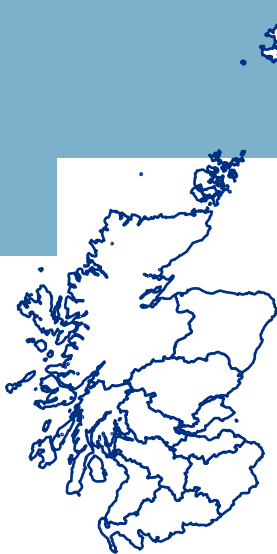


Modularisierung, Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem in Schottland

Prof. Dr. Matthias Pilz



1	Vorbemerkungen	2
2	Das Bildungssystem im Überblick	2
2.1	Allgemeinbildung	2
2.2	Berufliche Bildung	4
3	Modularisierung, nationaler Qualifikations- rahmen und Leistungspunktesystem	4
3.1	Flexibilisierung von Bildungswegen durch Modularisierung	4
3.2	Die Einbettung in einen nationalen Qualifikationsrahmen	6
3.3	Anerkennungs- und Zugangsverfahren	8
3.4	Die (bildungspolitische) Realität in Schottland	9
4	Zusammenfassung und Fazit	11
5	Steckbrief Bildungs- und Berufsbildungs- system	14
	Literatur	16
	Quellenverzeichnis des Steckbriefs	18

Die vorliegende Fallstudie ist Teil einer international vergleichenden Untersuchung von Prof. Dr. Dietmar Frommberger zum Thema *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Die weiteren Fallstudien finden Sie hier www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-ueberblick

Den zusammenfassenden Abschlussbericht der Untersuchung finden Sie hier www.bertelsmann-stiftung.de/durchlaessigkeit-international

1 Vorbemerkungen

Die periphere Lage und die relativ geringe Größe von Schottland lassen auf den ersten Blick ein eher geringes Interesse an den dortigen bildungspolitischen Entwicklungen vermuten. Aber nicht erst seit den neueren Unabhängigkeitsbestrebungen der Schotten sowie den Londoner Austrittsentwicklungen aus der Europäischen Union richtet sich der Fokus verstärkt auf die Trends im Norden der britischen Insel. Denn für den Bildungsbereich ist Schottland schon seit langer Zeit ein interessantes Beispiel für wegweisende Entwicklungen. Gerade bedingt durch die relativ geringe Bevölkerungszahl und die Übersichtlichkeit der Bildungsakteure hat Schottland seit vielen Jahren den Charakter eines Testfelds für neuere Entwicklungen im Bildungsbereich (Raffe, Gallacher und Toman 2008; OECD 1987).

Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der beruflichen Bildung. An dieser Stelle soll der Fokus auf den Übergang von beruflicher in akademische Bildung gelenkt werden. Dabei stellt sich die Frage nach Verzahnungsoptionen von allgemeiner und beruflicher Bildung genauso wie die nach Anrechnungs- bzw. Anerkennungsmöglichkeiten von beruflichen Qualifikationen im Hochschulsystem und umgekehrt. Gerade auf diesem Gebiet kann Schottland einige in Europa einzigartige bzw. bereits sehr frühzeitig eingeführte und damit bereits seit längerer Zeit getestete Entwicklungen vorweisen. Pointiert fassen dies Howieson und Raffe (2012: 1) zusammen: „Scotland has a credit-based lifelong learning system with flexible pathways underpinned by the Scottish Credit and Qualifications Framework. Internationally it is regarded as an example of good practice in credit arrangements and credit transfer but how accurate is this perception?“

Diese Fragestellung im Kontext von interessanten Innovationen soll nach einer kurzen Einführung in das schottische Bildungssystem anhand von drei Entwicklungen nachgezeichnet werden: An erster Stelle ist auf die Flexibilisierung von Bildungswegen durch die Einführung von Modulen einzugehen (Teilkapitel 3.1). Zweitens lohnt der Blick auf die Etablierung eines nationalen Qualifikationsrahmens (Teilkapitel 3.2) und drittens auf die Auseinandersetzung mit Anerkennungs- und Zugangsverfahren (Teilkapitel 3.3). Alle drei Bereiche lassen sich allerdings nur im Zusammenspiel verstehen und bedürfen sowohl einer Kontextuierung im gesamten Bildungssystem als auch einer gewissen historischen Herleitung. Beide Aspekte werden im Folgenden berücksichtigt. Hingegen wird an dieser Stelle nicht auf die Identitäten und Unterschiede zum englischen Berufsbildungssystem eingegangen (vgl. hierzu Pilz und Deißinger 2001; Canning und Cloonan 2002). Nach Darstellung dieser drei Entwicklungen erfolgt eine kritische Würdigung (Teilkapitel 3.4). Dies wird realisiert durch einen Abgleich der bildungspolitischen bzw. administrativen Ausgestaltung der drei Entwicklungen mit der bildungspolitischen Realität und deren Auswirkungen in der Praxis.

2 Das Bildungssystem im Überblick

2.1 Allgemeinbildung

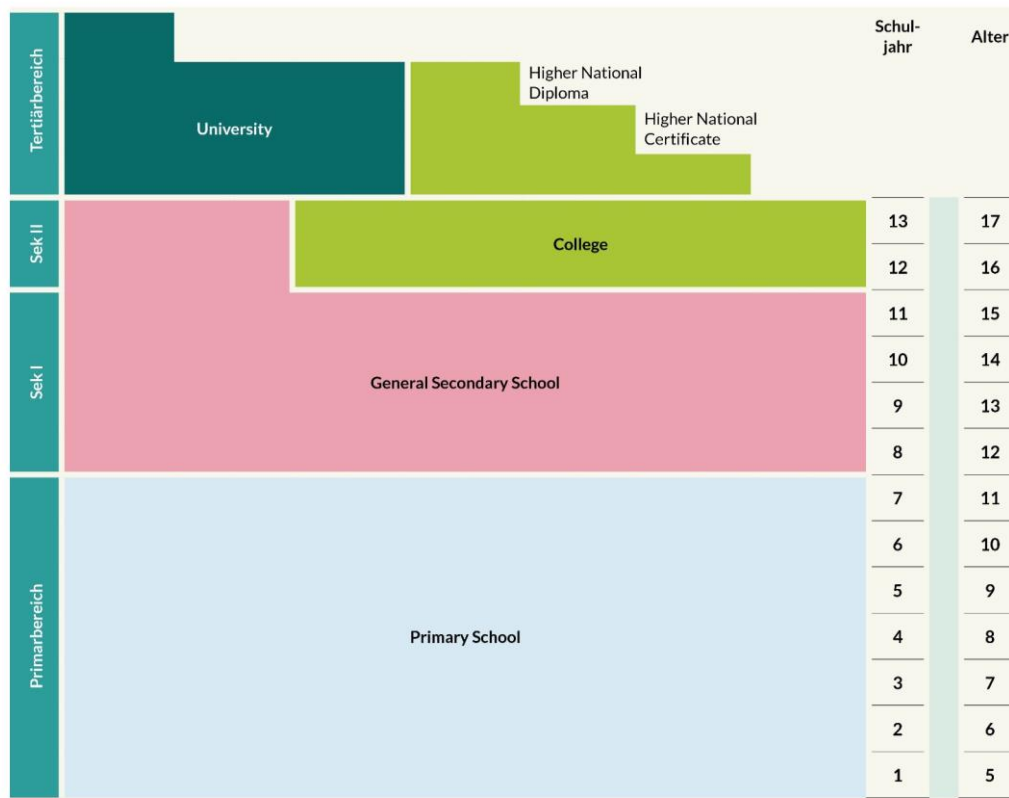
In Schottland besteht für Kinder und Jugendliche zwischen fünf und 16 Jahren die Schulpflicht. Die Kinder werden entsprechend der Wohnregion einer Schule zugeteilt. Es besteht jedoch – auf Antrag – die Möglichkeit, eine Schule außerhalb des Bereichs zu besuchen. Vorbereitend können Kinder zwischen drei und viereinhalb Jahren die Vorschule besuchen, die kostenlos ist und sie für jeweils drei Stunden an fünf Tagen in der Woche betreut. Die schulische Allgemeinbildung ist unterteilt in *Primary* und *Secondary School*. Die Schulen sind hauptsächlich in staatlicher Trägerschaft, Privatschulen bilden mit 4,1 % einen nur sehr geringen Anteil (SCIS 2016). Die meisten Schulen sind als Gesamtschulen organisiert. Es gibt einige wenige *Center of Excellence* mit einem Fokus auf Sport, Tanz oder Musik. Ebenfalls eine geringe Anzahl von 0,1 % der Schüler wird zu Hause unterrichtet (Scottish

Executive Education Department 2007). In der Primarstufe verbleiben die Kinder sieben Schuljahre, durchschnittlich bis zu einem Alter von 12 Jahren. Danach wechseln sie automatisch in die *Secondary School* und schließen diese im Alter von 16 (*Intermediate 1*) bzw. 18 Jahren (*Intermediate 2*) ab. Es gibt für den Übergang keine Voraussetzungen und es werden in der Regel keine Klassen wiederholt.

