet. Dieser Higher Apprenticeship (Level 4 des NVQ-Rasters) genannte Bildungsweg verweist dennoch gerade auf den britischen Kompetenzansatz, der anders als in Deutschland im Wesentlichen ein Zertifizierungsansatz ist (Ryan 2001, S. 136f.). Grundlegend ist hierbei auch der Gedanke, dass die Ausbildungsinhalte und die Struktur der Ausbildung im Rahmen einer Apprenticeship individuell „abgesprochen“ werden können, was selbstredend zu Qualitätsunterschieden führen muss.

Andererseits – und hier werden die Ambivalenzen, aber auch die „europäischen“ Orientierungen des britischen Berufsbildungssystems deutlich – kündigen sich gerade im Bereich dieser „Unterreglementierung“ jüngst einige Innovationen bzw. Reformen an. Sie betreffen sowohl die Berufsbildung i. w. S., die Apprenticeship i. e. S. wie auch die Strukturierung und Schneidung der Bildungswege innerhalb des nationalen Berechtigungssystems:

- Den weiter unten näher thematisierten NVQs ist mittlerweile (explizit) ein „Nebensystem“ an die Seite gestellt worden, das einerseits auf traditionellen Berufsabschlüssen sog. subdegree-conferring bodies basiert, wie den beruflichen Zertifikaten von Edexcel (früher BTEC) oder von City and Guilds (ca. 500 Abschlüsse, unter ihnen Vocational Qualifications und Diplomas). Daneben existieren eigenständige Key Skills Zertifikate, die allerdings mit anderen Qualifikationen gekoppelt werden können. Im Bereich der vorberuflichen Bildung gibt es nun – in der Nachfolge der ehemaligen General National Vocational Qualifications (GNVQs) – die Vocational General Certificates of Education, die zwei Funktionen erfüllen, nämlich den Übergang in eine anspruchsvolle Form der Berufsausbildung zu ebnen wie auch anschlussfähig zu sein für das allgemeine GCE A-Level (die Hochschulreife). Im tertiären Bereich hat Großbritannien – unterhalb des Bachelor-Niveaus – sog. Foundation Degrees (FD) eingeführt, eine hochflexibel angelegte „dritte Option“ zwischen klassischer Vocational Education und Hochschulbildung, die auch die Wirtschaft dezidiert mit einbezieht (Cuddy/Leney 2005 u. den Beitrag von Ertl in diesem Band).
- Bei der Apprenticeship, die zumeist auf zwei Niveaus (NVQ 2 oder 3) durchgeführt wird, wird nun noch expliziter von Äquivalenzbeziehungen zur allgemeinen Bildung gesprochen: So entspricht eine Advanced Apprenticeship zwei A-Levels, die grundständige Apprenticeship (Level 2) korrespondiert formal mit fünf GCSEs (A-C). Vor diesem Hintergrund ist auch zu sehen, dass didaktisch-curricular zur Lehre heute neben den funktional ausgerichteten NVQ-Kompetenz-

standards ein (allgemeines, eher theoretisch ausgerichtetes) Technical Certificate und der Erwerb von Key Skills zählen.

- Seit September 2008 gibt es – im Sinne eines bis 2011 avisierten Reformprojekts – die sog. Diplomas.³ Es handelt sich um berufliche Berechtigungen, die drei Komponenten verbinden, nämlich principal learning, generic learning und additional and specialist learning. Die Diplomas sollen auf drei Stufen entwickelt und erworben werden (Foundation, Higher, Advanced) und Äquivalenzbeziehungen zu den Abschlüssen des allgemeinen Berechtigungswesens aufweisen.⁴ Mit dieser Reform soll offensichtlich ein weiterer Schritt in Richtung transparenterer Strukturen des beruflichen Berechtigungssystems gegangen werden. Ob dies von Erfolg gekrönt sein wird, bleibt allerdings nach den Erfahrungen der Vergangenheit abzuwarten, da die zahllosen Initiativen der letzten gut zwanzig Jahre zumeist eher das Gegenteil von dem bewirkt haben, was mit ihnen intendiert wurde, und die bereits in den 1980er Jahren geführte Rede vom „Qualifikationendschugel“ (Deißinger/Greuling 1994) keinesfalls zeitgebunden erscheint, sondern offenbar zu den Konstanten der britischen Berufsbildung gerechnet werden muss.

Es kann demnach davon gesprochen werden, dass die britische Berufsbildungspolitik nach wie vor mittels eines Mix aus sowohl traditioneller als auch innovativer Programmatik agiert. Zu dieser Ambivalenz passt auch, dass die Lehre als Traditionsmodell mittlerweile auf 180 Ausbildungsprofile in 80 verschiedenen Wirtschaftszweigen zurückgreifen kann und die Zahl der Lehrlinge immerhin bei 225.000 liegt (2007/2008).⁵ Auf der anderen Seite erscheint das britische Berechtigungssystem nach wie vor in hohem Maße intransparent und durch Wildwuchs gekennzeichnet. Dazu zählt das Faktum von mittlerweile 1.300 Qualifikationsnachweisen bei den NVQs, was fast einer Verdoppelung in den letzten vier Jahren gleichkommt, auch wenn hier ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligung in diesem Bereich konstatiert werden kann.⁶ Insofern kann von einer auffälligen Gleichzeitigkeit von genereller quantitativer Expansion des Berufsbildungssystems, der ihm zugeordneten Zertifikatsstruktur wie auch seiner allgemeinen strukturellen Proliferation gesprochen werden.

