

# Module in der Berufsbildung oder des Kaisers neue Kleider?

## Gerhard Herz

*Dr. phil., Leiter des Instituts für Betriebliche Bildung und Unternehmenskultur (IBU) in Gröbenzell bei München. Schwerpunkt ist die Entwicklung und Begleitung von Modellversuchen und betrieblichen Bildungs- und Organisationsprojekten. Beratung und Forschung im Bereich der Verbindung von Arbeiten und Lernen*

## Angelika Jäger

*wissenschaftliche Mitarbeiterin des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V., Frankfurt am Main; wissenschaftliche Begleitung und Koordination des Modellversuchs „Arbeit und Qualifizierung“*

**Mit dem Thema Modularisierung legt sich die Berufsbildung ein neues Kleidchen zu, das kurz genug getragen wird, um allerlei Begehrlichkeit zu wecken, aber auch klassischen Tragegewohnheiten entgegenkommt, weil man nicht einfach den ganzen vorhandenen Berufskleiderschrank in die Altkleidersammlung entsorgen kann. Es stellt sich die Frage, wie man den Effekt im Märchen vermeiden kann, daß sich der Kaiser mit seinen neuen Kleidern nicht der Lächerlichkeit preisgibt.**

**Im folgenden werden die gegenwärtige Moduldiskussion, das modulare Nachqualifizierungskonzept des Modellversuchs „Arbeit und Qualifikation“ des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V. sowie Beispiele des dort erarbeiteten tätigkeits- und situationsorientierten Modulkonzeptes dargestellt.**

## Modulpolitik

Mit dem Thema der modularen Qualifizierung bewegt man sich in einem Feld, das derzeit in Bewegung ist. Sowohl der Modulbegriff selbst als auch das Verständnis dessen, was eine modulare Qualifizierung sein könnte, ist noch nicht geklärt. Hinzu kommt, daß das Thema in der Weiterbildung von seiner innovativen Seite her diskutiert werden kann, während in der Ausbildung seine ordnungspolitische Brisanz im Vordergrund steht. Bisher gibt es – so stellt sich die Situation auch

für SCHMIDT dar – „keinen Konsens darüber, was unter Modularisierung in der beruflichen Bildung genau zu verstehen sei“<sup>1</sup>, und KLOAS spricht von der Qualifizierung in Modulen als von einer „Begriffshülse, die Modernität versprechen soll, aber keine neue Praxis bezeichnet und auch nicht erkennen läßt, daß ein bestimmter Veränderungswille bzw. ein Gestaltungsziel vorhanden ist“<sup>2</sup>. Im weiteren Verlauf seiner Darstellung unternimmt es KLOAS allerdings, diese Begriffshülse für die Bereiche duale Ausbildung, Ausbildungsvorbereitung, Nachqualifizierung und Weiterbildung zu füllen und damit der Debatte einen soliden Boden zu verschaffen.

Bisher war die Debatte um Module sehr stark ordnungspolitisch motiviert. Auf dieser Ebene muß die Frage der Modularisierung eher formalistisch behandelt werden. Inhaltlich bleibt sie in der Regel an der Systematik der bestehenden Ausbildungsrahmenpläne selbst bzw. der ihnen zugrundeliegenden Fachwissenschaften orientiert, und ihre Charakterisierung als die „elegantere“ Form der bereits existierenden Berufsbildpositionen<sup>3</sup> trifft zu.<sup>4</sup>

Einen Klärungsvorschlag, der die rein ordnungsbezogene Debatte überschreitet, bietet z. B. RÜTZEL an, der drei „Grundvarianten“ der Modularisierung skizziert, deren erste dem ursprünglich aus der Technik stammenden Modulbegriff im Sinne von Teilsystemen einer größeren Anlage entspricht, die zweite einem Kurskonzept entspricht, während die dritte Variante bereits das deutsche Berufskonzept integriert.<sup>5</sup>

Es ist sichtbar, daß eine „elegante“ Form einer Modulkonzeption im Blick auf bildungspolitische Konsensfähigkeit Vorteile mit sich bringt, weil sie nur die Anordnung und Benennung, nicht aber die Grundstruktur verändert und damit eine optimale Verträglichkeit mit den herrschenden Anerkennungs- und Prüfungsverfahren der zuständigen Stellen ermöglicht. Der Nachteil dieser Konzeption liegt in den bekannten Problemen, die die Orientierung an der Fachsystematik mit sich bringt<sup>6</sup>: Durch die eindeutige Stofforientierung müssen zukünftige Module, ebenso wie die bisher verwendeten Instrumente Rahmenplan und sachlich-zeitliche Gliederung, den Gesamtumfang der fachlichen Inhalte enthalten. Damit stehen die Auszubildenden vor der Situation, weniger die Praxis und deren Anforderungen zu berücksichtigen, sondern von außen gesetzte Inhalte „abarbeiten“ zu müssen. Dies bedeutet eine klare Prüfungsorientierung.