Im ersten und zweiten Schuljahr der *Secondary School* belegen die Jugendlichen ausschließlich Pflichtfächer. Im dritten und vierten Jahr können Fächer mit der Möglichkeit einer Spezialisierung gewählt werden, wobei Englisch und Mathematik verpflichtend bleiben. Das hängt damit zusammen, dass in diesen beiden Fächern landesübergreifende Prüfungen stattfinden. Nach den vier Jahren wird der mittlere Abschluss „Scottish Certificate of Education“ (SCE) erreicht. Besuchen die Schüler die *Secondary School* weitere zwei Jahre, können sie ihre Spezialisierungen vertiefen und mit dem *SCE Higher Grade* oder *Advanced Higher Grade* abschließen. Die Abschlüsse kommen durch das Bestehen der gewählten Kurse auf der jeweiligen Stufe (Nationals 1 bis Nationals 4) zustande. Die Bewertung (bestanden/nicht bestanden) obliegt der Lehrkraft.

Etwa 30 % aller Schüler verlassen die Schule mit 16 Jahren und wechseln nicht in die Oberstufe (allgemeinbildende Schulen oder berufliche Bildungsprogramme). Die Hälfte dieser im Bildungssystem verbleibenden Schülerschaft besucht ein *College of Further Education* (im Weiteren nur als *College* bezeichnet) oder *On-the-job Trainings* (Raffe 2011b). Laut Riddel, Blackburn und Minty (2013) belegt rund ein Viertel der Jugendlichen (24 % der unter 21-Jährigen) im Anschluss an die Allgemeinbildung Kurse an Colleges, die unterhalb eines Hochschulschulabschlusses angesiedelt sind. Dazu gehören das *Higher National Certificate* und das *Higher National Diploma*. Ersteres hat einen Umfang von einem bis zwei Jahren Vollzeitstudium, oft wird es jedoch in Teilzeit, neben dem Beruf, absolviert und dauert entsprechend länger. Das *Higher National Diploma* hat einen Umfang von zwei bis drei Jahren. Nach erfolgreichem Absolvieren dieser Kurse kann ein Hochschulabschluss angestrebt werden.

Abbildung 1: Das schottische Bildungssystem



Quelle: In Anlehnung an Pilz 2010: 28

2.2 Berufliche Bildung

Nach den verschiedenen Schulabschlüssen können Jugendliche in die Berufsausbildung oder in das Hochschulstudium wechseln. Es gibt drei Level der Ausbildung: *Foundation*, *Modern* und *Graduate*. Sie alle basieren auf Standards, die von Industrie-, Handels- und Bildungsakteuren erarbeitet wurden und lassen sich auf verschiedenen Wegen erlangen, in der Regel jedoch über ein College. Das *Graduate Level Apprenticeship* verknüpft Aus- und Hochschulbildung. Teilnehmende absolvieren das Programm parallel zum Job. Auch Universitäten können dazu besucht werden. Neben College und Universität gibt es auch private Bildungsanbieter, die ebenfalls berufsqualifizierende Kurse anbieten. Besondere Nachfrage finden sie bei Unternehmen in ländlichen Regionen, in denen kein nahegelegenes College vorhanden ist.

Die *Scottish Qualifications Authority* übernimmt eine wesentliche Rolle bei der Akkreditierung von Bildungsgängen und ist für die Vergabe von Abschlüssen, außer Hochschulabschlüssen, sowie für Entwicklung und Qualitätssicherung von Qualifikationen zuständig. Das *Scottish Apprenticeship Advisory Board* räumt Arbeitgebern und generell dem Industriesektor die Verantwortung bei der Entwicklung von Ausbildungen ein. Es stellt sicher, dass Ausbildungen den Erwartungen der Unternehmen entsprechen und faire Bedingungen sowie Arbeitsmöglichkeiten vorhanden sind. Bei der Berufsausbildung ist außerdem das *Institute for Apprenticeships* zu nennen. Es ist für die Qualitätssicherung bei der Ausbildung zuständig und berät die Regierung zum Thema der Finanzierung (Scottish Executive Education Department 2007).

3 Modularisierung, nationaler Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem

3.1 Flexibilisierung von Bildungswegen durch Modularisierung

Bereits Mitte der 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts, und damit einige Jahre vor ähnlichen Entwicklungen in England, wurde in Schottland in der beruflichen Bildung ein Modulsystem eingeführt (Pilz 1999; 2010). Dieses sollte eine größere Flexibilisierung von beruflichen Bildungsgängen ermöglichen und gleichzeitig die Individualisierung von Angeboten für äußerst unterschiedliche Nachfragegruppen ermöglichen. Das sogenannte *National Certificate*-Modulsystem, das später in ein Gesamtsystem von Bildungsprogrammen aufging (Stichwort „*Higher Still*“, siehe unten), zeichnete sich durch eine extreme Form der Modularisierung aus (Pilz 2002; 2005; Pilz und Canning 2017). Ein Modul wurde auf 40 Unterrichtsstunden bei Absolvierung in vollzeitschulischen Einrichtungen ausgelegt. Die Inhalte und erwarteten Lernergebnisse wurden dabei in einem Modulsteckbrief detailliert festgelegt. Jedes einzelne Modul wurde für sich geprüft und zertifiziert. Dabei wurde der Lernprozess von der Überprüfung der Lernerfolge abgekoppelt. So bestand die Möglichkeit, ausschließlich an der Überprüfung der im Modulsteckbrief definierten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse teilzunehmen. Dadurch sollte Berufspraktiker ohne bisherige formale Zertifizierung eine nachträgliche offizielle Dokumentation der informell erworbenen Kompetenzen ermöglicht werden. Gleichzeitig inkludierte dieser der Output-Orientierung folgende Ansatz die Idee, dass höchst unterschiedliche Einrichtungen diese Module offerieren konnten. Im schottischen Kontext waren dies neben den Schulen der Sekundarstufen insbesondere die Colleges sowie private Bildungsträger und Unternehmen. Alle Module offerierenden Bildungsträger bzw. Anbieter mussten staatlicherseits akkreditiert sein, um die entsprechenden Prüfungen abnehmen zu dürfen.

Da alle Module einzeln zertifiziert wurden, war ein höchstmögliches Maß von Kombinationsmöglichkeiten verschiedener Module gewährleistet, die gegebenenfalls auch in unterschiedlichen Einrichtungen abgelegt werden konnten. Aus individueller Perspektive sollten die Module somit nicht nur die nachträgliche Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen ermöglichen, sondern auch ein Höchstmaß an Gestaltungsfreiheit in der Belegung aufweisen. Neben individuellen Schwerpunkten, die persönlichen Neigungen oder auch lokalen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entsprachen, konnten die Module auch die Lebenslagen verschiedener Bildungsgruppen berücksichtigen. Intendierten längerfristig angelegte Berufsbildungsgänge bisher die Gefahr von Abbrüchen, so wurde mit dem Modulsystem ein freier Zu- und Abgang in das Qualifizierungssystem realisiert. Dies ermöglichte höchst individuelle Bildungsbiografien, die zum Beispiel Phasen von Krankheit oder aber auch der Familiengründung überbrücken konnten. In der Hochphase des Modulsystems in den 1990er-Jahren wurden mehr als 700 unterschiedliche Module offiziell anerkannt und angeboten. Über eine Millionen Module wurden von den mehr als 250.000 Teilnehmenden in Schottland pro Jahr belegt (Pilz 1999; 2010).

Befunde zu diesem Modulsystem zeigen auf, dass eine größere Zahl von Personen an formalen Berufsbildungsgängen teilnahmen bzw. ihre Kompetenzen zertifizieren ließen, jedoch eine Gleichwertigkeit mit allgemeinbildenden Abschlüssen nicht realisiert werden konnte (Pilz 1999: 158–161). So wurden diese Module als Voraussetzung für den Hochschulbesuch trotz anfänglicher Planung in der Realität nicht bzw. nur sehr eingeschränkt anerkannt (OECD 1987). Howieson, Croxford und Raffé (1990: 37) kamen daher zu dem ernüchternden Fazit: „It is evident that modules have still to prove themselves in relation to their value to potential outside users, especially higher education, and that until employers and higher education show that they value modules, young people will remain sceptical about their worth.“ Relativierend muss jedoch erwähnt werden, dass mit der Einführung des Modulsystems weder im Allgemeinen die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung noch im Speziellen die Anerkennung beruflicher Abschlüsse im Hochschulbereich erreicht werden sollte. Warum die Moduleinführung dennoch eine wichtige Etappe in diesem Kontext darstellen kann, wird sich im Folgenden zeigen.

