

Claudia Molthahn

Ausbildungsbausteine – Eine zukunftsweisende Möglichkeit im Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung

Abstract

Die institutionelle Bildung bewegt sich in einem Spannungsfeld. Zum einen soll institutionelle Bildung eine gewisse Homogenität hervorbringen, zum anderen aber soll sie den heterogenen Ansprüchen der Wirtschaft genügen. In diesem Aufsatz wird untersucht, welche Position die berufliche Bildung zur Zeit einnimmt und wie diese zukunftsweisend ausgestaltet werden könnte. Unter Berücksichtigung der Probleme, die sich aus der zur Zeit vorherrschenden paradigmatischen Sichtweise ergeben, dass nur in leistungshomogenen Klassen die individuellen Fähigkeiten der Schüler gefördert werden können, wird die Idee der Umstrukturierung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine als eine mögliche Neuausrichtung der beruflichen Bildung vorgestellt.

Inhalt

1. Einleitung
2. Heterogenität
 - 2.1 Was bedeutet Heterogenität und wie erkennt man sie?
 - 2.2 Eingrenzung der für die berufliche Bildung entscheidenden Heterogenitäten
 - 2.3 Umgang mit Heterogenität auf Ebene der Institution und Probleme die sich dadurch ergeben
3. Ausbildungsbausteine – Heterogenität als Chance begreifen
 - 3.1 Was sind Ausbildungsbausteine?
 - 3.2 Ausbildungsbausteine – eine Möglichkeit des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität im berufsbildenden System auf Ebene der Institution
4. Schlussbetrachtung

Keywords

Ausbildungsbausteine, Heterogenität, Ausbildungsbaustein-Modelle, berufliche Bildung, Module, Modularisierung

1. Einleitung

Die institutionelle Bildung bewegt sich in einem Spannungsfeld. Zum einen soll institutionelle Bildung eine gewisse Homogenität hervorbringen, zum anderen aber soll sie den heterogenen Ansprüchen der Wirtschaft genügen.

Bereits Adam Smith erkannte wie wichtig Arbeitsteilung für den Wohlstand eines Landes ist. Verfeinert wurden die Gedanken von Adam Smith im Jahre 1817 von David Riccardo. Dieser zeigte mittels eines einfachen Beispiels (Tuchproduktion), wie es gelingen kann durch Arbeitsteilung komparative Kostenvorteile zu erwirtschaften. Seiner Theorie zur Folge muss sich jeder auf das beschränken, was er am Besten und noch dazu am Günstigsten zu tun vermag, will man komparative Kostenvorteile abschöpfen. Betrachtet man das aktuelle wirtschaftliche Geschehen, wird deutlich, dass die Wirtschaft genau nach diesem Prinzip handelt (vgl. Bofinger 2003, 45-63).

Der Arbeitsmarkt verlangt daher von den Arbeitskräften eine Spezialisierung, wodurch eine Heterogenität der Arbeitskräfte durch die institutionelle Bildung in dem Ausmaß hervorgebracht werden muss, wie es unterschiedliche Spezialisierungsgebiete gibt. Die Unternehmen, die Arbeitsplätze anbieten, wollen jedoch nur die qualifiziertesten Arbeitnehmer in ihrem jeweiligen Spezialisierungsgebiet. Folglich müssen Auswahlkriterien, gebündelt zu einem Vergleichsmaßstab, definiert werden, um die Auswahl der Unternehmen zu erleichtern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen. Unternehmen verlangen also nach einem Vergleichsmaßstab, basierend auf den homogenen Ansprüchen der jeweiligen Spezialisierungsgebiete. Die Aufgabe von Vergleichsmaßstäben erfüllen in unserer Gesellschaft in der Regel die Bildungsabschlüsse. Sie stellen also die Vergleichsmaßstäbe auf der Basis homogener Auswahlkriterien dar. Institutionelle Bildung muss daher zum einen ein gewisses Maß an Homogenität erzeugen, zum anderen aber soll sie auf einen durch Arbeitsteilung geprägten, also heterogenen Arbeitsmarkt vorbereiten.

Die eben beschriebenen Anforderungen an die institutionelle Bildung stellen die übergeordneten Ziele dar, die von der Wirtschaft vorgegeben werden. Werden nun die einzelnen Individuen betrachtet, wird deutlich, dass sie in der Regel so viele unterschiedliche Voraussetzungen und Merkmale in den Bildungsprozess einbringen, wie es ihrer Anzahl entspricht. Individuen sind naturgemäß zunächst grundsätzlich heterogen zueinander.

Wie aber kann es speziell im berufsbildenden Bereich gelingen grundsätzlich heterogene Individuen bzgl. der von der Wirtschaft geforderten Vergleichsmaßstäbe zu homogenisieren und darüber hinaus noch die von der Wirtschaft benötigte Heterogenität hervorzubringen?

Um Fragen der Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung unter dem oben genannten Gesichtspunkt beantworten zu können, wird zunächst der Begriff Heterogenität erläutert. Es folgt eine Abgrenzung jener Heterogenitäten, die auf der Ebene der beruflichen Bildung von Relevanz sind bzw. Beachtung finden sollten. Herausstellen wird sich, dass aus meiner Sicht lediglich die institutionsinternen Heterogenitäten zu betrachten sind. Daher wird anschließend dargestellt, welcher Umgang mit institutionsinternen Heterogenitäten derzeit vorherrschen und welche Probleme sich daraus ergeben. Im vorletzten Kapitel wird die Idee der Umstrukturierung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine dargestellt, um zu überprüfen, ob diese Idee eine mögliche Antwort darauf sein kann, den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung zukunftsweisend zu gestalten.