3 Das britische Modularisierungskonzept: Fragmentierung und Flexibilisierung

Interessanterweise wird die britische Berufsbildungspolitik seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts von der Idee des vocationalism bestimmt (Deißinger/Greuling 1994). Sie hat jedoch nicht zu einer eigenständigen Entwicklung des Subsystems „Berufsausbildung“ geführt, sondern erweist sich vielmehr formal integrierend mit

3 Vgl. www.diplomainfo.org.uk u. den Beitrag von Ertl in diesem Band.

4 Vgl. www.ofqual.gov.uk [Zugriff: 5.05.09].

5 Vgl. www.dcsf.gov.uk [Zugriff: 5.05.09].

6 Vgl. www.direct.gov.uk [Zugriff: 5.05.09].

Blick auf die Zusammenhänge zwischen schulischer, beruflicher wie auch tertiärer Ausbildung. Ein wichtiger Grundgedanke des modernen angelsächsischen (vor allem des britischen) Verständnisses beruflicher Bildung besteht hierbei in der Verbindung von competence-based learning/education/training (CBL/CBE/CBET/CBT) und Modularisierung (Williams/Raggatt 1998; Jessup 1991; 1995 u. Deißinger/Hellwig 2005). Letztere schließt die Möglichkeit des Erwerbs von „Teilqualifikationen“ (individualisierter Bündel von Modulen) ein, womit eine „De-Institutionalisierung“ berufsbezogener Bildungsgänge einhergeht. So greifen beim System der englischen National Vocational Qualifications (Deißinger 1994) wie auch bei den schottischen Scottish Vocational Qualifications (Pilz 1999) drei Prinzipien ineinander: (i) das Prinzip des kompetenzorientierten Lernens, (ii) das Prinzip des ergebnisorientierten Prüfens und Zertifizierens und (iii) eine „grundständige Form“ der Modularisierung von Ausbildungsprofilen bzw. -programmen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis auf drei darin eingeschlossene Sachverhalte mit Blick auf die Gestaltungspraxis beruflicher Bildung: Der erste betrifft die „Partialisierung“ bzw. „Fragmentierung“ der Ausbildungsinhalte und -wege durch die Möglichkeit einer isolierten Belegung von Modulen, der zweite die „Lernortunabhängigkeit“ sowie die curriculare Offenheit des Systems. Hinzu kommt ein nach wie vor liberal geprägtes Verständnis von der Notwendigkeit der externen Steuerung des Berufsbildungssystems, die durch eine derart „individualisierte“ Praxis notwendigerweise unterentwickelt bleiben muss. In Jessups Worten klingt dies wie folgt (Jessup 1995, S. 36 f.):

„NVQs have been deliberately designed to open access to learning for the maximum number of people. This has been achieved by defining the requirement for an award in a 'statement of competence' which is independent of any course or training programme (...). A further feature which promotes access to NVQs is their unit structure. All NVQs are made up of a number of units, based upon occupational functions, which can be separately assessed and certificated.“

In ähnlicher Weise werden NVQs auf der Website der QCA (Qualifications and Curriculum Authority) charakterisiert:

„NVQs are work-related, competence-based qualifications. They reflect the skills and knowledge needed to do a job effectively, and show that a candidate is competent in the area of work the NVQ represents.“

Diese Orientierung an Kompetenzen, die sich maßgeblich darauf stützt, dass diese „clearly relevant to work“ zu sein haben (QCA 2003, S.1), unterliegt nicht nur der Gefahr einer durch die ausschließliche Lernzielorientierung induzierten „behavioristischen“ Verzweckung des Lernprozesses (Hyland 1995), sondern es ist ihr auch zuzuschreiben, dass externe Prüfungen nicht vorgesehen, „De-Institutionalisierungen“ intendiert sind und das System aufgrund seiner Stufungsstruktur dazu tendiert, Qua-

7 www.qca.org.uk/14-19/qualifications [Zugriff: 5.05.09].

likationsstandards zu minimalisieren (Senker et al. 1999). Hierbei ist die Feststellung wichtig, dass es sich im Kern um ein Zertifizierungssystem handelt, das keine konkreten, geschweige denn reliablen curricularen Verknüpfungen vorsieht und dem auch Vorstellungen von Lernortdifferenzierung fremd sind.⁸ Hierin und im fehlenden Ordnungsrahmen dürften nach wie vor die Grenzlinien vor allem zwischen dem deutschen und dem britischen System (Schottland eingeschlossen) der beruflichen Bildung zu lokalisieren sein (Canning/Deißinger/Loots 2000; Ryan 2001 u. Deißinger 2008a).