Ende der 1980er-Jahre führte Schottland die sogenannten *Scottish Vocational Qualifications* (SVQ) ein. Dieses berufliche Bildungsprogramm, das bis heute existiert, besteht aus in der Regel sechs bis zehn Einzelmodulen, die in ein System aus Pflicht- und Wahlmodulen gebettet sind. In Schottland wurden dabei einzelne Module in das SVQ-System integriert (SQA 2016). In diesem System müssen alle Module erfolgreich absolviert werden, um die Abschlusszertifizierung für ein SVQ zu erhalten. Bereits Mitte der 1990er-Jahre waren mehr als 800 verschiedene SVQs (aktuell ca. 500, vgl. ebd.) in elf verschiedenen Wirtschaftssektoren wie zum Beispiel Landwirtschaft, Bauwirtschaft, Wirtschaft und Verwaltung sowie Pflege und Gesundheit wählbar. Alle Einzelmodule werden für jeden Teilnehmer in einem Bildungspass (Record of Education and Training) verzeichnet. Anbieten dürfen die SVQs akkreditierte Institutionen wie Colleges und insbesondere hier auch Unternehmen, die über ihre Standesorganisationen bei der Entwicklung der SVQ-Standards mitgearbeitet haben.

Neben der obligatorischen Kombination von Einzelmodulen zeichnen sich die SVQs im Gegensatz zu den *National-Certificate*-Modulen durch eine Niveaustufung aus. SVQs können auf Stufen belegt werden, die unterschiedliche Anspruchsniveaus abbilden. Die folgenden fünf Niveaustufen (Scotvec 1996) wurden schließlich 2015 in die Niveaustufenbeschreibung des SCQF (siehe unten) überführt:

1. Routinetätigkeiten in einem kleinen Arbeitsfeld.
2. Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die teilweise komplex und nicht routinemäßig sind. In geringem Maße sind Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit notwendig.
3. Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die häufig komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind notwendig. Die Vergabe von Arbeitsanweisungen und deren Überwachung ist notwendig.
4. Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind permanent notwendig. Es besteht Verantwortung für die Arbeits- und sonstige Ressourcenverteilung.
5. Komplexe und absolut selbstständige Tätigkeiten in allen betrieblichen Belangen (Managementfunktionen).

Die SVQs sind wegen ihrer Niveaustufung besonders interessant, da hier erstmals eine Anerkennung von Vorleistungen integrativ vorgenommen wurde. So können Teilnehmende die auf einer Niveaustufe erworbenen Module in Teilen direkt auf ein entsprechendes SVQ der nächsthöheren Niveaustufe anrechnen lassen. Um die Niveaustufen zu definieren und gleichzeitig die Anerkennung einzelner Module auf verschiedenen Niveaustufen zu ermöglichen, wurde ein kompetenzorientiertes Verfahren über drei Kriterien implementiert. Diese werden nachfolgend angeführt (ebd.).

1. Die Units werden in einzelne Elemente („*Elements of Competence*“), zerlegt, in denen der Teilnehmer seine Kompetenzen demonstrieren muss. Dies sind einzelne Tätigkeiten am Arbeitsplatz, kombiniert mit dem Wissen um und dem Verstehen von diesen Tätigkeiten.
2. Innerhalb der einzelnen Elemente werden prüfbare Leistungskriterien (*Performance Criteria*) festgelegt, wie und auf welchem Niveau der Prüfling die Arbeitsaufgaben erfüllen soll.
3. Für jedes Element muss eine Fülle von Situationen (*Range Statement*) angegeben werden, in denen die Kompetenzen angewendet werden können. Angestrebt wird eine große Breite, um die Übertragbarkeit auf andere Arbeitssituationen zu ermöglichen.

Die SVQs sind von besonderer Bedeutung für den hier zentralen Kontext der Durchlässigkeit, da bei diesen erstmals eine Niveaustufung realisiert wurde, wenngleich auch nur für den beruflichen Bereich und hier nur in einem einzelnen Programm. Die Auswirkungen, die diese Entwicklung für die weiteren Schritte hin zu mehr Gleichwertigkeit und Anerkennung in Schottland hatten, werden nachfolgend ersichtlich.

3.2 Die Einbettung in einen nationalen Qualifikationsrahmen

Auch auf einem anderen Feld zeigt sich das schottische Beispiel als innovativ und seiner Zeit voraus. Bereits in den 1990er-Jahren wurde in Schottland über die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens nachgedacht, der dann im Jahr 2001 Realität wurde. Damit war der schottische Qualifikationsrahmen weit vor denen in anderen Ländern erfolgreich in die Praxis überführt worden und dient bis heute als Vorbild für Entwicklungen in anderen Ländern (Raffe, Gallacher und Toman 2008).

Der *Scottish Qualifications Framework* (SCQF) besteht aus zwölf Niveaustufen und den drei Bereichen Schulbildung, (vor-)akademische Bildung und Berufsbildung (SVQ-System) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Stufen des Scottish Qualifications Framework

SCQF-Stufe	Abschlüsse im allgemeinbildenden Bereich	Abschlüsse im College- und Hochschulbereich	Abschlüsse in der Berufsbildung (SVQ-System)
12		Doctorates	
11		Masters	SVQ 5
10		Honours Degree, Graduate Diploma	
9		Ordinary Degree	
8		Higher National Diploma	SVQ 4
7	Advanced Higher	Higher National Certificate	
6	Higher		SVQ 3
5	Intermediate 2		SVQ 2
4	Intermediate 1		SVQ 1
3	Access 3e		
2	Access 2		
1	Access 1		

Quelle: In Anlehnung an Raffe 2003: 240

Der allgemeinbildende Bildungsbereich deckt die Stufen 1 bis 7 ab, der College- und Hochschulbereich die Stufen 7 bis 12 und der berufliche Bereich die Stufen 4 bis 11. Jede Stufe definiert sich über die folgenden fünf Kompetenzdimensionen (eigene Übersetzung auf Basis von SQA 2017) und kann für die drei Bildungsbereiche jeweils spezifisch ergänzt werden:

- Wissen und Verstehen
- Praxis: angewandtes Wissen und Verständnis
- Allgemeine kognitive Fertigkeiten
- Kommunikation, ITC und arithmetische Fertigkeiten
- Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Zusammenarbeit

Bereits diese Übersicht macht deutlich, dass zum Beispiel auf der Stufe 6 die Universitätszugangsqualifikation des allgemeinbildenden Bereichs, die sogenannten *Higher*-Abschlüsse, auf derselben Stufe angesiedelt sind wie ein SVQ der Stufe 3. Auch wird ersichtlich, dass ein SVQ der Stufe 5 auf dem gleichen Niveau angesiedelt ist wie der Masterabschluss an einer Hochschule (im SCQF auf Stufe 11 fixiert).

Für jedes Bildungsprogramm wird neben der Berücksichtigung der Kompetenzniveaus die Zuordnung zu den Stufen über die Lerndauer hergestellt. Dazu wird auf ein Leistungspunktesystem zurückgegriffen. Diese Punkte drücken einen durchschnittlichen Lernbedarf aus, der zum Bestehen eines Abschlusses auf einem bestimmten Niveau notwendig ist. Ein Leistungspunkt wird dabei mit einer Lernzeit von ca. zehn Stunden in Beziehung gesetzt. Dabei sind sowohl formale Lernzeiten wie auch Selbststudium, Laborzeiten oder Exkursionen einzurechnen. Da allerdings für die SVQs wegen des starken Arbeitsplatzbezugs keine genauen Lernzeiten vorgegeben sind, ergeben sich hier gewisse Probleme. Zur Problemlösung werden bei den SVQs die Definitionen der Kompetenzdimensionen und der Niveaustufen besonders detailliert beschrieben (siehe Abschnitt 2).

Das Leistungspunktesystem beinhaltet zwei weitere Limitationen. Zum einen werden die Leistungspunkte auf jeder Niveaustufe hinsichtlich der Details unterschiedlich definiert und zugerechnet, eine Verrechnung zwischen den Stufen ist daher nur begrenzt möglich. So sind z. B. auf der Stufe 6 auch nur Leistungspunkte der entsprechenden Stufe zu erwerben und führen nicht automatisch zu einer Teilanrechnung auf anderen Niveaustufen und umgekehrt.

Zum anderen gelten die Leistungspunkte primär für den jeweiligen Bildungsbereich (z. B. Allgemeinbildung). Zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen kann eine Anrechnung von Leistungspunkten zwar auch erfolgen, diese ist allerdings nicht verpflichtend und daher von den Bestimmungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen abhängig.