2. Heterogenität

2.1 Was bedeutet Heterogenität und wie erkennt man sie?

Heterogenität bedeutet laut Brockhaus Ungleichartigkeit (vgl. Plasberg 1983, S. 361). Erkannt werden kann Heterogenität nur in Verbindung mit einem Vergleichsmaßstab, in der Regel einem „Normalzustand“. Der Normalzustand ist dabei meist ein als homogen empfundener Zustand, also ein Zustand in dem bezogen auf ein oder mehrere Kriterien die Ausprägungen gleich ausfallen. Abweichende Zustände werden als heterogen bezeichnet. Das Begriffspaar Heterogenität und Homogenität bedingt sich daher gegenseitig und kann ohne den jeweiligen Gegenpart nicht existieren. Je nach Wahl der Merkmale von Homogenität bzw. Heterogenität kann Gleichartigkeit oder Ungleichartigkeit überall erkannt werden. Heterogenität bedeutet diesem Verständnis nach eine Zuschreibung von Unterschieden auf Grund von Kriterien, die auf sozialen Normen und persönlichen Interessen basieren. Dieses beinhaltet ebenfalls, dass es von der Wahl der Maßstäbe abhängt, welche Unterschiede als positiv oder negativ empfunden werden. Entsprechend individuell sehen folglich auch Strategien zum Umgang mit Heterogenität und Homogenität aus. Beide Begriffe stellen relative Begriffe dar, deren Wahrnehmung von externen Faktoren, in der Regel durch die gesellschaftliche Entwicklung diktiert, abhängt (vgl. Keuffer 2007, 7-10). Vorstehende Ausführungen machen deutlich, dass sich keine festen Charakteristika von Heterogenität ausmachen lassen, da sie von einer individuellen Sichtweise abhängen.

2.2 Eingrenzung der für die berufliche Bildung entscheidenden Heterogenitäten

Berufliche Bildung zählt zur institutionellen Bildung, in deren Kontext individuelle Heterogenitäten von Interesse sind, die Einfluss auf Bildung und Erziehung haben, wie z.B. der Leistungsstand, der Entwicklungsstand oder das Leistungsvermögen und die Leistungsvoraussetzung des Lernenden (vgl. Wenning 2007, 21 ff.).

Relevante Ebenen im Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung stellen nach Wenningen die Ebene der Gesellschaft, die der Bildungspolitik, die der Bildungstheorien und Institutionen sowie die der Didaktik und die des Individuums dar (vgl. Wenning 2007, 21 ff.).

Die Betrachtung aller oben angesprochenen Ebenen kann hier nicht geleistet werden. In diese Arbeit werden ausschließlich die Institutionen beleuchtet, wodurch den anderen Ebenen jedoch nicht ihre Relevanz, in bezug auf den Umgang mit Heterogenität, abgesprochen wird. Auf der Ebene der Institutionen wird darüber hinaus eine weitere Einschränkung vorgenommen.

Speziell auf der Ebene der Institutionen lassen sich Heterogenitäten in institutionsinterne und –externe Kategorien sowie in Mischungen aus beiden Kategorien unterscheiden. Interne Kategorien, wie z. B. die leistungsbedingte oder sozialkulturelle Heterogenität werden durch das Bildungswesen bedingt und sind daher auch durch die institutionelle Bildung beeinflussbar. Externe hingegen, wie z. B. die gesundheits- und körperbezogene Heterogenität werden nicht durch das Bildungswesen hervorgebracht und sind daher in der Regel auch nicht durch die institutionelle Bildung zu beeinflussen. Eine Mischung aus beiden Kategorien stellt zum Beispiel die sprachliche oder die kulturelle Heterogenität dar (vgl. Wenning 2007, 21 ff.).

Im Folgenden wird nur auf die von den Institutionen beeinflussbaren, also die internen Heterogenitäten, eingegangen. Generell rechtfertigen diese nachvollziehbar

und begründbar die Differenzierungen im Umgang mit den Jugendlichen in der institutionellen Bildung. Externe Differenzierungen auf der Basis anderer Heterogenitäten verbieten sich, will man zu einem zeitgemäßen Umgang mit heterogenen Voraussetzungen und Merkmalen Jugendlicher gelangen (vgl. Wenning 2007, 21 ff.).

2.3 Umgang mit Heterogenität auf Ebene der Institution und Probleme die sich dadurch ergeben

Als eine angemessene Reaktion auf Heterogenitäten auf der Ebene der Institutionen wird eine schulorganisatorische bzw. eine unterrichtsbezogene Differenzierung verstanden, die das Ziel hat Leistungshomogenität zu erzeugen. Homogenität zu erreichen, basiert auf den paradigmatischen Idealvorstellungen des deutschen Bildungswesens. Hier werden nach wie vor homogene Bildungsabschlüsse angestrebt. Die paradigmatischen Idealvorstellungen besagen in diesem Zusammenhang, dass es in leistungshomogenen Gruppen am Besten gelingen kann, individuelle Fähigkeiten der Schüler zu fördern (vgl. Schümer 2008, 33-44).