Ihr Gegenbild wäre die Orientierung an der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Prüfungsorientierung lenkt ja die gesamte Handlungsausrichtung in eine Richtung, an der gerade das Klientel der Nachzuqualifizierenden gescheitert ist oder sich zumindest nicht ohne Grund abgewandt hat, nämlich eine lehrplanmäßig schulisch orientierte Form des Lernens und der Stoffbearbeitung.

Hier macht sich die Tatsache bemerkbar, daß das Qualifizierungssystem für die Erstausbildung in den anerkannten Berufen stark verregelt und damit schwer veränderbar ist.<sup>7</sup> Die durch die Anforderungen der europaweiten Anerkennung der Berufe des deutschen dualen Systems gegenwärtig anlaufende Entwicklung dreisprachiger Ausbildungsprofile könnte mittelfristig zu einer Art Brücke zwischen den beiden Polen Prüfungs- und Handlungsfähigkeit werden. Diese Ausbildungsprofile enthalten die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, das Arbeitsgebiet, berufliche Fähigkeiten und gegebenenfalls besondere Anforderungen.<sup>8</sup> Ihre Brückenfunktion

könnte dadurch zustande kommen, daß hier die beruflichen Fähigkeiten nicht mehr als Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern als Funktionsbereiche beschrieben sind. Damit sind sie nicht nur näher an der beruflichen Wirklichkeit, sondern spiegeln durch ihre Anordnung entlang des Auftragsablaufs den Qualifikationsweg. Damit könnten sie eine zweite Brückenfunktion übernehmen, nämlich zwischen Berufskonzept und Modulsystem. Die situations- und tätigkeitsorientierten Module, die wir weiter unten als Ansatz des Modellversuchs „Arbeit und Qualifizierung“ des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft beschreiben, entsprechen etwa diesem Konzept.

So trifft die Moduldiskussion in eine Situation, in der neben den traditionellen Schnittmustern für die Berufskleider auch schon Variationen diskutiert und entwickelt werden, deren Ausgestaltung für die konkreten Berufe wiederum sehr unterschiedlich ausfallen kann. Wie KLOAS zeigt<sup>9</sup>, ist es unter den Diskutanten relativ unstrittig, daß speziell für Nachqualifizierungsmaßnahmen eine modulare Form sinnvoll und durchführbar ist. Für diesen Bereich, und speziell für die hier laufende Modellversuchsreihe zur modularen Nachqualifizierung, sind hinsichtlich der zu leistenden Modularisierung bereits einige Vereinbarungen getroffen worden: für die dort vertretenen Berufe sollen Modulsysteme entwickelt werden, gleichzeitig muß zur Wahrung des deutschen Berufssystems der Bezug zu den Berufsbildpositionen erkennbar sein. Schließlich soll die Qualifizierung methodisch handlungsorientiert angelegt sein und „die in jedem Modul vermittelte Qualifikation betriebs- bzw. bildungsträgerübergreifend eingesetzt werden“.<sup>10</sup>

Zusammenfassend bezeichnet DAVIDS Module sowohl als Qualifizierungsinhalt wie als Qualifizierungsergebnis und hält die Anforderungen an die Module für die Nachqualifizierung in einer Art Definition fest:

• „Ein Modul ist ein dem jeweiligen Beruf zugeordnetes, inhaltlich-thematisch abge-

schlossenes Qualifizierungsergebnis (das den im Ausbildungsrahmenplan beschriebenen Berufsbildpositionen zugeordnet werden kann).