Die Zuordnung von Bildungsprogrammen mit den jeweiligen Abschlüssen zum SCQF liegt in der Hoheit von akkreditierten *Credit Rating Bodies*. Diese sind insbesondere die Colleges und Hochschulen sowie die halbstaatliche Bildungsverwaltung *The Scottish Qualifications Authority*, die unter anderen auch die SVQs administriert, sowie weitere private Bildungsinstitutionen wie *The Chartered Institute of Bankers in Scotland* oder *City and Guilds*.

Ohne an dieser Stelle weitere Details zu skizzieren, kann im hier relevanten Kontext Folgendes festgehalten werden: Durch die bereits vor Jahren etablierte Modularisierung einerseits sowie die Niveaustufung von Abschlüssen in einem System, wie dies bei den SVQs frühzeitig realisiert werden konnte, wurde die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens, der verschiedene Teile eines Bildungssystems integriert, maßgeblich erleichtert. Bisher konnte zwar auch im schottischen System nur eine pragmatische Realisierung dahingehend erreicht werden, dass drei separate Säulen innerhalb des Rahmens existieren (Allgemeinbildung, College- und Hochschulbildung, Berufsbildung). Dennoch ermöglicht der schottische Qualifikationsrahmen nicht nur Transparenz über alle in Schottland erworbenen Abschlüsse im gesamten Bildungssystem, sondern auch die potenzielle Möglichkeit der formalen Anerkennung in jeweils anderen Bildungssystemsäulen.

3.3 Anerkennungs- und Zugangsverfahren

Die Integration eines Leistungspunktesystems in den Qualifikationsrahmen zeigt, dass in Schottland die Anerkennung bzw. der Wechsel zwischen einzelnen Bildungssystemteilen bereits frühzeitig mitbedacht wurde. Daneben finden sich in Schottland auch entsprechende Verfahren, welche die Anerkennung von Qualifikationen und den Zugang zu weiterführenden Bildungsinstitutionen ermöglichen.

Diese Anerkennungsverfahren haben in Schottland eine lange Tradition. So wurde für den akademischen Bereich bereits 1991 ein Anerkennungsprozedere auf Basis von Leistungspunkten etabliert (*Scottish Credit and Transfer Scheme*), das durch die Entwicklung des SCQF allerdings aktuell nicht mehr existent ist.

Mit der Initiative zur Anerkennung von bisher nicht formal zertifizierten Kompetenzen, dem *Recognition of Prior Learning* (RPL), früher als *Accreditation of Prior Learning* bezeichnet, wird erfahrenen Praktikern und Lernern ohne formale Abschlüsse die Möglichkeit gegeben, die bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen formal erheben zu lassen. Zudem werden bereits erreichte formale Teilqualifikationen (z. B. einzelne Module) über die vergebenen Leistungspunkte ins Verhältnis zu bestehenden formalen Abschlüssen gesetzt. *Recognition of Prior Learning* wird folglich direkt im Kontext des SCQF verankert und über diesen abgebildet (SCQF 2010; QAA 2014). Somit wird es möglich, den involvierten Personen über Aufbaukurse den Einstieg und zügigen Fortgang in einem geregelten Qualifizierungspfad bis hin zum akademischen Niveau zu ermöglichen. Dazu wird von vielen beteiligten Einrichtungen ein individueller *Career Development Plan* erstellt.

Gleichzeitig wird *Recognition of Prior Learning* von den schottischen Hochschulen als Instrument zur Aufnahme von Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung genutzt. Das entsprechende Verfahren wird von erfahrenen Prüfern durchgeführt und kann verschiedenste Formen der Evidenzerhebung wie z. B. Arbeitsproben, Gruppenarbeiten, klassische Prüfungen, die Auswertung von Dokumentationen über Arbeitsergebnisse oder formal nicht anerkannte Zertifikate bzw. Qualifizierungsdokumente umfassen. Ein *Toolkit* stellt dabei dem Prüfer Instrumente für die Ermittlung des bestehenden Kompetenzniveaus in den verschiedenen Kompetenzfeldern zur Verfügung (SCQF 2010). Dieses Set an Kompetenzfeststellungsinstrumenten hat sich in der Praxis weitgehend bewährt (Hennessy und Connelly 2012).

Insbesondere Lerner ohne bisherigen akademischen Hintergrund soll über *Recognition of Prior Learning* der Einstieg in weiterführende formale Bildungswege eröffnet werden: „People wishing to claim RPL may not have a strong academic education – but they do need to be keen to learn from and about their own experiences and about themselves. It is important to stress that recognition is given for what has been learned from experience and not for the experience itself“ (SCQF 2010: 6).

Involviert sind in Schottland insbesondere Colleges sowie die neueren und damit weniger renommierten Universitäten, die sich durch diese Angebote ein neues Studierendenpotenzial erschließen können. Problematisch einzuschätzen ist jedoch das allgemein bestehende Problem, dass informell erworbene Kompetenzen sich einer Begutachtung und Bewertung im Gegensatz zu formell erworbenen Kenntnissen nur sehr schwer erschließen.

Den Einstieg in einen akademischen Bildungsgang erleichtert außerdem seit Ende der 1980er-Jahre das schottische Programm zur Förderung des Zugangs zur Hochschulbildung auf dem zweiten Bildungsweg (*Scottish Wider Access Programme*). Hauptsächlich durch einjährige Kurse an den schottischen Colleges auf den Niveaustufen *Intermediate* und *Higher* wird den Aspiranten die Vorbereitung auf ein Studium ermöglicht. Dabei wird ein breites Spektrum von Spezialisierungen wie z. B. Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften oder Krankenpflege offeriert (Anderson 2007). Diverse schottische Hochschulen akzeptieren und unterstützen diesen Zugang, verlangen allerdings i. d. R. zusätzlich eine Aufnahmeprüfung oder aber realisieren eine Auswahl auf Basis der Zeugnisse. Daher ist keine automatische Zugangsgarantie in die universitären Kurse gegeben. Folglich wird auf der *Homepage* des *Scottish Wider Access Programme* (2017) kommuniziert: „There is no guarantee of a university place though and it will depend on the strength of your university application and your performance throughout the access programme.“

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass in Schottland ein umfangreiches und ausgebautes System der Anerkennung beruflicher Qualifikationen – unabhängig davon, wo und wie erworben – sowie auch formal erworbener Kompetenzen existiert. Gleichzeitig wird deutlich, dass dieses System über einen langen Zeitraum gewachsen ist und folglich viele Erfahrungen in diesem Kontext in Schottland vorliegen.

3.4 Die (bildungspolitische) Realität in Schottland

Im Gegensatz zu der bisher beschriebenen formalen Ausgestaltung soll der Blick nun auf die konkrete Umsetzung der oben skizzierten Ansätze und Aktivitäten gerichtet werden.

Im Jahre 2016 erhielten in Schottland 140.000 Teilnehmende ein Zertifikat, das Teil des SCQF war. Insgesamt wurden im selben Jahr 11.270 verschiedene Zertifikate im SCQF erfasst und abgebildet (McTier, Macdougall und McGregor 2017: 15 f.) – eine beachtliche Zahl. Erstaunlich ist allerdings, dass zwar alle schottischen Colleges am SCQF partizipieren, aber nur zwei Universitäten. Auch ist die Zahl der durch den SCQF erfassten Übergänge von College-Kursen in Hochschulprogramme mit 4.008 im Jahrgang 2015/2016 überschaubar (ebd.: 18 f.).

Da es sich bei dem *Recognition of Prior Learning* (RPL) um individuelle Reglements zwischen den Teilnehmenden und den Bildungsinstitutionen handelt, liegen hier keine aggregierten statistischen Daten vor. Jedoch kann auf mehrere qualitative Untersuchungen eingegangen werden. In einer Studie zur Zufriedenheit mit dem Programm wurden als Vorteile für die Individuen insbesondere die Transparenz sowie die Möglichkeit der Entwicklung von Bildungswegen und die Option des Lernens in unterschiedlichen Lernumgebungen benannt. Als Nachteile wurde jedoch auch die Unverständlichkeit des Systems für Teilnehmer, die komplexe Administration für die Bildungsinstitutionen sowie die mangelnde Anerkennung insbesondere in Hochschulen festgestellt (NHS 2011).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine andere Studie (QAA 2014: 4; siehe auch Shapira und Brogan 2013: 57 f.): „A number of barriers to the more widespread use of RPL within the university sector in Scotland persist: lack of awareness of the potential for RPL opportunities in students and staff; inconsistent policies and practices between and within institutions which make it difficult for key stakeholders to engage with RPL, specifically professional bodies, staff and students; the need for more streamlined approaches to support and assessment; pockets of good practice being developed but not being shared; lack of staff development opportunities to help build capacity in RPL practice; perceptions that ‚informal learning‘, or learning outside traditional the contexts, is worth less than ‚formal learning‘ by some stakeholders.“

In der Konsequenz wird deutlich, dass *Recognition of Prior Learning* insgesamt durchaus erfolgreich ist, allerdings insbesondere in der Komplexität des Systems Probleme des Verständnisses und in der Administration bestehen. Zudem sind die Hochschulen dem System gegenüber zurückhaltend eingestellt (siehe ausführlich unten).