Schwerpunkt der weiteren Betrachtung werden die schulorganisatorischen Differenzierungen insbesondere an der ersten Schwelle sein. Unterrichtsbezogene Differenzierungen sind nicht Gegenstand der Idee des Ausbildungsbausteinkonzeptes und werden daher nicht weiter betrachtet.

Schulorganisatorisch findet in Deutschland im allgemeinbildenden Bereich eine leistungsbedingte Selektion der Schüler mit Zuweisung zu unterschiedlichen Schularten und Jahrgangsklassen statt (externe Differenzierung)(vgl. Wenning 2007, 21 ff.). Diese externe Differenzierung im allgemeinbildenden Bereich findet in Deutschland derzeit größtenteils in der Form der Negativauslese statt, wie Auswertungen der Pisa-Studie belegen. Negativauslese genannt, da in der Regel die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems lediglich nach unten gegeben ist, nach oben jedoch kaum. Sitzenbleiben, Zurückstellungen, Überweisungen lernschwacher Schüler in eine niedrigere Schulform oder in Förderschulen sind eher an der Tagesordnung, als beispielsweise das Überspringen einer Klassenstufe. Tatsache ist auch, dass die Zuweisung von Schülern zu unterschiedlichen Schularten häufig mit ihrer sozialen Herkunft in Verbindung gebracht werden. Die soziale Herkunft stellt eine institutionsexterne Heterogenität dar und wird hier nicht eingehender behandelt, obwohl die Zuweisung von Jugendlichen auf Basis der sozialen Herkunft gesellschaftlich in vielerlei Hinsicht zu Nachteilen führt und in keiner Weise hinnehmbar sind (vgl. Schümer 2008, 33-44).

Die schulorganisatorische Differenzierung der Schüler im allgemeinbildenden Bereich wirkt sich naturgemäß auf die Heterogenität der Schülerschaft im berufsbildenden System aus, da die Auswahlkriterien der Zuweisungen zu den berufsbildenden Maßnahmen nahezu identisch sind.

Zu beobachten ist, dass zur Zeit lediglich noch 58 % der Schulabgänger eines Jahrgangs in eine duale Ausbildung einmünden, im Gegensatz zu 1992, wo es noch 72 % waren. Parallel dazu hat sich die Anzahl der Jugendlichen, die eine schulische Berufsausbildung beginnen oder in berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangssystems¹ einmünden, stetig erhöht. Die Jugendlichen, die eine duale oder

¹ Dem Übergangssystem in der BIBB-Übergangsstudie werden neben dem Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, Einstiegsqualifizierung Jugendlicher und Berufsfachschulen ohne Abschluss auch Teilqualifizierung und Praktikum zugeordnet. Die BIBB-Übergangsstudie ist eine in 2006 durchgeführte telefonische Befragung mit einer repräsentativen Stichprobe von 7.230 auswertbaren Interviews. Die

schulische Ausbildung beginnen, fallen aus der weiteren Betrachtung heraus, da diese bereits die erste Schwelle erfolgreich überschritten haben. Derzeit befinden sich jedoch mehr als 500000 Jugendliche im Übergangssystem. Von diesen Jugendlichen kann lediglich ein kleiner Teil einen Hauptschulabschluss oder einen höheren Schulabschluss nachweisen, der weitaus größte Teil besitzt keinen anerkannten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Wie der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen ist, hat sich seit dem Jahr 2000 ein stabiles Muster der Verteilung der Neuzugänge auf Basis ihrer schulischen Vorbildung auf die berufsbildenden Maßnahmen herausgebildet. Die Neuzugänge werden hier inklusive der Altbewerber abgebildet.

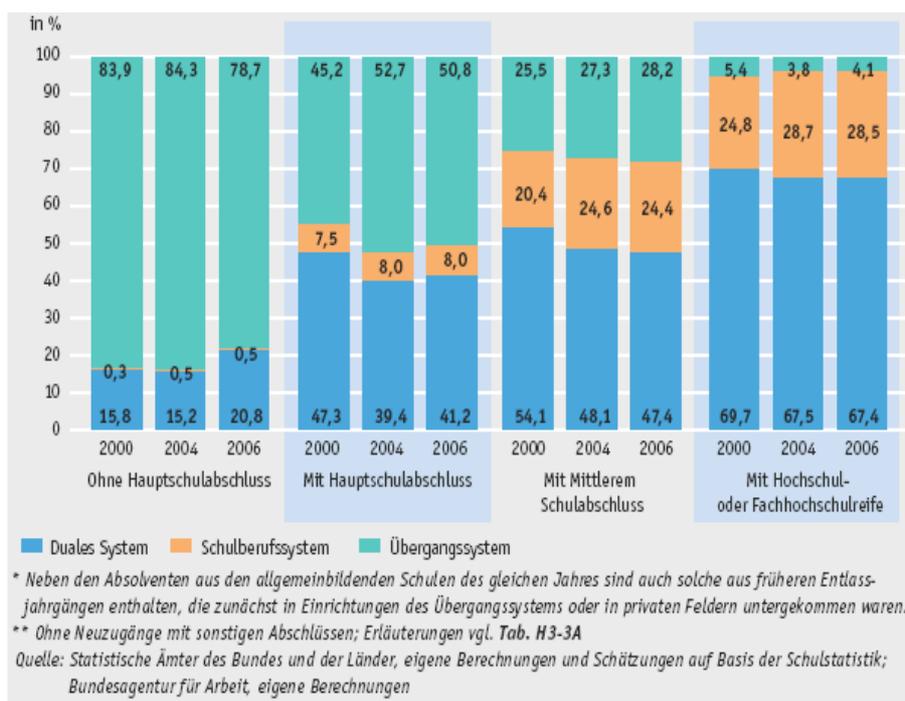


Abbildung 1: Verteilung der Neuzugänge* auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2004 und 2006 nach schulischer Vorbildung** (in %). (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, Kapitel H)