- Das Modul besteht aus mehreren Lerneinheiten, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis unter Einbeziehung des Arbeitsprozesses enthalten, bei einer Gesamtdauer von insgesamt ca. drei Monaten pro Modul.
- Jedes Modul wird an unterschiedlichen Lernorten durch betriebliches und außerbetriebliches systematisches Lernen realisiert.
- Jedes Modul wird nach einer einheitlichen und trägerübergreifend anzuwendenden Systematik zertifiziert.“<sup>11</sup>

Im hessischen Modellversuch Arbeit und Qualifizierung ist ein Modul an diesen Kategorien ausgerichtet und beschreibt darüber hinausgehend eine typische und umfassende (ganzheitliche) Arbeitssituation eines Berufes. Die Gesamtheit der zu erstellenden Module muß so „zusammenklingen“, daß damit das gesamte Feld typischer bzw. relevanter beruflicher Tätigkeiten abgedeckt ist. Die in den Berufsbildpositionen enthaltenen Fachinhalte, auf die sich ja die Abschlußprüfungen beziehen, werden dann diesen Modulen themenbezogen zugeordnet. Damit soll die Verbindung hergestellt werden zwischen der bisher weitgehend bildungs- und ordnungspolitisch ausgerichteten Debatte und einem pädagogischen Ansatz, der der Lebenssituation der jungen Menschen in der Aus- und Weiterbildung besonders gut entgegenkommt.

## Modulpädagogik

Was in der vor allem berufsbildungs- und ordnungspolitisch geführten Diskussion bisher nicht oder zu wenig zur Sprache kommt, ist die Frage nach der inhaltlichen Schneidung und damit der pädagogischen Form der Module selbst. In den verschiedenen Modellversuchen zur Nachqualifizierung sind bisher mehrere Modulvorschläge gemacht wor-

den<sup>12</sup>, die sich in ihrer Konzeption und Umsetzung den gegenwärtig diskutierten didaktischen und methodischen Standards in der Berufsausbildung<sup>13</sup> anzunähern versuchen. Wichtig dabei ist, gerade im Zusammenhang der Nachqualifizierung, ein didaktisches Konzept zu haben, das

1. flexibel die Situation der Zielgruppe mit ihren schwierigen Lebenssituationen und Berufslebensläufen berücksichtigt,
2. persönlichkeitsorientiert und damit individuell auf den Fähigkeitsstand der beteiligten Subjekte ausgerichtet ist,
3. mit den anerkannten Berufen kompatibel ist.

Auf diesem Feld versucht der Modellversuch des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft einen Beitrag zu leisten. Die Module für die Berufe, für die hier nachqualifiziert wird, folgen dem Prinzip der Tätigkeits- bzw. Situationsorientierung.

Auch hier bieten die vorhandenen Berufsbilder und die damit verbundenen Abschlüsse die Zielperspektive für die Nachqualifizierung. Diese läßt sich jedoch nicht von der ihr zugrundeliegenden Fachsystematik leiten, sondern folgt der Idee von beruflich relevanten Handlungssituationen. Damit ist gemeint, daß – vergleichbar mit der o. g. Variante 3 von RÜTZEL – jeder Beruf einen Kranz von Aufgaben bzw. Aufträgen oder Handlungssituationen kennt, innerhalb dessen diejenigen Fertigkeiten, die in Form von Berufsbildpositionen beschrieben sind – und zahlreiche andere! – immer wieder gefordert werden. Hat man viele dieser Situationen durchlaufen und ist dabei mit den Inhalten, den Techniken, den Materialien, den Prüf- und Kontrollverfahren, den persönlichkeitsbezogenen und sozialen Anforderungen und den Kosten vertraut geworden, so kann man allmählich von beruflicher Handlungsfähigkeit sprechen.

Es ist Chance und Problem solcher Situationen zugleich, daß die Fachinhalte und Fertigkeiten, die zu ihrer Bewältigung gefordert

werden, weder in einer geordneten Reihenfolge – also erst Rauhfaser tapete, dann Mustertapete und schließlich Struktur tapete – vorkommt, sondern bunt gemischt, wie die Auftragslage es erfordert oder der Kunde es wünscht.

### **Die Gesamtheit der Module muß so zusammenklingen, daß das ganze Feld relevanter beruflicher Tätigkeiten abgedeckt ist.**

Damit ist zwar das Lernen nach der Fachsystematik und dem Prinzip vom Einfachen zum Schwierigen nicht ohne weiteres möglich. Dafür wird aber der Blick für das Wichtige und das weniger Wichtige, den Kern und den Rand und wenn man ganz kühn ausgreifen will, der Blick für Relevanz und Qualität aufgebaut. Die Grenze für diesen Weg ist damit sichtbar: Wenn die Auswahl an relevanten Situationen zu begrenzt ist – wenn also ein Malergeschäft nur noch Rohrstreichaufträge in einem Chemiewerk bearbeitet oder ein Tischler nur noch Fenster baut – muß auf andere Weise die Breite des existierenden Berufsbildes aufgebaut und gesichert werden. Was auf der anderen Seite durch den Vollständigkeitsanspruch der Fachsystematik, zur Entfremdung von der realen Praxis des Berufes führt, wird hier zur Einengung und damit zur Anpassung des Berufstätigen auf einen Tätigkeitsausschnitt und die damit verbundenen wirtschaftlichen Interessen.