Das spezifische Verständnis von Kompetenz sowie die damit verbundene De-Institutionalisierung von Berufsbildung weisen den britischen Modularisierungsansatz als ein „Fragmentierungskonzept“ aus. Hierbei treffen gleichwohl sowohl die allgemeinen Merkmale zu, die man der Modularisierung als Strukturkonzept zuschreiben kann, als auch die für „Fragmentierungen“ typische Charakteristik (vgl. auch Deißinger 1994; 2002 u. Dehmel 2005, S. 32 f.):

- „Module“ sind im Allgemeinen standardisierte Lernangebote, die auf den Erwerb spezifischer – wenn auch nicht zwingend „beruflicher“ – Kompetenzen verweisen und als curriculare Bausteine (mit Lernziel- und/oder Lerninhaltsbeschreibung) eine institutionalisierte Form annehmen. Entscheidend ist das Grundmerkmal ihrer Eigenständigkeit und Abgegrenztheit gegenüber anderen curricularen Bausteinen.
- Eine wichtige Funktion von Modulen – dies gilt insbesondere für „grundständige“ Modularisierungskonzepte – besteht darin, die Anpassung des Lerners an gewandelte (berufliche) Umweltbedingungen zu ermöglichen. Lehrgangsformen und Curricula sind unter modularisierten Strukturbedingungen dahingehend konzipiert, die „Anbieter“ wie auch die „Abnehmer“ beruflicher Kompetenz mit einem Höchstmaß an Flexibilität im Hinblick auf Qualifizierungs- und Re-Qualifizierungsfordernisse auszustatten.
- Module treten idealtypisch in drei Grundvarianten auf: Zum ersten können sie curriculare Gestaltungselemente mit Ergänzungscharakter im Hinblick auf Erstausbildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen sein, womit ihnen eine Supplementierungsfunktion zugeschrieben werden kann. Zum zweiten können über sie bestehende Ausbildungsgänge neu strukturiert werden, ohne dass deren Ziel- und Abschlusscharakter einer grundlegenden Revision unterzogen wird. Man könnte hier von einem Differenzierungskonzept sprechen, mit dem ggf. verwandte Ausbildungsprofile curricular zusammengeführt werden. Module resultieren hierbei zwar aus der Zerlegung eines komplexeren Kompetenzprofils, führen jedoch in der Gesamtkomposition durch den Lerner zu einer aggregierten „Gesamtkompetenz“, die unter dem Verwertungs- und Zertifizierungsaspekt nur als solche in Erscheinung tritt. Zum dritten kann es sich bei Modulen um Lerneinheiten handeln, die curricular verselbständigt existieren und „individuell“ zertifiziert werden. Sie werden dann oftmals in variabler Abfolge durchlaufen und

8 Hierzu Oulton/Steelman (1992, S.74): „The term „working towards“ [an NVQ] has not as yet received a precise official definition – it does not require for example that the trainee attend college part-time...“.

können mit anderen Lerneinheiten kombiniert werden. Es handelt sich in diesem Falle um einen „polyvalenten“ Qualifizierungsmodus, der traditionelle Kontexte integrieren und die traditionellen Strukturen von Lehrgängen und Bildungsstufen sowie der Leistungsmessung und Leistungsbewertung überwinden möchte. Es kann hier von grundständiger Modularisierung im Sinne eines Fragmentierungskonzeptes gesprochen werden.

- „Grundständig“ modularisierte Curricula zeichnen sich durch ihre Doppelfunktion als Strukturvorgabe für Erstausbildungs- wie auch für Weiterbildungsmaßnahmen aus und erheben den Anspruch, beide unter dem Aspekt des „lebenslangen“, „beschäftigungsbegleitenden“ Lernens in einem „Gesamtsystem“ der beruflichen Bildung mit hoher Übergangsflexibilität zwischen den traditionell getrennten Bildungsbereichen zusammenzuführen. Kennzeichnend ist nicht nur der Aspekt des sharing, der Module als „polyvalente“ Einheiten ausweist und sie den unterschiedlichsten Qualifizierungszielen zuordnet (Reuling 1996, S. 49 u. Dehmel 2005, S. 32). Modularisierte Lernformen orientieren sich an den „nachschulischen Bildungsbedürfnissen“ ihrer Klientel. Letzteres bedeutet vor allem, dass die Kombination von Kurseinheiten aus dem Weiterbildungsbereich mit solchen aus dem Bereich der Berufsausbildung eröffnet wird.