Die Daten zum *Scottish Wider Access Programme* zeigen, dass zwischen den 1990er- Jahren und 2006 pro Jahr z. B. im Westen Schottlands etwa 1.000 Personen im Programm an Colleges teilnahmen (Anderson 2007). Gleichzeitig konnte über einen Zeitraum der 1990er-Jahre bis in die 2000er-Jahre eine Abschlussquote von über 70 % der registrierten Teilnehmenden festgestellt werden (Anderson 2007). Diese Zahlen haben auch aktuell weitgehend Bestand. So waren in Westschottland im Jahr 2016 933 Personen im Programm, wovon 556 im Anschluss an eine Universität wechselten (SWAP 2016: 3). Die Abschlussquoten liegen auch weiterhin bei ca. 75 % aller Anfänger (ebd.). Die statistischen Daten signalisieren zum einen den Erfolg des Programms hinsichtlich der erfolgreichen Abschlussquoten und des bedeutenden Übergangs in den Hochschulbereich. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass dieses Programm trotz der langjährigen Etablierung in Bezug auf die Teilnehmerzahlen nur eine Randerscheinung darstellt.

Neben den statistischen Daten wurde für die hier vorgelegte Studie beispielhaft eine kleine Anzahl von Interviews mit Experten in Schottland geführt, die direkt mit der Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Hochschulsektor betraut bzw. von dieser betroffen waren. Im Zentrum der Gespräche stand die Umsetzung der Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Hochschulsektor in der Praxis. Die Ergebnisse der Interviews, die im Herbst 2017 telefonisch geführt wurden, werden nachfolgend ins Deutsche übersetzt und in aggregierter Form wiedergegeben.

Fall 1 – Professor einer renommierten schottischen Universität: „Die Anerkennung beruflicher Abschlüsse ist so eine Sache. Natürlich wird immer von der Aufnahme neuer Personengruppen in Studiengänge gesprochen. Die Politik propagiert das ja auch! Und auch in der Universität wird das immer schön nach außen gezeigt, das sieht man ja zum Beispiel an den Homepages zu den formal möglichen Zugangsmodalitäten. Also, einerseits wird das von uns gefordert. Auf der anderen Seite wird von uns aber immer auch Exzellenz gefordert. Hervorragende Forschungsleistungen sind die Basis für finanzielle Unterstützung. Und natürlich spielen auch Renommee und das Ranking der Universität in der Außendarstellung eine große Rolle. Das ist halt wichtig für die Zukunft. Nun ist es aber so, dass die Bewerber aus den beruflichen Colleges einfach in der Regel bedeutend leistungsschwächer sind. Das wiederum fördert nicht gerade die Qualität in Lehre und Forschung. Folglich werden Studienbewerber mit beruflichem Hintergrund in den Auswahlverfahren in der Realität nicht so gerne berücksichtigt. In der Konsequenz stehen wir also vor einem Dilemma. Für unsere Uni muss ich ganz klar sagen, dass die Exzellenz Vorrang vor der Aufnahme beruflich Qualifizierter in die Studiengänge hat. Das ist sicher anders für die weniger renommierten Hochschulen, bei denen es eher um Quantität geht. Das führt natürlich auch zu Konflikten. Mir hat man von der Leitungsebene der Uni klar signalisiert: „Wenn du in deiner Forschung mit beruflichen Colleges zusammenarbeiten willst, dann wundere dich nicht. Die sind nicht gut auf uns zu sprechen, denn wir nehmen ihnen die Absolventen nicht ab.“

Fall 2 – Mitglied des Verwaltungsrats eines ehemaligen Polytechnic („Post 92 University“, bis 1992 Fachhochschule), nun Universität: „Beruflich qualifizierte Bewerber sind für uns schon eine wichtige Klientel. Im Gegensatz zu anderen Universitäten gibt es bei uns schon Anerkennungsmöglichkeiten von Vorqualifikationen. Das *Scottish Wider Access Programme* ist allerdings eher für Erwachsene, die nach einer längeren Unterbrechung den Weg zurück in das Bildungssystem suchen. Viel wichtiger sind bei uns die Abschlüsse *Higher National Certificate* und *Diploma* der Colleges. Abgänger mit solchen Zertifikaten werden bei uns relativ häufig angenommen. Das hängt natürlich von den gewählten Fächern ab. Im besten Falle kann ein *Higher National Certificate* so angerechnet werden, dass gleich im zweiten Jahr eines Bachelorstudiums begonnen werden kann. Bei dem *Higher National Diploma* ist sogar der Einstieg im dritten Bachelorjahr möglich. Aber das hängt immer ganz von den jeweiligen Bedingungen ab. Öfters werden nur Teile anerkannt, d. h. den Studierenden werden nur gewisse Kurse erlassen. Interessant ist, dass die College-Absolventen heute das *Higher National Certificate* vielfach in Vollzeitform absolvieren, während das früher überwiegend Teilzeitprogramme für bereits Berufstätige waren. Das hat auch mit einer Verschiebung zu tun: Die offiziellen Stellen geben das ungerne zu, aber heute gibt es in den Colleges eher akademisch ausgerichtete *Higher National Certificate* und *Diploma*, die leichter zu einem Zugang an einer Universität führen können. Die stärker beruflich ausgerichteten, wie zum Beispiel im Friseurgewerbe, haben es da viel schwieriger. Offiziell werden die *Higher National Certificates* und *Diplomas* aber immer noch als ‚beruflich‘ titulierte. Natürlich sind sie national anerkannte Programme, dennoch gibt es auch offizielle Absprachen zwischen einzelnen Colleges und einzelnen Universitäten. Dabei wird in einem Programm integrativ in den ersten zwei Jahren ein *Higher National Diploma* an dem College absolviert und danach in zwei Jahren an der Universität der Bachelor abgeschlossen. Das ist natürlich sehr attraktiv für die Teilnehmenden und das haben wir hier auch.“

Fall 3 – Mitglied eines Prüfungsausschusses der schottischen Bildungsbehörde *Scottish Qualifications Authority*: „Was den Übergang beruflich qualifizierter Menschen in den Hochschulsektor betrifft, so spielt das *Scottish Wider Access Programme* schon eine bedeutende Rolle. Es gibt sogar Beispiele, wo solche Personen sehr erfolgreich ein Medizinstudium abgeschlossen haben. Man muss allerdings bedenken, dass es sich hierbei um Erwachsene handelt, die in früheren Zeiten entweder schon vorakademische Erfahrung gesammelt haben, zum Beispiel in der Oberstufe der Schule *Highers* erfolgreich abgeschlossen haben. Oder es sind Erwachsene, die beruflich orientierte

Kurse wie zum Beispiel ein *Higher National Diploma* früher einmal abgelegt haben. Aber zum Beispiel Angelernte oder auch Jugendliche sind nicht von diesem Programm erfasst. Viel wichtiger sind jedoch im beruflichen Zusammenhang als Zugangsmöglichkeit zu Hochschulen die *Higher National Certificates* und *Diplomas*. Diese werden sehr gerne von den neuen Universitäten, also den weniger forschungsorientierten, akzeptiert. Da gibt es wirklich in den einzelnen Universitäten tolle Übergangs- bzw. Integrationsprogramme, um diesen Absolventen zu einem erfolgreichen Studium zu verhelfen. Man muss allerdings klar sagen, dass die *Higher National Certificates* und *Diplomas* auch eher semiberuflich angelegt sind. Abweichend sieht es hingegen bei anderen, stark beruflich ausgerichteten Programmen aus. So haben Teilnehmer mit SVQ-Abschlüssen nur in sehr geringem Maße eine Übergangswahrscheinlichkeit in den akademischen Bereich. Man muss es ganz klar sagen, dass diese Programme nicht auf den Hochschulbereich ausgerichtet sind. Aktuell wird sich daran auch wenig ändern. Derzeit liegt der Fokus der bildungspolitischen Aktivität eher darauf, die Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I zu verbessern. Also hier insbesondere Lesen, Schreiben und Rechnen; und dies insbesondere auch wegen der internationalen Tests. Und daher wird auf die Berufsbildung derzeit eher weniger geschaut.“

Die Interviewergebnisse dokumentieren, dass zwischen den formalen Aktivitäten auf bildungspolitischer Ebene und der Umsetzung auf der Praxisebene eine bedeutende Abweichung zu konstatieren ist. Ein ausgebautes und etabliertes System der Anerkennung trifft in der Praxis auf starken Widerstand insbesondere bei renommierten Hochschulen (vgl. zu ähnlichen Befunden Shapira und Brogan 2013). Dieser Widerstand resultiert daher, dass Universitäten zwei divergierenden Handlungslogiken folgen sollen. Einerseits wird der Zugang beruflich qualifizierter Personen in die Hochschule politisch propagiert, andererseits werden Renommee und damit verbundene Budgets über die Exzellenz von Lehrleistungen und Forschungsergebnissen generiert (Croxford und Raffe 2015). Da beruflich qualifizierte Studierende in Schottland jedoch trotz Unterstützungsangeboten deutlich schwächere Studienleistungen erzielen (Howieson und Minty 2017), ist deren Studienzulassung insbesondere aus Sicht der renommierten Hochschulen nicht attraktiv.