Dies widerspricht dem deutschen Berufskonzept, das nie auf reine (einzel-)betriebliche Verwertbarkeit, sondern immer auf breite Anwendbarkeit und Persönlichkeitsbezug ausgerichtet war. Auf diesem Hintergrund betrachtet, kämpft die Modularisierung ja auch mit dem Verdacht, daß es sich dabei – um das Bild wieder aufzunehmen – im Vergleich zu den Berufskleidern nach systemati-

schem Schnittmuster eher um billige Fähnchen handelt! Diesem Verdacht gehen wir hier allerdings nicht weiter nach, sondern erörtern einige (berufs-)pädagogische Aspekte, die eine derartige Modulkonzeption bereithält.

So sind unter diesem Gesichtspunkt z. B. Fragen des Lernprozesses selbst und Fragen der didaktischen Architektur zu behandeln und z. B. zu fragen, ob deren didaktisch-methodische Anlage eher in Analogie zur Systematik der bereits bekannten Berufsbildpositionen<sup>14</sup> der Ausbildungsrahmenpläne gestaltet ist oder – wie hier bevorzugt – nach beruflich relevanten Tätigkeiten und Situationen geschnitten werden soll.

Was den Lernprozeß angeht, so spricht nicht nur die Lebenspraxis und die Lebenserfahrung für die Entwicklung situativ angelegter Qualifizierungsbausteine, sondern vor allem die Praxis und der Qualifizierungsbedarf kleinerer und mittlerer Betriebe. Gerade für sie ist eine handlungsorientierte Qualifizierung um so wichtiger, als das arbeitsplatznahe Lernen die „betriebsverträgliche“ Form von Qualifizierung darstellt.

Situatives Lernen ist dem normalen Leben und der Art, wie der einzelne persönlich im Alltag Probleme bewältigt, näher, hat unmittelbaren Bezug zum normalen Betriebsablauf und ist damit arbeitsplatznah organisierbar: Der Kundenwunsch richtet sich nicht nach dem Warenfluß, und ein Kunde im Einzelhandel wäre nicht zufrieden, wenn der Auszubildende den Karton zwar öffnen und die Ware, nach der er fragt, ins Regal einräumen, aber keine Auskunft zum Preis geben kann, weil „Bepreisung“ noch nicht „dran“ war. Ebenso wenig könnte der Kaufmann auf sein Geld verzichten, weil der Auszubildende den Umgang mit der Kasse nach Plan erst im zweiten Ausbildungsjahr „bekommt“. Arbeitsplatznahe Lernen heißt damit auch, daß immer das im Vordergrund steht, was die Situation erfordert bzw. der Kunde braucht. Lerninhalte,

die im Rahmen der Kundenaufträge nicht vorkommen, aber im Rahmenplan gefordert sind, müssen durch Lehrgänge oder in der Prüfungsvorbereitung ergänzt werden.

Daraus ergibt sich eine Überlegung zur didaktischen und methodischen Architektur des Modulkonzepts als Ganzem: Folgt man in der Bearbeitung einer bestimmten Anordnung oder ist die Bearbeitungsreihenfolge der Module offen? Im Modellversuch Arbeit und Qualifikation werden sie als Gesamtzusammenhang derjenigen Aufgaben und Inhalte gesehen, der den beruflichen Alltag in seinem Kern repräsentiert. Wenn ich mich aber als Malerzubi gerade im Modul 4 „Arbeitsstelle vorbereiten“<sup>15</sup> befinde, verweist das nur auf meinen momentanen „theoretischen“ Beschäftigungsschwerpunkt, das Feld meiner fachlichen Vertiefung. Es heißt keineswegs, daß ich während dieses Zeitraums nicht Material beschaffen oder eine Baustelle aufräumen könnte. Es ist aber durchaus möglich, daß ich bis zu diesem Zeitpunkt in diesen Feldern erst praktische Erfahrung und noch keine fachliche Vertiefung erfahren habe. Der sogenannte lernlogische Aufbau<sup>16</sup> ist hier nicht das Konstruktionsprinzip. Sieht er doch vor, daß die Inhalte insgesamt nach einem System aufgebaut sind, dem die Annahme zugrunde liegt, das nachfolgende Inhaltselement sei nur – oder besser – lernbar, wenn ein bestimmtes anderes vorausgegangen ist. Das beeinträchtigt die Flexibilität des Systems. Mit der Orientierung an relevanten Tätigkeiten soll dieser Einschränkung begegnet werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit, prinzipiell mit jedem Modul zu beginnen und die Reihenfolge der weiteren Module ebenso frei nach Betriebs- und Teilnehmerbedarf aufeinanderfolgen zu lassen. Aus der Sicht des Teilnehmers und aus didaktischer Sicht erscheint es sinnvoll, die Bearbeitung der Module in der Art konzentrischer Kreise anzulegen und damit im Tätigkeitskern zu beginnen, nämlich in den Situationen oder mit den Aufträgen die ständig und am häufigsten vorkommen.