„Modularisierung“ hat damit sowohl eine didaktische Dimension als auch eine bildungs- und ordnungspolitische Bedeutung. Sie zielt in ihrer „grundständigen“ Variante auf die Freigabe des Qualifizierungsgeschehens aus seiner Bindung an spezifische institutionelle Arrangements und Lernumgebungen. Hierbei verweisen die von ihm bestimmten Organisationsformen beruflichen Lernens unverkennbar auf eine „Doppelgesichtigkeit“: Mit der Idee einer Homogenisierung der zertifikatorischen Seite beruflicher Bildung korrespondieren Vorstellungen heterogener Ziele, Inhalte und Methoden beruflichen Lernens, die durch lokale Lern- und Leistungskontrollen und damit durch ein im Kern atomisiertes Berechtigungswesen auf der operativen Ebene repräsentiert werden. Das Modularisierungskonzept erscheint unter diesem Aspekt vor allem dort didaktisch problembehaftet, wo Module sowohl eine Partialisierung der auf sie ausgerichteten Lernprozesse und ihrer institutionellen Bedingungen als auch der diesbezüglichen curricularen Gestaltungselemente (Ziele und/oder Inhalte beruflichen Lernens) implizieren und damit „Offenheit“ und „Flexibilität“ zu Lasten von qualifikatorischer Reliabilität in den Vordergrund gerückt werden.

Seinen Fragmentierungscharakter verdankt das britische Modularisierungskonzept seiner Binnenstruktur (vgl. auch den Beitrag von Ertl in diesem Band). Eine NVQ setzt sich i. d. R. aus Modulen und darunter subsumierten Kompetenzelementen zusammen, deren Zahl und Güte die jeweiligen occupational standards markieren, welche ihrerseits durch „Anforderungskriterien“ (performance criteria), spezifische daran gekoppelte „Umweltbedingungen“ (range statements) sowie knowledge specifications bestimmt werden. Ein Modul innerhalb einer NVQ (unit of competence) besteht somit aus Sub-Modulen i. S. v. Tätigkeitsbeschreibungen, wobei die Anzahl der Module i. d. R. acht bis zwölf beträgt. Die für ein Qualifikationsprofil (also eine NVQ) verbindlichen obligatorischen units werden durch optionale und additive Komponenten

(Wahlpflicht- und Zusatzmodule) ergänzt. Modulbeschreibungen existieren qualifikationsübergreifend, und somit können einzelne Module individuell zertifiziert und anderweitig „genutzt“ werden (Dehmel 2005, S. 32).

Entscheidend für die Fragmentierungsstruktur einer NVQ an sich ist zwar noch nicht allein ihr prinzipieller „curricularer“ Aufbau, sondern vielmehr die in ihr angelegte externe Funktionalität. Hinsichtlich der Norm, an der sich der funktionale Wert einer NVQ zu messen hat, soll jedes Modul als eine diskrete Größe fungieren, „which has meaning and independent value in the area of employment to which the NVQ relates“ (zit. in: Jessup 1991, S. 16). Mit diesem „Atomisierungsprinzip“ verbunden ist das „Akumulationsprinzip“, welches sich von der Vorstellung einer „einmalig“ erworbenen ganzheitlichen Berufsqualifikation löst: „The NVQ framework offers a means of obtaining credit for work-based activities. It provides a structure for the work placement which culminates in a portfolio of evidence“ (Morgan 1997, S. 186).

Legt man ein institutionentheoretisches Verständnis des deutschen „Berufsprinzips“ zugrunde (Deißinger 1998), so schält sich das „System“ der NVQs unter drei Aspekten als „Gegenmodell“ zum „System“ der Ausbildungsberufe heraus. Es zeigt sich, dass es vor allem die modularisierte Struktur der NVQs ist, die diese Andersartigkeit bedingt:

- Das NVQ-System entspricht einem Konzept, welches Qualifizierungsangebote in erster Linie im Hinblick auf eine diffuse und fragmentierte Nachfrage von Seiten des Arbeitsmarktes bereitzuhalten hat. Dabei kommt es sowohl zu „berechtigungstechnischen“ Partialisierungen als auch zur Fragmentierung jener Qualifizierungsmaßnahmen, die auf den Erwerb einer NVQ vorbereiten (Stanton 1991, S. 141). Mit seiner modularisierten Struktur zielt das NVQ-Konzept auf funktional zugeschnittene Teilkompetenzen, die zu „personalisierten“ Profilen aggregiert werden können, aber nicht müssen. Es gibt sich damit in einen Gegensatz zur Vorstellung eines im Rahmen einer Berufsfunktion zu bewältigenden prozess- und produktbezogenen Tätigkeitsspektrums, das auf die Notwendigkeit verweist, Ausbildungsinhalte möglichst umfassend, d. h. mit Blick auf eine über betriebs-spezifische Arbeitsplatzanforderungen hinausgehende „Gesamtkompetenz“ zu normieren und zu vermitteln.
- Zu den zentralen Prämissen des „Systems“ gehört, dass es auf curriculare Normierungen verzichtet und somit auch keine systematische Verkoppelung von Lernprozess und Lernergebnis erlaubt (Jessup 1995, S. 36). Anders ausgedrückt: Das Durchlaufen einer Ausbildung ist im Rahmen des NVQ-Ansatzes keine zwingende Voraussetzung für das Bestehen einer Kompetenzprüfung. Stanton drückt dies sehr pointiert aus, wenn er konstatiert: „Many learners used to gain a qualification by passing a course. In future, it will NOT (sic) be necessary to take a course at all to become qualified“ (Stanton 1991, S. 139). Das NVQ-Konzept ist mit seiner outcome-Orientierung in erster Linie ein „Zertifizierungssystem“ ohne curriculare Basis, wobei die dem Flexibilitätsparadigma gehorchende Modularisierung insofern verschärfend wirkt, als mit ihr nicht Lerninhalte, sondern

lediglich Lernziele (Kompetenzbeschreibungen), die es zu realisieren gilt, vorgegeben sind.