Howieson und Raffe (2012) weisen zudem darauf hin, dass das Leistungspunktesystem eher auf die Ansammlung von Leistungspunkten in einem Bildungssystemteil, denn auf die Übertragung der Punkte zwischen Systemteilen ausgelegt sei. Außerdem sei die Anerkennung stark beruflich fokussierter Qualifikationen den Hochschulen fremd und erfordere viel Zeit sowie Ressourcen.

4 Zusammenfassung und Fazit

Das schottische Beispiel kann einige interessante Impulse aufzeigen, wenngleich Übertragungsversuche nur sehr eingeschränkt realisierbar sind (Pilz et al. 2017). Diese Impulse sollen anhand von fünf Merkmalen zusammengefasst werden:

An erster Stelle kann festgehalten werden, dass die Durchlässigkeit eines Bildungssystems inklusive der Möglichkeit für beruflich qualifizierte, ein Studium aufzunehmen, nicht kurzfristig erreicht werden kann, sondern vielmehr ein langfristiger Prozess die Basis für Erfolg darstellt. In Schottland ist dieser Prozess seit nunmehr 30 Jahren in vollem Gange. Damit einher geht der Sachverhalt, dass möglichst alle beteiligten Gruppen durchgängig am politischen Prozess beteiligt werden und diesen mittragen. In Schottland wurde diese Debatte unter dem Titel „*Parity of Esteem*“ (Howieson 1993; Howieson et al. 1997) durchgängig geführt und die Implementierung von vertikalen und horizontalen Übergängen („*Bridges and Ladders*“, Raffe 1985, 2011a) im Bildungssystem fortlaufend ausgebaut. Aktuell manifestiert sich dieser Ansatz beispielsweise auch in einem Fünfjahresplan der schottischen Regierung zur Verbesserung des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Die dem Plan vorangestellten Analysen mahnen gleichfalls Innovationen in allen beteiligten Bereichen an, d. h. sowohl in Schulen und *Colleges* als auch in Hochschulen und den Unternehmen, um die Berufsbildung zu stärken sowie eine verbesserte Gleichwertigkeit zu erreichen. Das folgende Statement aus dem Plan dokumentiert dies (Scottish Government 2014: 3): „We’ve highlighted the importance of greatly enhancing the esteem of vocational education and skills. Future success must be built on a healthy mix of academic and vocational studies and qualifications

with the emphasis on quality and employability. The Scottish Government working with business, the local authorities and the education sector must devise and commit to a 5 year plan focused on establishing Scotland's vocational education system more on a par with higher education.“

An zweiter Stelle soll darauf abgezielt werden, dass sich Übergangs- und Anschlussfähigkeiten im Bildungssystem insbesondere dann gut etablieren, wenn flexible Systeme geschaffen werden, die den individuellen Bedürfnissen von Lernenden im beruflichen Bereich bzw. von Erwachsenen in verschiedensten Lebenslagen gerecht werden (Shapira und Brogan 2013: 51 f.). Schottland ist diesen Weg über eine radikale Modularisierung gegangen, die allerdings nicht automatisch als Vorbild für andere Länder gelten kann (CEDEFOP 2015; Pilz und Li 2016; Pilz 2009; 2012). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass auch in Schottland ein deutliches Beispiel dafür existiert, dass starre Strukturen wenig Möglichkeiten für Durchlässigkeitsoptionen eröffnen. So wurde in den 1990er-Jahren unter dem Titel „Higher Still“ eine Neuordnung der als „Goldstandard“ bezeichneten *Highers* geplant und umgesetzt. Eines der Ziele dabei war die Integration bzw. Gleichberechtigung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten in einem „*unified system*“ (Tinklin, Howieson und Raffé 2001) von Abschlüssen (Pilz 2003). Dieses System hat sich allerdings nicht wirklich durchsetzen können. *Highers* werden auch heute noch überwiegend in den akademisch orientierten allgemeinbildenden Fächern von Schulen angeboten und von Schülern sowie deren Eltern ausgewählt, um einen möglichst komplikationsfreien Übergang in die Hochschule zu gewährleisten (Raffé, Howieson und Tinklin 2007).

Als dritte Komponente kann festgehalten werden, dass Niveaustufen zentrale Bedeutung besitzen, um daraus praktikable und allseits anerkannte Qualifikationsrahmen und Anerkennungsregelungen zu schaffen. In Schottland wurde dies zuerst durch die Niveaustufung innerhalb der SVQs erreicht. Wenngleich sich die Niveauzuordnung zu akademischen Abschlüssen in der Anfangsphase durch die unterschiedlichen Kompetenzausprägungen als problematisch darstellte, so ermöglichte die Stufung dennoch eine erleichterte Zuordnung zu den verschiedenen akademischen Abschlüssen. Die deutsche Diskussion um die Qualifikationsrahmeneinordnung der Abschlüsse des dualen Ausbildungssystems, das keine Leistungsdifferenzen kennt und daher nur auf einer einzigen Stufe angesiedelt ist, deutet diese Schwierigkeit an.

An vierter Stelle kann aus den schottischen Erfahrungen heraus argumentiert werden, dass die sorgfältige und umfassende Planung, Implementierung und fortlaufende Optimierung von Anerkennungsmechanismen notwendig sind, um beruflich Qualifizierten eine fortlaufende Bildungsbiografie zu ermöglichen.

Final soll auf den fünften Aspekt eingegangen werden, der bisher noch nicht explizit diskutiert wurde. In Schottland existiert seit vielen Jahrzehnten ein Bildungsangebot in den *Colleges*, das als (vor-)akademisch und dennoch beruflich orientiert angesehen werden kann. Die *Higher National Certificates* und *Higher National Diplomas* sind auf ein bzw. zwei Jahre angelegt. Zusätzlich zur Akzeptanz am Arbeitsmarkt ermöglichen diese Abschlüsse neben dem Hochschulzugang in vielen Hochschulen die partielle oder sogar vollständige Anerkennung als erstes bzw. zweites Studienjahr (siehe Fall 2 in dieser Studie; Raffé und Howieson 2013; Gallacher, Ingram und Reeve 2012; Ingram und Gallacher 2011). Diese Anerkennung spiegelt sich auch in den Niveaustufen des SCQF wider. Hier sind die *Higher National Certificates* auf Stufe 7 angesiedelt, was dem ersten Studienjahr eines Bachelorprogramms entspricht und *Higher National Diplomas* auf Stufe 8, was damit dem zweiten Studienjahr äquivalent ist (siehe Abbildung 1). Allerdings gilt dies nur in sehr geringem Maße für die traditionellen und renommierten Universitäten (Schätzungen gehen von 7 % aller Absolventen aus, die an diese Universitäten wechseln, im Gegensatz zu 70 %, die an die ehemaligen Fachhochschulen wechseln (National Articulation Database, ohne Quellenbeleg).