Die Jugendlichen im Übergangssystem lassen sich ihren Voraussetzungen und Merkmalen nach in drei homogene Gruppen unterteilen:

Die marktbenachteiligte Gruppe, die heranzuführende Gruppe und die nicht ausbildungs- und vermittlungsfähige Gruppe. Marktbenachteiligte Jugendliche könnten bei entsprechenden Maßnahmen die Anforderungen qualifizierter Berufsausbildungen erfüllen, heranzuführende und nicht ausbildungs- und damit nicht vermittelbare hingegen vorerst nicht. Entsprechend ihrer Möglichkeiten und den Anforderungen der Vorbereitungsmaßnahmen verteilen sich die Jugendlichen auf die unterschiedlichen Berufsausbildungsvorbereitungen (vgl. Euler / Sievering 2006).

Derzeit bieten diese jedoch keinen systematischen Anschluss an eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen. Darüber hinaus scheint das Übergangssystem seine Aufgabe, Jugendlichen aus bildungsschwächeren Gruppen

Grundgesamtheit der Untersuchung bilden die Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 mit Wohnsitz in Deutschland. Die Jugendlichen wurden retrospektiv über ihren bisherigen Bildungs- und Erwerbsverlauf befragt.

eine Chance auf einen Ausbildungsplatz zu eröffnen, in den vergangenen Jahren stark eingebüßt zu haben.

Das Interesse der Jugendlichen, eine duale Ausbildung zu beginnen, ist jedoch unverändert hoch, zumal eine abgeschlossene Berufsausbildung in der Regel eine wichtige Voraussetzung zur Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland darstellt. Folglich konkurrieren nicht nur die Jugendlichen aus aktuellen Schulabgangsjahrgängen um einen Ausbildungsplatz, sondern auch die Bewerber vorheriger Schulentlassungsjahrgänge, die bis dato noch keinen Ausbildungsplatz erhalten haben (Altbewerber). Gerade den Altbewerbern wird allem Anschein nach derzeit keine adäquate Möglichkeit, ihre Chancen auf eine berufliche Ausbildung zu erhöhen, geboten. Zwar hat die Bundesregierung bereits auf dieses Problem mit einem Maßnahmenpaket für besonders förderungsbedürftige Altbewerber reagiert, jedoch scheinen diese Maßnahmen bei weitem nicht auszureichen (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2008, 13-21).

Die Schuld an dieser Misere allein dem berufsbildenden System zuzuweisen greift zu kurz, da die Wirtschaft, die konjunkturbedingt oder aus arbeitsmarktpolitischen Gründen großen Einfluss auf die Berufswahlmöglichkeiten der Jugendlichen ausübt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, 153–169).

Bedingt durch ein bis 2005 rückläufiges Angebot an Ausbildungsstellen, eine steigende Anzahl an Schulabsolventen, aber auch auf Grund der von den Unternehmen beanstandeten fehlenden Ausbildungsreife der Jugendlichen, wurde nicht allen Jugendlichen der Wunsch nach einer dualen Ausbildung erfüllt. Die Qualifikationsabschlüsse derjenigen, die eine Ausbildung im dualen oder Schulberufssystem beginnen, machen einen Höherqualifizierungstrend deutlich, obwohl zumindest der Zugang zum dualen Ausbildungssystem rechtlich nicht an einen allgemeinbildenden Schulabschluss gebunden ist (vgl. Schober 2001).

Gleichzeitig wird von einer Interdependenz der Upgrading-Prozesse der Wissensansprüche bei vielen Berufen und der gleichzeitig hohen Anzahl der Schüler mit mittleren und höheren Abschlüssen ausgegangen. Berufe, die ein hohes Maß an strategischem Umgang mit Wissen und Kommunikation erfordern, werden Hauptschülern nicht zugetraut. Seit Mitte der 90er-Jahre hat sich dadurch die Ausbildungsplatzsuche für Schulabgänger erheblich erschwert. Im Gegensatz zur Zahl der Schulabsolventen, die sich bedingt durch die geburtenstarken Jahrgänge der 1980er Jahre stark erhöhte, nahm die Bereitschaft der Wirtschaft Lehrstellen auch für weniger qualifizierte Jugendliche anzubieten zusehends ab (vgl. Schober 2001). Demgegenüber haben die Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss oder Hochschulreife ihre Ausbildungsoptionen halten bzw. noch ausbauen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, 153–169).

Fraglich scheint daher, inwieweit aus gesellschaftlicher Perspektive die verschiedenen Optionen Übergänge zu gestalten den Anforderungen des Marktes und denen der Jugendlichen überhaupt noch gerecht werden können. Offensichtlich ist, dass die unterschiedlichen Angebote des Übergangssystems ihre Aufgaben den Jugendlichen bessere Chancen auf eine Ausbildungsstelle zu eröffnen, nicht erfüllen. (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2008, 187-197).