- Die mit der Einführung der NVQs in den 1980er Jahren eingeleitete Politik der „Universalisierung“ des Berufsbildungssystems hat zweifelsohne zu einer markanten Proliferation von Komplexität und Intransparenz innerhalb des britischen Berechtigungswesens beigetragen. Mit der Beliebigkeit des Lernortes und der Option, Module als Einzelberechtigungen geltend zu machen, korrespondieren das Nebeneinander alter und neuer Abschlüsse sowie die Vielfalt existierender Zertifizierungseinrichtungen. Sie beeinträchtigen die eigentlich angestrebte Transparenz, Komparabilität und Marktgängigkeit von Befähigungsnachweisen, die gängigerweise auf „berufsfachlichen“ Arbeitsmärkten als Selektionsvoraussetzung angesehen werden (Georg/Sattel 1995).

4 Schlussbemerkungen aus deutscher Perspektive

Ob der Kompetenzansatz angelsächsischer Prägung und seine Überführung in einen Qualifikationsrahmen auch in einem deutschen Konzept eines Qualifikationsrahmens berücksichtigt werden sollten bzw. können, ist mehr als zweifelhaft. Dürfen jedoch hier stringent wirklich nur formale Qualifikationsniveaus, Bildungswege oder gar Lernorte abgebildet werden? Hierzu gab es immer wieder unterschiedliche Auffassungen zwischen der EU-Kommission und nationalen Akteuren auf deutscher Seite, wie bspw. dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, das eine Vermengung von Input- und Outcome-Orientierung ablehnt (Brunner/Esser/Kloas 2006), sowie zwischen den für das duale System maßgeblichen sozialpartnerschaftlichen Akteuren (Nehls 2008). In diesem Zusammenhang ist in der deutschen Berufsbildungslandschaft mit dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz nicht nur ein Referenzpunkt für Ganzheitlichkeit, Problemorientierung sowie didaktische Reliabilität definiert, sondern es geht auch um das Berufsprinzip in einem durchaus traditionellen, auf spezifische Strukturierungen der Ausbildung verweisen den Sinne (Deißinger 1998).

In der gängigen Entwicklungspraxis curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland (Deißinger 2009a) spiegeln sich nicht nur die institutionellen und ordnungspolitischen Besonderheiten der dualen Berufslehre, sondern erstaunlicherweise auch eine sehr nationaltypische Modernisierungsdynamik, die auf die Logik einer inneren Strukturreform verweist und nicht etwa einen grundlegenden „Systemwechsel“ avisiert, den die – auch international belegten – Themenfelder „Modularisierung“ und „Lebenslanges Lernen“ und nicht zuletzt die Prämissen des Europäischen Qualifikationsrahmens implizieren. Was die Modernisierung der Ordnungsmittel in Deutschland betrifft, so setzt sich hier der Weg einer „Binnendifferenzierung“ mit dem Lernfeldkonzept und arbeitsprozessorientierten Berufsbildern als curricularen und methodischen Leitkonzepten fort. Während jedoch die Berufsschulen neuen didaktisch-methodischen Leitbildern und innovativen Strukturierungskonzepten bei den

beruflichen Curricula Rechnung zu tragen versuchen, verlief die betriebsseitige Diskussion zeitweilig entlang eines Kontinuums zwischen einem klaren Bekenntnis zum Berufsprinzip einerseits und der Forderung nach Liberalisierung bei den betrieblichen Ausbildungsvorgaben andererseits (Grundmann 2000). Hierzu zählt auch das „Satellitenmodell“ des Deutschen Industrie- und Handelstages. Bezeichnenderweise sind die darin enthaltenen Flexibilitätsvorstellungen („Modell der drei Freiheiten“), die sich auf variable Ausbildungszeiten bzw. „Zeitkorridore“ und flexible Prüfungszeitpunkte erstrecken sowie eine unterschiedliche inhaltliche Tiefe der Wahlmodule einschließen (DIHT 1999), bis dato auch in den neuen und neugeordneten Ausbildungsberufen lediglich punktuell, d. h. im Sinne einer „offenen Formulierung von Ausbildungsinhalten“ (Westpfahl 2004, S. 10), verwirklicht worden.