Dennoch stellen diese Abschlüsse ein Beispiel für eine indirekte Gleichwertigkeit nach dem Durchlässigkeitsprinzip dar, da die semiberuflichen Abschlüsse zur Anerkennung in der Folgeinstitution führen (Pilz 2003: 392 f.), und erfreuen sich großer Beliebtheit. Dieser Sachverhalt wird auch in einer jüngeren Studie deutlich (Howieson und Raffe 2012: 3): „This is the most important interface for credit transfer in Scotland; it is where credit transfer is most understood and where most takes place, largely between HN [*Higher National*] programmes and university degrees (usually referred to as ‚articulation‘). This is strongly supported by the Scottish Funding Council as a way to achieve more ‚efficient learner journeys‘. But credit is discretionary, and over half of HN graduates who progress to degree courses do not receive full credit for their HNs. Some choose not to do so for social and/or academic reasons but in other cases the university does not award them full credit from their HN. Universities vary widely in their willingness to transfer credit from HNs; the large majority of HN students who gain full credit are concentrated in just four universities.“

Die hier getroffenen Analyseergebnisse dokumentieren zum einen den Unterschied zwischen formalen Regelungen und der praktischen Umsetzung sowie zum anderen durchaus auch die Schwierigkeit, mit der die berufliche Bildung im Kontext einer Durchlässigkeit konfrontiert wird. In Schottland genießt die akademische Bildung im Gegensatz zur beruflichen zu einem weit stärkeren Maße als in Deutschland einen höheren Grad an Reputation und Status. Dies führt dazu, dass trotz aller Bemühungen um Gleichwertigkeit und Anerkennung der beruflichen Bildung (auch) in Schottland seit vielen Jahren eine starke Akademisierung vorzufinden ist. So studierten in Schottland im Studienjahr 2015/16 mehr als 235.000 Personen (HESA 2017). Die oben skizzierten Maßnahmen hinsichtlich einer direkten Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (Pilz 2003) haben diesen Trend nicht aufhalten können, sondern die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen im tertiären Sektor sowie die Förderung der (vor-)akademischen *Higher National Certificates* und *Higher National Diplomas* haben den Trend tendenziell eher noch gefördert.

Der kürzlich verstorbene und über die schottischen Grenzen hinaus bekannte Bildungsforscher David Raffe fasste dieses grundsätzliche gesellschaftliche Faktum bereits vor vielen Jahren pointiert zusammen. Seine Zusammenfassung soll auch das Schlusswort darstellen: „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: 151).

5 Steckbrief Bildungs- und Berufsbildungssystem

Eckdaten¹

Fläche: 243.610 km² (OECD.Stat o. J.a)
 Einwohner: 63,7 Mio. (OECD.Stat o. J.b, Stand 2014)

PISA-Ergebnisse

Jahr	Lesekompetenz			Mathematik			Naturwissenschaften		
	Gesamt	Ranking	Ø OECD	Gesamt	Ranking	Ø OECD	Gesamt	Ranking	Ø OECD
2000	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2003	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2006	495	15/37	–	495	20/38	494	515	11/38	498
2009	494	20/37	–	492	21/38	495	514	11/35	501
2012	499	16/39	496	494	19/39	494	514	13/38	501
2015	498	21/44	493	492	26/45	490	509	14/44	493

Die Tabelle zeigt alle bisherigen Ergebnisse der PISA-Studie gesamt sowie im vergleichenden Ranking, ausgehend von einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100. Bei Zellen ohne Werte liegen Daten nicht vor.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018b

Übergang von der Schule zur Arbeit

2016		15–19 Jahre	20–24 Jahre	25–29 Jahre
In Schule, Studium oder Ausbildung	Duale Ausbildung	5,3	3,5	0,8
	Sonstige Erwerbstätigkeit	15,9	11,9	6,6
	Nicht erwerbstätig	4,0	1,6	0,5
	Auf dem Arbeitsmarkt inaktiv	58,3	16,3	3,0
	Summe	83,4	33,3	10,9
Nicht in Schule, Studium oder Ausbildung		16,6	66,7	89,1

Die Tabelle zeigt den Erwerbsstatus sowie die Teilnahme an formaler Bildung sämtlicher Bildungsstufen 2016; unterteilt in Altersgruppen, Angaben in %.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD.Stat 2017b

Anteil der NEETs

Jahr	15–19 Jahre		20–24 Jahre		25–29 Jahre	
	NEET	Ø OECD	NEET	Ø OECD	NEET	Ø OECD
2000	8,4	9,0	15,4	18,1	13,3	15,8
2004	9,0	8,1	14,8	17,9	13,5	15,2
2008	9,8	7,2	18,3	14,5	14,8	13,0
2012	9,6	6,8	20,2	17,4	16,3	14,9
2016	8,4	6,0	15,0	16,2	13,2	13,9

NEET steht für Jugendliche, die sich weder in Beschäftigung noch in Schul- oder Berufsausbildung befinden. Als Jugendliche in schulischer bzw. beruflicher Ausbildung gelten alle diejenigen, die in Teil- oder Vollzeit eine Ausbildung absolvieren. Ausgeschlossen sind nicht-formale Bildungsaktivitäten sowie solche von sehr kurzer Dauer. Erwerbstätigkeit bezieht sich auf Personen, die mindestens 1 Stunde pro Woche für Lohn oder Gewinn arbeiten oder einer Arbeit nachgehen, sie aber aufgrund von Krankheit, Urlaub oder Arbeitskampf vorübergehend nicht ausführen können. Die Tabelle zeigt die Aufteilung nach Altersgruppen, Angaben in %.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018e

¹ Die vorliegenden Zahlen beziehen sich auf das gesamte Vereinigte Königreich, da die OECD für die einzelnen Landesteile keine separaten Daten ausweist.

Zahl der Studienanfänger

Jahr	Tertiäre Ausbildung insgesamt		Kurzlehrgänge zur Weiterbildung		Bachelor-Niveau		Master-Niveau		Promotion oder äquivalentes Level	
	Eintrittsrate	Ø OECD	Eintrittsrate	Ø OECD	Eintrittsrate	Ø OECD	Eintrittsrate	Ø OECD	Eintrittsrate	Ø OECD
2005	63,8	–	22,0	–	52,4	–	5,5	–	2,2	–
2010	66,6	–	18,9	–	59,0	–	4,4	–	2,8	–
2011	67	–	16,1	–	61,5	–	4,5	–	3,0	–
2012	55,8	–	14,6	–	63,2	–	3,8	–	3,0	–
2013	58,2	–	20,6	–	60,2	–	30,9	–	4,0	–
2014	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2015	68,8	66,0	13,8	16,0	62,7	57,0	26,0	23,0	4,1	2,4

Angaben in %.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD.Stat 2018b

Abschlussquote

Jahr	Abschluss der Sekundarstufe II*		Post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildung**	Tertiäre Ausbildung**
	Berufsausbildung	Allgemeinbildung		
2010	–	–	–	–
2011	–	–	–	35,7
2012	–	–	–	37,3
2013	–	–	–	47,2
2014	–	–	–	47,7
2015	–	–	–	44,2

Personen, die im Laufe ihres Lebens einen bestimmten Bildungsabschluss erreicht haben; Angaben in %.

Quellen: Eigene Darstellung auf der Grundlage von *OECDStat. 2017a, **OECD 2018d

Bildungsstand von Erwachsenen

Jahr	Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II		Abschluss der Sekundarstufe II		Tertiärer Abschluss	
	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD
2000	37,4	35,0	36,9	43,9	25,7	21,6
2004	33,8	30,6	36,8	44,7	29,3	25,3
2008	28,4	27,3	36,4	44,5	35,2	28,7
2012	21,9	24,1	37,1	44,0	41,0	32,4
2016	19,3	21,6	34,8	43,2	46,0	35,7

Bildungsstand Erwachsener im Alter von 25 bis 64 Jahren; Angaben in %, gemessen an der Bevölkerung gleichen Alters.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018a

Beschäftigung nach Bildungsniveau

Jahr	Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II		Abschluss der Sekundarstufe II		Tertiärer Abschluss	
	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD	Gesamt	Ø OECD
2016	61,6	56,7	80,3	75,0	84,8	84,3

Die Tabelle bezieht sich auf die Anzahl der Erwerbstätigen als Prozentsatz der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 25 bis 64 Jahren. Es werden diejenigen berücksichtigt, die mindestens 1 Stunde pro Woche für Lohn oder Gewinn arbeiten oder einer Arbeit nachgehen, sie aber aufgrund von Krankheit, Urlaub oder Arbeitskampf vorübergehend nicht ausführen können.