Generell hat sich das Spektrum verschiedenster Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten, welches sich den Schülern nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule bietet, zunehmend ausgeweitet. Zu verzeichnen ist eine wachsende Vielfalt individueller und institutionalisierter Angebote, um die Übergänge in eine duale oder schulische Berufsausbildung zu gestalten. Diese sind jedoch nicht vorrangig aus dem Bedarf der Jugendlichen und dem der Ausbildungsunternehmen

abgeleitet, sondern beruhen eher auf der Heterogenität der Fördermaßnahmen und bildungspolitischen Sondermaßnahmen. Innerhalb der letzten beiden Dekaden haben sich aufgrund der Entwicklung am Ausbildungsmarkt aber auch durch Passungsprobleme zwischen den abgebenden Bildungseinrichtungen und den aufnehmenden Ausbildungsinstitutionen zunehmend instabile und vielfältige Übergangsverläufe herausgebildet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2008, 153-169).

Größtenteils ergeben sich Passungsprobleme sich, da Bildungsmaßnahmen, die der regulären Ausbildung vor oder parallel geschaltet sind, inhaltlich weder untereinander noch mit den Ausbildungsinhalten dualer Ausbildungen abgestimmt und verzahnt sind. Ein Grund hierfür findet sich, unter anderen, in einer mangelnden Binnendifferenzierung der deutschen dualen Ausbildungsgänge, die nur eine begrenzte Flexibilität erlauben. In ihrer heutigen Ausgestaltung weisen sie in ihrem Verlauf keine definierten Einstiegsmöglichkeiten für Jugendliche aus dem Übergangssystem auf, noch gibt es systematische Übergänge zur Hochschulbildung und Weiterbildung. Dies hat zur Folge, dass Jugendliche oft gezwungen sind inhaltliche Wiederholungen in ihrer Laufbahn hinzunehmen oder aber, dass sie ihre bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrem späteren Bildungsverlauf nicht verwerten können. Darüber hinaus scheint eine detaillierte Erfassung der zahlreich geschaffenen Übergangsoptionen nicht mehr möglich.

Es fehlt an der nötigen Transparenz und am nötigen Überblick, insbesondere bei den Jugendlichen und den Unternehmen.

Die geschaffene heterogene Landschaft der berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und die mit ihnen verbundenen heterogenen Leistungsstände müssen daher zwingend zu Gunsten einer besseren Transparenz und Übersichtlichkeit auf schulorganisatorischer Ebene überdacht werden. Insbesondere muss ein anderer Umgang mit den durch die geschaffene heterogene Landschaft hervorgebrachten heterogenen Leistungsstände gefunden werden.

Diese Forderung ergibt sich primär daraus, Jugendlichen wieder bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu eröffnen, aber auch im Hinblick auf die sich bereits jetzt abzeichnende Fehlentwicklung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für Fachkräfte. Daher ist eine Korrektur im obigen Sinn notwendig. Tendenziell ergibt sich hier eine Lücke zwischen der Nachfrage deutscher Unternehmen nach Fachkräften und dem durch ihre eigene Ausbildungsbereitschaft erzeugtem Angebot. Künftig wird die Nachfrage das Angebot übersteigen, wenn nicht jegliche Bildungsressourcen genutzt werden.

Wie können Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen und dem Übergangssystem in eine berufliche Ausbildung bzw. Übergänge von der beruflichen Ausbildung in ein Hochschulstudium besser gestaltet werden. Eine mögliche Antwort könnte ein veränderter Umgang mit den beschriebenen institutsinternen Heterogenitäten sein, insbesondere mit dem der leistungsbedingten Heterogenität.

An dieser Stelle wird das Konzept der Ausbildungsbausteine von Euler und Sievering angeführt. Die Überlegungen basieren jedoch nicht auf empirisch gesicherten Daten, sondern auf eigenen Einschätzungen und auf Auswertungen von Befragungen von Experten, die in hervorgehobener Stellung Verantwortung für die Gestaltung der dualen Ausbildung tragen (vgl. Euler / Sievering 2006).

3. Ausbildungsbausteine – Heterogenität als Chance begreifen

3.1 Was sind Ausbildungsbausteine?

Diese Idee, Ausbildungen in kleinere aufeinander aufbauende Einheiten zu gliedern ist nicht neu. Bereits in den sechziger und siebziger Jahren wurde diese Idee, damals unter dem Begriff der Modularisierung, aufgegriffen. Diese verfolgte die Zielsetzung die festgefahrenen Strukturen des Berufskonzeptes aufzubrechen, um eine zeitgemäße Differenzierung und Flexibilisierung der Berufsausbildung hinsichtlich der geforderten Individualisierung zu ermöglichen. Herausgebildet haben sich drei unterschiedliche Konzepte, die entweder eine Erweiterung, eine Neustrukturierung oder gar die Auflösung bestehender Ausbildungsgänge befürworten, um vorstehender Zielsetzung entsprechen zu können (vgl. Euler / Sievering 2006).

Sloane, Twardy und Buschfeld unterscheidet in Anlehnung an Deißinger das Konzept der Erweiterung, das der Differenzierung und das der Singularisierung. Das erste Konzept versteht sich lediglich als eine Erweiterung der Ausbildungsgänge um Zusatzqualifikationen. Das Differenzierungskonzept hingegen verlangt nach einer grundlegenden Neustrukturierung des Berufskonzeptes. Didaktische Einheiten müssen unter Berücksichtigung von Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhängen erstellt werden. Als Teil eines Ganzen sind diese dennoch einzeln zertifizierbar und können daher auch Bestandteil mehrerer Ausbildungsgänge sein. Das Konzept der Singularisierung beinhaltet die Idee, Module gänzlich atomisiert zertifizieren zu lassen. Der Zusammenhang eines Berufsbildes, also das Berufskonzept an sich, wird dabei aufgegeben. Die Module stehen eigenständig nebeneinander und können beliebig kombiniert aber auch einzeln nachgefragt werden (vgl. Sloane / Twardy / Buschfeld 2004).