Um eine Modernisierung des Berufskonzepts geht es auch in der Diskussion um „theoriegeminderte“ Berufe bzw. neue Formen der Stufenausbildung. Hierbei macht das Festhalten am Idealmodell des dreijährigen Ausbildungsberufs zwar im Kern berufspädagogisch Sinn, birgt aber dennoch bildungspolitisch die Gefahr, dass curriculare und pädagogische Entwicklungschancen innerhalb und außerhalb des bestehenden Systems nicht ausgeschöpft werden. In der damit aufgewiesenen berufsbildungspolitischen Leitdiskussion, die sich zunehmend auch auf einer europäischen Argumentationsebene abspielt, vertreten Gewerkschaften und Unternehmensverbände bspw. in der Frage gekürzter Ausbildungsgänge nach wie vor unterschiedliche Meinungen (Kath 2005). Pädagogische Motivationen oder Begründungen bleiben hierbei selbstredend auf der Strecke, insbesondere mit Blick auf das „Übergangssystem“ (Deißinger 2008b).

Gleichwohl liegen dennoch Konzepte und Vorschläge auf dem Tisch, die Reformen der vergleichsweise starren curricularen Struktur der deutschen Berufsausbildung im dualen System avisieren. Zu ihnen gehören neben dem „Satellitenmodell“ des DIHT bspw. auch das Positionspapier des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH) mit dem Titel „Aus- und Weiterbildung nach Maß“ (1999), das BDA-Papier „Vorschläge zur Verbesserung der Struktur und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung“ aus demselben Jahr, die Idee von „Basisberufen“ im KMK-Papier „Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung“ (1998) sowie jüngst die in den Reformüberlegungen von Baethge/Solga/Wieck (2007) sowie Euler/Severing (2006) eingearbeiteten Vorschläge zur Flexibilisierung bzw. zu notwendigen Strukturreformen mit dem Ziel der Überwindung der Probleme im „Übergangssystem“, dessen heterogene, von Bundes- und Landeszuständigkeiten gekennzeichnete und damit auch sehr teuer finanzierte Strukturen schon seit Jahren nach dringlicher Reform verlangen (vgl. auch Kuklinski 2005 u. ausführlich den Beitrag von Rulands in diesem Band).

Auch der „Innovationskreis berufliche Bildung“ (IKBB) hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Sommer 2007 Vorschläge auf den Tisch gelegt, die einerseits die Stärkung des dualen Systems proklamieren, andererseits aber auch die „Baustellen“ des deutschen Berufsbildungssystems benennen und seine

nationalen wie auch international bedingten Reformbedarfe artikulieren (vgl. BMBF 2007). Zum „Neuen“ gehören zweifelsohne auch die Herausforderungen, die sich mit dem in fortgeschrittener Entwicklung befindlichen Deutschen Qualifikationsrahmen verbinden (Hanf/Rein 2007 u. Nehls 2008). In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch nach wie vor und vor allem die Frage nach der „Denkmöglichkeit“ von Stufen- bzw. Niveaudifferenzierungen innerhalb der Berufsbildung im Allgemeinen wie auch der beruflichen Erstausbildung im Besonderen – sowie ihren Implikationen für die curriculare Strukturierung von didaktischen Ordnungsmitteln – aber auch die vollkommen ungelöste Frage nach der Grundrelation von formalem und informellem Lernen, bei der Deutschland im internationalen Vergleich mehr als nur hinterherzuhinken scheint (Hellwig/Deißinger 2006).

Auch in der deutschen Debatte scheint mit dem Kompetenzbegriff – zumindest auf den ersten Blick – ein Konkurrenz- bzw. Konkurrenz- bzw. Konkurrenzbegriff zum Berufsbegriff – auf den Plan getreten zu sein, von dessen nationaltypischer Einbindung in die berufspädagogischen wie auch berufsbildungspolitischen Diskurse abhängen dürfte, wie „europäisch“ sich das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem in Zukunft entwickeln und platzieren wird. Eine „deutsche Form“ der Modularisierung unter Rückgriff auf den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz dürfte hierbei unausweichlich sein, sie sollte aber hierbei nicht diejenigen Facetten des britischen Ansatzes zu kopieren versuchen, die jenseits des Ärmelkanals für das eher zweifelhafte Image der dortigen Berufsbildung verantwortlich zeichnen. Hier kann man von einem Verständnis von Berufsbildung sprechen (Deißinger 2009b), das durch Unterreglementierung und den nicht eingelösten Anspruch, eine auf „occupations“ ausgerichtete Form der Berufsausbildung (Jessup 1991, S. 26) zu offerieren, nach wie vor in der wissenschaftlichen Literatur sehr kritisch gesehen wird (Winch/Hyland 2007). Vor diesem Hintergrund bewegt sich auch die deutsche vergleichende Berufsbildungsforschung im Spannungsfeld zwischen dem als wertvoll angesehenen „Erbe“ der eigenen berufspädagogischen Tradition sowie jenen innovativen Ansätzen auf der supranationalen Ebene, denen mit Blick auf die spezifischen „Baustellen“ des Berufsbildungssystems eine „evolutionistische“ oder auch eine „amelioristische“ Funktion (Schriewer 1987) attestiert werden kann.