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von OECD 2018c

Literatur

- Anderson, Kenneth. *SWAPWEST 20 Years in the Transition Business*. Glasgow 2007.
- Canning, Roy und Martin Cloonan. „The ‚Home International‘ Comparison in Vocational Qualifications“. *Comparative Education* (38) 2 2002. 189–209.
- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung). „The role of modularisation and unitisation in vocational education and training“. *Working Paper* (o. Jg.) 26. Luxembourg 2015.
- Croxford Linda und David Raffe. „The iron law of hierarchy? Institutional differentiation in UK higher education“. *Studies in Higher Education* (40) 9 2015. 1.625–1.640.
- Gallacher, Jim, Robert Ingram und Fiona Reeve. „Are Vocational Qualifications vocational?“ *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Hrsg. Matthias Pilz. Wiesbaden 2012. 381–401.
- Hennessy, Alison und Graham Connelly. *Recognition of Prior Learning and Looked-After Young People – Final Report*. Strathclyde 2012.
- HESA (Higher Education Statistics Agency). *Students in Higher Education 2015/16*. London 2017.
- Howieson, Cathy und David Raffe. „The Paradox of Scotland: limited credit transfer in a credit-based system“ (CES Briefings, Nr. 60). 2012. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief060.pdf> (Download 15.05.2018).
- Howieson, Cathy und Sarah Minty. *Access and Beyond: Supporting Widening Participation Students in Three Scottish Universities*. Edinburgh 2017.
- Howieson, Cathy, David Raffe, Ken Spours und Michael Young. „Unifying Academic and Vocational Learning: The State of the Debate in England and Scotland“. *Journal of Education and Work* (10) 1 1997. 5–35.
- Howieson, Cathy, Linda Croxford und David Raffe. *After the Action – Young People’s Reaction to the National Certificate*. Edinburgh 1990.
- Howieson, Cathy. „Parity of Academic and Vocational Awards: the experience of modularisation in Scotland“. *European Journal of Education* (28) 2 1993. 177–187.
- Ingram, Robert und Jim Gallacher. *HN Tracking Study: Final Report*. Glasgow 2011.
- McTier, Alex, Lynne Macdougall und Alan McGregor. *Review of the impact of the SCQF and SCQF partnership on policies, strategies and stakeholders*. Glasgow 2017.
- NHS (National Health Service). *Developing the Use of Recognition of Prior Learning in NHS Scotland: NHS Education for Scotland Scoping Study*. Glasgow 2011.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). *The Organisation and Content of Studies at the Post-Compulsory Level – Country Study: Scotland*. Paris 1987.
- Pilz, Matthias und Junmin Li. „Modularisierung von und in beruflichen Bildungsgängen: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit“. *Bildung und Erziehung* (69) 4 2016. 487–514.
- Pilz, Matthias und Roy Canning. „The modularisation approach of work-based VET in Scotland“. *Journal of Education and Work* (30) 7 2017. 722–730.
- Pilz, Matthias und Thomas Deißinger. „Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte“. *Bildung und Erziehung* (54) 4 2001. 439–458.
- Pilz, Matthias, Junmin Li, Roy Canning und Sarah Minty. „Modularisation approaches in Initial Vocational Education: evidence for policy convergence in Europe?“ *Journal of Vocational Education and Training* (70) 1 2017. 1–26.
- Pilz, Matthias. „Modernisierung der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept“. *CEDEFOP-Berufsbildung* (44) 25 2002. 30–36.
- Pilz, Matthias. „Modularisation of vocational training in Germany, Austria and Switzerland: parallels and disparities in a modernisation process“. *Journal of Vocational Education and Training* (64) 2 2012. 169–183.
- Pilz, Matthias. „Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (27) 2 2005. 207–230.
- Pilz, Matthias. „Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland. Schottland“. *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. Phillip Grollmann, Dietmar Frommberger, Ute Clement, Thomas Deissinger, Uwe Lauterbach, Matthias Pilz und Georg Spöttl. Bielefeld 2010.

- Pilz, Matthias. „Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (99) 3 2003. 390–416.
- Pilz, Matthias. Hrsg. *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich*. Bielefeld 2009.
- Pilz, Matthias. *Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems* (Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 9, Dissertationsschrift). Markt Schwaben 1999.
- QAA (Quality Assurance Agency Scotland). *Recognition of Prior Learning: National Framework for Scottish Higher Education*. Glasgow 2014.
- Raffe, David und Cathy Howieson. „Hybrid qualifications in a credit-based system: Scottish Higher National Certificates and Diplomas“. *Hybrid qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. Hrsg. Thomas Deißinger, Josef Faff, Alison Fuller und Christian Jorgensen. Bern 2013. 149–163.
- Raffe, David, Cathy Howieson und Teresa Tinklin. „The impact of a unified curriculum and qualifications system: the Higher Still reform of post-16 education in Scotland“. *British Educational Research Journal* (22) 4 2007. 479–508.
- Raffe, David, Jim Gallacher und Nuala Toman. „Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF): Ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen“. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (42/43) 1 2008. 68–79.
- Raffe, David. „Simplicity Itself: the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework“. *Journal of Education and Work* (16) 3 2003. 239–257.
- Raffe, David. „Cross-national differences in education-work transitions“. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Hrsg. Manuel London. New York 2011a. 312–328.
- Raffe, David. „Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions: issues arising from the Scottish experience“. *Journal of Education Policy* (9) 2 1994. 141–154.
- Raffe, David. „Participation in post-compulsory learning in Scotland“. *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*. Hrsg. Stephan Lamb, Eifred Markussen, Richard Teese, Nina Sandberg und John Polesel. Dordrecht 2011b. 137–154.
- Raffe, David. „The extendable ladder: Scotland’s 16 + action plan“. *Youth and Policy* (o. Jg.) 12 1985. 27–33.
- Riddell, Sheila, Lucy Hunter Blackburn und Sarah Minty. *Widening Access to Higher Education: Scotland in UK Comparative Context*. Edinburgh 2013.
- SCIS (Scottish Council of Independent Schools). „Facts and Figures – Annual Census“. 2016. <http://www.scis.org.uk/facts-and-figures/> (Download 15.05.2018).
- Scottish Executive Education Department. „OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report“. 2007. <http://www.oecd.org/education/school/39744132.pdf> (Download 15.05.2018).
- Scottish Government. *Education Working For All! Commission for Developing Scotland’s Young Workforce – Final Report*. Edinburgh 2014.
- Scotvec. *SVQ Handbook – A Guide to Scottish Vocational Qualifications*. Glasgow 1996.
- SCQF (Scottish Credit and Qualifications Framework). *Facilitating the Recognition of Prior Learning: Toolkit*. Glasgow 2010.
- Shapira, Marina und Jamie Brogan. „Recognition of Prior Learning in Scotland“. *Recognition of Prior Learning in Higher Education – Challenges of Designing the System*. Hrsg. Grazyna Prawelska-Skrzypek, Beata Jalocho, Marina Shapira, Jamie Brogan, Pascal Lafont, Marcel Pariat, Nina Vranesevic Marinic und Vanja Ivosevic. Zagreb 2013. 49–72.
- SQA (Scottish Qualifications Authority). *A guide to SVQs*. Dalkeith 2016.
- SQA. „Guide to Scottish Qualifications“. 2017. https://www.sqa.org.uk/files_ccc/Guide_to_Scottish_Qualifications.pdf (Download 15.05.2018).
- SWAP (Scottish Wider Access Programme). *SWAPWest Annual Report 2015 – 2016*. Glasgow 2016.
- Tinklin, Teresa, Cathy Howieson und David Raffe. *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 2001.

Quellenverzeichnis des Steckbriefs

OECD. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris 2016.

OECD. „Adult education level“. 2018a. <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm> (Download 25.04.2018).

OECD. „Education“. 2018b. [https://data.oecd.org/education.htm#profile-International%20student%20assessment%20\(PISA\)](https://data.oecd.org/education.htm#profile-International%20student%20assessment%20(PISA)) (Download 18.04.2018).

OECD. „Employment by education level“. 2018c. <https://data.oecd.org/emp/employment-by-education-level.htm> (Download 14.05.2018).

OECD. „Graduation Rate“. 2018d. <https://data.oecd.org/eduatt/graduation-rate.htm> (Download 25.04.2018).

OECD. „Youth not in employment, education or training (NEET)“. 2018e. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> (Download 25.04.2018).

OECD.Stat. „Graduation rates and entry rates“. 2017a https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_RATES# (Download 09.05.2018).

OECD.Stat. „Transition from school to work“. 2017b. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_TRANS (Download 25.04.2018).

OECD.Stat. „Enrolment by type of institution“. 2018a. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_ENRL_INST (Download 02.05.2018).

OECD.Stat. „Entry rate“. 2018b. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_RATES (Download 02.05.2018).

OECD.Stat. „Share of first-time graduates“. 2018c. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_GRAD_ENTR_SHARE (Download 02.05.2018).

OECD.Stat. „Land use“. o. J.a. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LAND_USE (Download 03.07.2018).

OECD.Stat. „Population“. o. J.b. <https://stats.oecd.org/index.aspx?r=126444> (Download 01.10.2018).

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Str. 256
33311 Gütersloh

Clemens Wieland

Senior Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon + 49 52 41 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Marcus Eckelt

Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon + 49 52 41 81-81393
marcus.eckelt@bertelsmann-stiftung.de

Autor**Prof. Dr. Matthias Pilz**

Universität zu Köln
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Herbert-Lewin-Straße 2
50931 Köln
Telefon +49 221 470-2454
matthias.pilz@uni-koeln.de

www.chance-ausbildung.de

www.bertelsmann-stiftung.de