Derzeit wird die Diskussion der Modularisierung in der beruflichen Bildung wieder aufgegriffen. Die Überlegungen von Euler und Sievering basieren auf dem Konzept der Differenzierung. Sie verwenden jedoch nicht den Begriff „Modul“, sondern den der Ausbildungsbausteine, die von beiden wie folgt definiert werden (vgl. Euler / Sievering 2006).

„Ausbildungsbausteine sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds. Sie können eigenständig zertifiziert und nach erfolgreicher Absolvierung als Ausbildungsteilleistung angerechnet werden“ (Euler / Sievering 2006, S. 42).

Dabei müssen die Bausteine so gegliedert werden, dass sie inhaltlich und vom Umfang her in sinnvolle Einheiten abgegrenzt werden können. Sie sollen aus ganzheitlichen Ausbildungsgängen hervorgehen und in ihrer Gesamtheit diese wieder repräsentieren. Dieses Vorgehen verlangt nach einer grundlegenden Neustrukturierung der Ausbildungsbildungsgänge unter Berücksichtigung, dass Ausbildungsverträge vertragsrechtlich im dualen System über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind. Das Berufskonzept wird somit nicht berührt. Zu beachten ist, das grundlegende Inhalte zu Beginn der Ausbildung angesprochen werden. Spezialbausteine können darauf aufbauend zusätzlich auf die unterschiedlichen Bedingungen in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben reagieren und somit auf von diesen gewünschte Vertiefungen oder Verbreiterungen eingehen. Die jeweiligen Bausteine, ob Grundlagenbausteine oder Spezialbausteine, müssen generell die Praxis mit der Theorie verzahnen. Tun und Denken, Aktion und Reflexion, Kasuistik und Systematik sollten daher alternierend aufeinander folgen. Grundsätzlich darf dabei das duale Prinzip nicht verletzt werden, obwohl die

Ausbildung innerhalb eines Lernortes oder durch das Zusammenspiel mehrerer Lernorte erfolgen kann (vgl. Euler / Sievering 2006).

Wie mit Hilfe von Ausbildungsbausteinen ein anderer und zu gleich verbesserter Umgang mit Heterogenitäten hervorgebracht werden kann, wird im anschließenden Kapitel dargestellt.

3.2 Ausbildungsbausteine – eine Möglichkeit des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität im berufsbildenden System auf Ebene der Institution

Euler und Sievering schlagen auf Basis des Differenzierungskonzeptes mithilfe neu zuschaffender Ausbildungsbausteine zum einen eine graduelle Optimierung des Status quo (Modell 1) und zum anderen eine Integration von bausteinbezogenen Prüfungen (Modell 2) zur Strukturierung von Ausbildungsgängen vor.

Diese sind nach Euler und Sievering der Transparenz und Übersichtlichkeit wegen in maximal fünf bis acht Ausbildungsbausteine zu splitten.

Die beiden von Euler und Sievering vorgeschlagenen Strukturierungsmodelle unterscheiden sich insbesondere in ihren Prüfungsmodalitäten. Im Modell 1 ist angedacht, die Zwischenprüfung in Form einer gestreckten Prüfung auszugestalten, also diese in die Bewertung der Abschlussprüfung mit einfließen zu lassen. Inhaltlich sollte die Zwischenprüfung sich auf Grundqualifikationen beziehen. Zudem sieht dieses Modell vor, Jugendlichen, die eine Ausbildung abbrechen, die Möglichkeit zu eröffnen, bereits absolvierte Ausbildungsbausteine abzuschließen und zertifizieren lassen zu können. Modell 2 hingegen sieht generell bausteinbezogene Prüfungen vor und soll am Ende der Ausbildung zu einer verkürzten Abschlussprüfung führen, welcher die Aufgabe der Sicherung des Gesamtzusammenhanges zukommt. Die Prüfung soll in beiden Modellen an den Lernorten abgenommen werden können, an denen auch gelehrt wird. Der Grundsatz „wer lehrt, prüft nicht“ wird daher vernachlässigt, entsprechende Vorkehrungen zur Qualitätssicherung sind unbedingt zu treffen. Die Abschlussprüfung im Modell 2 soll jedoch weiterhin von den zuständigen Kammern abgenommen werden (vgl. Euler / Sievering 2006).

Durch die grundlegende Umstrukturierung von Ausbildungsgängen in Ausbildungsbausteine und Ausrichtung nach den beschriebenen Modellen würden sich nach Euler und Sievering einige wesentliche Vorteile im Vergleich zur derzeitigen Gestaltung von Ausbildungsgängen ergeben.

Die Umstrukturierung führt zu mehr Transparenz über Inhalte und Kompetenzen und bietet damit die Chance auf einen verbesserten Umgang mit leistungsbedingten Differenzierungen. Die Neustrukturierung würde die Möglichkeit eröffnen, vorgelagerte und parallele Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen besser in die Ausbildungsgänge zu integrieren und dadurch bereits erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse im weiteren Lernprozess besser zu berücksichtigen. Denkbar wäre eine verbesserte Anrechnungsmöglichkeit zertifizierter Berufsvorbereitungsmaßnahmen auf nachgelagerte schulische oder duale Ausbildungsgänge, wenn die Berufsvorbereitungsmaßnahmen auf die Inhalte und Kompetenzen der Ausbildungsbausteine abgestimmt werden (Flexibilisierung der Zugangswege).