Literatur

- Baethge, M.: (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma – Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 59. Jg., Nr. 1, S. 3–11.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.: (2007). Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe – Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*, Reinbek bei Hamburg.
- Benner, H.: (1984). Zum Problem der Entwicklung betrieblicher Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit schulischen Rahmenlehrplänen, in: Georg, W. [Hrsg.], *Schule und Berufsausbildung*, Bielefeld, S. 175–187.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2005). *Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005*, Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2007). *10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung*, Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2008). *Berufsbildungsbericht 2008*, Bonn.
- Brunner, S./Esser, F.H./Kloas, P.: (2006). Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jg., Nr. 2, S. 14–17.
- Busemeyer, M.R.: (2009). *Wandel trotz Reformstau – Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*, Frankfurt a. M.
- Canning, R./Deißinger, Th./Loots, C.: (2000). Continuity and Change in Apprenticeship Systems – A comparative study between Scotland and Germany, in: *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 6, Nr. 2, S. 99–117.
- Cuddy, N./Leny, T.: (2005). *Berufsbildung im Vereinigten Königreich*, CEDEFOP, Luxemburg.
- Dehmel, A.: (2005). *The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning in Germany and England*, Oxford.
- Deißinger, Th.: (1992). *Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution – Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, Würzburg.
- Deißinger, Th.: (1994). Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?, in: *Bildung und Erziehung*, 47. Jg., H. 3, S. 305–328.
- Deißinger, Th.: (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben.
- Deißinger, Th.: (2002). Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung, in: Wingens, M./Sackmann, R. [Hrsg.], *Bildung und Beruf – Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*, Weinheim, S. 121–137.

- Deißinger, Th.: (2004a).** Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Vision eines 'open training market' – Australische Erfahrungen und Entwicklungen, in: Münk, D. [Hrsg.], Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext, Bielefeld, S. 13–31.
- Deißinger, Th.: (2004b).** Lernortkooperation aus internationaler Perspektive – England, in: Euler, D. [Hrsg.], Handbuch der Lernortkooperation, Bielefeld, S. 580–600.
- Deißinger, Th.: (2008a).** Cultural Patterns Underlying Apprenticeship – Germany and the UK, in: Aarkrog, V./Jorgensen, C.H. [Hrsg.], Divergence and Convergence in Education and Work, Bern, S. 33–55.
- Deißinger, Th.: (2008b).** Flexibilisierungspotentiale für die deutsche Berufsbildung durch Europa? – Kritisch-konstruktive Anmerkungen mit Blick auf das deutsche „Übergangssystem“, in: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, Chr. [Hrsg.], Labyrinth Übergangssystem – Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Bonn, S. 231–242.
- Deißinger, Th.: (2009a).** Curriculare Vorgaben für Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung, in: Bonz, B. [Hrsg.], Didaktik und Methodik der Berufsbildung, Hohengehren, S. 60–88.
- Deißinger, Th.: (2009b).** „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildungssysteme – Herausforderungen im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Melzer, W./Tippelt, R. [Hrsg.], Kulturen der Bildung – Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 93–107.
- Deißinger, Th./Greuling, O.: (1994).** Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“ – Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Jg., S. 127–146.
- Deißinger, Th./Hellwig, S.: (2005).** Structures and Functions of Competence-based Education and Training (CBET) – A Comparative Perspective, [InWent – Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung, Nr. 14], Mannheim.
- DIHT (Deutscher Industrie- und Handelskammertag): (1999).** Leitlinien Ausbildungsreform – Wege zu einer modernen Beruflichkeit, Bonn.
- Drexel, I.: (2005).** Das Duale System und Europa – Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall, Bonn.
- Dunkel, T./Jones, S.: (2006).** Lissabon – Kopenhagen – Maastricht – Europäisierung nationaler Berufsbildung, in: Clement, U./Le Mouillour, I./Walter, M. [Hrsg.], Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, Bielefeld, S. 40–60.
- Ertl, H.: (1998).** Modern Apprenticeship Scheme – Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales?, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 13. Jg., H. 25, S. 171–187.
- Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.
- European Commission: (2005).** Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning – Commission Staff Working Document, Brussels.