Dem Übergangssystem könnte dadurch die sich forcierende ausschließliche Position einer Warteschleife genommen werden (vgl. Euler / Sievering 2006).

Durch die Flexibilisierung der Zugangswege in eine duale Ausbildung gelänge es für Jugendliche, die das Übergangssystem durchlaufen haben, eine verbesserte Chance auf einen späteren Ausbildungsplatz zu eröffnen und darüber hinaus könnten unnötige Dopplungen von Lerninhalten zwischen dem Übergangssystem und dem

dualen System behoben und somit Lernzeiten verkürzt werden (vgl. Euler / Sievering 2006).

Die Idee der bausteinbezogenen Prüfungen des zweiten Modells und die Möglichkeit bei einem Ausbildungsabbruch bereits absolvierte Ausbildungsbausteine im Modell eins zertifizieren zu lassen, bietet Jugendlichen die Chance, sich bei einem Wechsel des Ausbildungsganges bereits absolvierte Bausteine anrechnen zu lassen (Flexibilisierung der Ausbildungswege). Gleiches gilt für bereits erworbene Zusatzqualifikationen. In ihren Grundlagen verwandte Berufe könnten darüber hinaus zunächst gemeinsam beschult werden, bevor eine Spezialisierung durch Spezialbausteine, abgestimmt auf den jeweiligen Ausbildungsgang, stattfindet (vgl. Euler / Sievering 2006).

Kloas sieht im Zuge der Flexibilisierung der Zugangs- und Ausbildungswege zwei weitere Vorteile, die von Euler und Sievering nicht explizit angesprochen werden. Gäbe es die Möglichkeit Ausbildungsbausteine in veränderter Abfolge zu belegen oder diese ggf. zu wiederholen, könnte individuell an bereits vorhandene Qualifikationen angeknüpft werden und man könnte damit den heterogenen Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen besser gerecht werden. Darüber hinaus wäre es denkbar, zurzeit nicht formal anerkannte Berufserfahrungen nach Bausteinkriterien zu prüfen und sie auf eine Ausbildung anrechnen zu lassen. Ausbildungsbausteine bieten also die Chance zu einem veränderten Umgang mit bereits erworbenen, aber von Jugendlichen zu Jugendlichen unterschiedlichen Qualifikationen, zu gelangen. Die Probleme, die aufgrund der Heterogenität der Jugendlichen untereinander, insbesondere bzgl. ihres Leistungsstandes in der beruflichen Bildung auftreten, würden somit entschärft (vgl. Kloas 1997).

Ausbildungsbausteine bieten zudem die Möglichkeit, die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems zu erhöhen.

Gelänge es, Ausbildungsbausteine und Berufsvorbereitungsmaßnahmen untereinander abzustimmen und aufeinander zu beziehen und gleichfalls die Module der Bachelor- und Masterstudiengänge bei der Ausgestaltung der Bausteine zu berücksichtigen, so bestünde die Möglichkeit der Anrechnung von Ausbildungsbausteinen bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums. Entsprechend könnte mit Weiterbildungsmaßnahmen verfahren werden. Die berufsbildenden Abschlüsse würden dadurch aufgewertet und den allgemeinbildenden Abschlüssen annähernd gleichgestellt (vgl. Euler / Sievering 2006).

Mit der Umstrukturierung könnten nach Euler und Sievering außerdem die Grundlagen zur Aufwertung des dualen Systems in Europa geschaffen werden, wenn bei der Ausgestaltung der Ausbildungsbausteine europäische Standards berücksichtigt würden. Letztendlich könnte durch die Möglichkeit der relativ leicht durchzuführenden inhaltlichen Anpassung einzelner Bausteine schneller auf sich verändernde Anforderungen an künftige Erwerbstätige reagiert werden. Auch ließen sich neue Qualifikationen durch die Aufnahme in einzelne Ausbildungsbausteine relativ risikolos erproben (vgl. Euler / Sievering 2006).

Das Konzept der Ausbildungsbausteine wird allerdings nicht uneingeschränkt positiv entgegengenommen. Besonders die Aufrechterhaltung der Qualitätsstandards der beruflichen Bildung durch nicht einheitliche Prüfungsanforderungen (unterschiedliche Lernorte,...) werden in Frage gestellt. Diesem Kritikpunkt könnte jedoch mit der Schaffung entsprechender Qualitätssicherungsmaßnahmen begegnet werden, wie Euler und Sievering in ihren Ausführungen bereits erwähnen. Zudem wird das Berufsprinzip nicht außer Kraft gesetzt, da lediglich die Absolvierung aller Ausbildungsbausteine eines Ausbildungsganges dazu berechtigt die Ausbildung

abzuschließen. Die Verhinderung der Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz wird ebenfalls als ein Kritikpunkt genannt. Dieser Kritik ist aber leicht, mit den bereits eingeführten Lernfeldern zu begegnen, deren Aufbau sich an den Handlungsfeldern eines Berufes orientieren und bei der Abfolge und dem Inhalt der Ausbildungsbausteine Berücksichtigung finden könnte (vgl. Euler / Sievering 2006).

Der Aufwand, der sich durch die Konzeption der Ausbildungsbausteine ergibt, dürfte sehr hoch ausfallen. Soll allen genannten Vorteilen entsprochen werden, müssen nicht nur unterschiedliche Ausbildungsgänge untereinander, unter der Berücksichtigung nationaler Bildungsstandards, abgestimmt werden, sondern es muss ebenfalls ein Abgleich mit den Inhalten entsprechender Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgen.

4. Schlussbetrachtung

Ungeachtet der Vorteile und geäußerten Kritikpunkte der Umstrukturierung von Ausbildungsgängen in Ausbildungsbausteinen und dem sich hieraus bietenden veränderten Umgang mit individuellen Heterogenitäten werden meines Erachtens die Probleme, die sich aus einem falschen Umgang mit individuellen Heterogenitäten ergeben, an der falschen Stelle angegangen.

Es ist bedenklich, dass dem berufsbildenden System derzeit verstärkt eine Lückenbüßerrolle zukommt. Jegliche Versäumnisse aufseiten der allgemeinbildenden Schulen müssen im berufsbildenden System unter dem ständigen Druck der Wirtschaft nach- bzw. ausgearbeitet werden. Zu beobachten ist, dass immer weniger Jugendlichen von der Wirtschaft eine Ausbildungsreife zuerkannt wird. Gleicht man an dieser Stelle den Anforderungskatalog, der in Zusammenarbeit mit Vertretern der Wirtschaft erarbeitet wurde, mit der Wirklichkeit ab, ist auffällig, dass dieser in keiner Weise von Jugendlichen an der ersten Schwelle erfüllbar ist. Dieser gleicht vielmehr einem Katalog von überzogenen Idealvorstellungen an bereits fertig ausgebildete Arbeitnehmer, als einem, der Mindestanforderungen an Auszubildende enthält.

Aus meiner Sicht ist es nicht möglich, diese von der Wirtschaft geforderten Anforderungen an die Jugendlichen aufrechtzuerhalten. Auch die Wirtschaft muss verstärkt Verantwortung für die Bildung Jugendlicher übernehmen. Ein Abwälzen der sich abzeichnenden Probleme auf die schulische Bildung stellt nicht die Lösung für unsere Gesellschaft dar.

Die Wirtschaft muss wesentlich mehr Ausbildungsbereitschaft zeigen und auch Jugendlichen, die nicht den hohen Anforderungen der Ausbildungsreife genügen die Chance auf einen Ausbildungsplatz bieten. An die Stelle der Maßnahmen aus der Berufsvorbereitung sollten generell ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen treten. Im Bedarfsfall wäre auch die Möglichkeit einer Verlängerung der Ausbildungszeit denkbar.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsbericht.** 2008. Kapitel 2.5 Berufsausbildung an beruflichen Schulen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Grundsatzfragen der beruflichen Bildung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008. Berlin, 187-197.
- Autorengruppe Bildungsbericht.** 2008. Teil I – Verbesserung auf dem Ausbildungsmarkt – Reformschub für die duale Berufsausbildung. Kapitel 1 Ausbildungsmarktsituation. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Grundsatzfragen der beruflichen Bildung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008. Berlin, 13-21.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung.** 2008. Kapitel H: Übergänge Schule – Berufsausbildung – Hochschule – Arbeitsmarkt. In: Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld, 153-169.
- Bofinger, P.** 2003. Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung in die Wissenschaft von Märkten. Kapitel 3. Die Arbeitsteilung ist die Mutter unseres Wohlstandes. Krugzell, 45-63.
- Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T.** 2007. Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkung zum Thema. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel, 12–20.
- Einband nach Entwurf von Schlotfeldt Market Design,** Plasberg, P. 1983. Der Brockhaus in einem Band: neu von A bis Z. Wiesbaden, 361.
- Euler, D. / Sievering, E.** 2006. Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. St. Gallen. gesamter Text.
- Keuffer, J.** 2007. Vorwort. In: Boller, Sebastina / Rosowski, Elke / Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel, 7–10.
- Kloas, P.-W.** 1997. Modularisierung in der beruflichen Bildung – Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen. Bielefeld. Gesamter Text.
- Paradis, L. / Linser, H.-J.** 2006. Lerngruppendifferenzierter Unterricht. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 346–351.
- Schober, K.** 2001. Berufsorientierung im Wandel - Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt, Vortrag bei der 2. Fachtagung von "Schule - Wirtschaft/ Arbeitsleben", (<http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/schober.htm>). 10.03.2009.
- Schümer, G.** 2008. Familiäre und schulische Bedingungen heterogener Schülerleistungen. In: Lehberger, R. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf, Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 33–44.
- Schulamt Vaduz.** 2005. Heterogenität macht Schule, Herausforderungen und Chancen, Grobkonzept. (http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/fl_grobkonzept.pdf). 10.03.2009.
- Sloane, P. F. E. / Twardy, M. / Buschfeld, D.** 2004. Kapitel B.3 Entwicklungstendenzen beruflicher Bildung. In: Sloane, P. F. E. / Twardy, M. / Buschfeld, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn, 272–292.
- Weinert, F.E.** 1997. Notwendige Methodenvielfalt, Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich Jahrbuch. Lernmethoden–Lehrmethoden–Wege der Selbständigkeit. Seelze, 50–52.
- Wenning, N.** 2007. Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastina / Rosowski, Elke / Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim, 21-31.