- Fahle, K./Thiele, P.: (2003).** Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 4, S. 9–12.
- Fuller, A./Unwin, L.: (1998).** Reconceptualising Apprenticeship – Exploring the relationship between work and learning, in: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 50, Nr. 2, S. 152–172.
- Georg, W./Sattel, U.: (1995).** Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. [Hrsg.], Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 123–141.
- Gospel, H.: (1994).** The Survival of Apprenticeship Training – A British, American, Australian Comparison, in: British Journal of Industrial Relations, Vol. 32, Nr. 4, S. 505–522.
- Grundmann, H.: (2000).** Drei Modelle, ein Ziel – Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung der beruflichen Ausbildung, in: Berufsbildung, 54. Jg., H. 62, S. 36–37.
- Hake, B.J.: (1999).** Lifelong Learning Policies in the European Union – Developments and issues, in: Compare, Vol. 29, Nr. 1, S. 53–70.
- Hanf, G./Rein, V.: (2007).** Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 3, S. 7–12.
- Harris, R.: (2001).** Training Reform in Australia – Implications of a Shift from a Supply to a Demand-driven VET System, in: Deißinger, Th. [Hrsg.], Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung, [Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung], Baden-Baden, S. 231–254.
- Harris, R./Deißinger, Th.: (2003).** Learning Cultures for Apprenticeships – A comparison of Germany and Australia, in: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. [Hrsg.], Enriching Learning Cultures, Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Vol. 2, Australian, S. 23–33.
- Hayward, G.: (2004).** Vocationalism and the Decline of Vocational Learning in England, in: bwp@, Nr. 7.
- Heinz, W.R.: (1995).** Arbeit, Beruf und Lebenslauf – Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim.
- Hellwig, S./Deißinger, Th.: (2006).** Schlusslicht Deutschland? Beratungsansätze im Kontext des non-formalen Lernens am Beispiel des Leonardo-Projekts SPAN, in: Berufsbildung, 61. Jg., Nr. 105, S. 34–36.
- Hyland, T.: (1995).** Behaviourism and the Meaning of Competence, in: Hodkinson, Ph./Issitt, M. [Hrsg.], The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training, London, S. 44–57.
- Jessup, G.: (1991).** Outcomes – NVQs and the Emerging Model of Education and Training, London.
- Jessup, G.: (1995).** Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning, in: Burke, J.W. [Hrsg.], Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and Other Qualifications, London, S. 33–54.
- Kath, F.: (2005).** Mehr Ausbildung durch verkürzte oder gestufte Ausbildungsberufe?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 3, S. 5–8.

- Krewerth, A./Ulrich, J.G.:** (2006). Wege und Schleifen zwischen dem Verlassen der Schule und dem Eintritt in die Berufsausbildung, in: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J.G. [Hrsg.], Mangelware Lehrstelle – Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, Bielefeld, S. 69–82.
- Küssner, K./Seng, E.:** (2006). Der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine deutsche Stellungnahme, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 4, S. 11–13.
- Kulinski, P.:** (2005). Situation und Entwicklungen an der Berufsschule im Kontext von Reformvorschlägen zur dualen Berufsausbildung, in: Illerhaus, K. [Hrsg.], Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz, [Festschrift], Bonn, S. 87–119.
- Maurice, M.:** (1993). The Link between the Firm and the Educational System in Vocational Training – The Cases of France, Germany, and Japan, in: University of Laval/International Labour Office [Hrsg.], Vocational Training – International Perspectives, Laval, S. 43–69.
- Morgan, A.:** (1997). National Vocational Qualifications in a Business Studies Degree, in: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 49, Nr. 2, S. 181–195.
- Münk, D.:** (2005). Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsräume?, in: Berufsbildung, 59. Jg., Nr. 96, S. 2–6.
- Nehls, H.:** (2008). Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg., Nr. 2, S. 48–51.
- Nef, H.:** (2007). Generation abgeschoben – Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung – Daten und Argumente zum Übergangssystem, Bielefeld.
- Oulton, N./Steedman, H.:** (1992). The British System of Youth Training – A Comparison with Germany, in: Lynch, L.M. [Hrsg.], Training and the Private Sector – International Comparisons, Chicago, S. 61–76.
- Pilz, M.:** (1999). Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems, Markt Schwaben.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority):** (2003). The Story of National Vocational Qualifications. Abrufbar unter: http://www.qca.org.uk/nq/framework/story_nvqs.asp.
- Reuling, J.:** (1996). Modularisierung in der englischen Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., H. 2, S. 48–54.
- Ryan, P.:** (2001). Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation, in: Deißinger, Th. [Hrsg.], Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung, Baden-Baden, S. 133–157.
- Schriewer, J.:** (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt – Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen, in: Baecker, D./Markowitz J./Stichweh R. [Hrsg.], Theorie als Passion, Frankfurt a. M., S. 629–668.
- Senker, P. et al.:** (1999). Working to Learn – An Holistic Approach to Young People's Education and Training, in: Ainley, A./Rainbird, H. [Hrsg.], Apprenticeship – Towards a New Paradigm of Learning, London, S. 191–205.
- Snell, K.D.M.:** (1996). The Apprenticeship System in British History – The fragmentation of a cultural institution, in: History of Education, Vol. 25, Nr. 4, S. 303–321.

- Stanton, G.:** (1991). The Contribution of Further Education Colleges to Delivering NVQs, in: Müller, D./Funnell, P. [Hrsg.], Delivering Quality in Vocational Education, London, S. 137–143.
- Westpfahl, P.:** (2004). „Cool Metal“ – Die neuen industriellen Metallberufe, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33. Jg., H. 4, S. 9–13.
- Williams, St./Raggatt, P.:** (1998). Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training – The Origins of Competence-based Vocational Qualifications Policy in the UK, in: Journal of Education and Work, Vol. 11, Nr. 3, S. 275–292.
- Winch, C./Hyland, T.:** (2007). A Guide to Vocational Education and Training, London.
- Winterton, J.:** (2005). From Bologna to Copenhagen – Process towards a European credit transfer system for VET, in: International Journal of Training Research, Vol. 3, Nr. 2, S. 47–64.