Beim Maler wird dies die Durchführung einer Arbeit bzw. die unmittelbar vorangehenden und nachfolgenden Abdeck- bzw. Aufräumarbeiten sein. Beim Einzelhandelskaufmann ist dies – nach der Arbeit im Lager und beim Regal auffüllen – der Verkauf selbst. „Angelagert“ werden dann die Module, deren Inhalte die Kerntätigkeiten begleiten und entweder nicht so häufig vorkommen oder nur selten von Auszubildenden oder Angestellten, sondern eher vom Meister oder Filialleiter bearbeitet werden. Dieses Bauprinzip erfordert allerdings auch, daß ein Modul einen Bereich vollständig, d. h. auch bis zu der vom Rahmenplan geforderten Tiefe, abdeckt. Das erfordert vor allem bei hauptberuflichen Ausbildern und Berufsschullehrern, die beide gewohnt sind, die Einführung und die Grundlagen im ersten Ausbildungsjahr, die vertiefenden Techniken und Inhalte dann in einem späteren Lehrgang zu behandeln, ein gewisses Maß an methodischer Flexibilität.<sup>17</sup>

## Persönlichkeitsorientierung

Persönlichkeitsorientierung wird im Modellversuch Arbeit und Qualifizierung explizit als Gestaltungsprinzip verfolgt. Das heißt nicht nur, daß man jeden Teilnehmer als Person und in seiner Biographie ernst nimmt. Es bedeutet auch den Abschied vom Trichtermodell des Lernens, das dann sein Ziel erreicht hat, wenn der volle „Eimer“ zum Prüfungszeitpunkt wieder entleert werden kann. Persönlichkeitsorientierung heißt vielmehr, daß die Ausbildung die Aufgabe hat, das „Einfüllen“ selbst in den Blick zu nehmen und nicht den Füllstand, d. h. den Vorgang des Einfüllens selbst und die Qualität des Inhalts als Maßstab zu nehmen. Inhalt und Prozeß werden damit zum Entwicklungsmedium für die Menschen, die sich mit ihm beschäftigen. Das bedeutet methodisch, daß aktives Arbeits- und Lernverhalten soweit wie möglich gefördert und rezeptives Lernen vermieden wird. Der modulare Aufbau wird also als

Mittel zu nutzen sein, persönlich und sozial neue Erfahrungen zu machen und damit auch die als mögliche oder notwendige Entwicklungschancen zu nutzen.

Um zum Bild der Kleider zurückzukehren, so soll die Ausbildung unter persönlichkeitsorientierten Gesichtspunkten nicht nur zu einem ansehnlichen und repräsentativen Stück führen, es muß auch so geschneidert sein, daß es individuell gut paßt und der Träger sich darin wohl fühlt, wenn es dann auch noch wärmt und ihn motiviert, sich damit der Welt zu zeigen, ist fast der Gipfel des Möglichen erreicht!

## Modularisierungsbeispiele

Im folgenden wird der bisher entwickelte Modularisierungsvorschlag für zwei Berufe skizziert und beispielhaft erläutert.

### Module für Einzelhandelskaufleute

Modul 1

Aufbereiten und Lagern der Ware

Modul 2

Den Verkauf vorbereiten

Modul 3

Kundenorientiertes Verkaufen

Modul 4

Einkaufen und Beschaffen

Modul 5

Gestalten des Wettbewerbs

Modul 6

Eine Firma gründen

Modul 7

Spiegeln und Lenken der Geschäftsprozesse

Zusatzmodul

Prüfungsvorbereitung

+ Verschiedene Projekte zur Umweltthematik, Handel und Verkauf von Produkten etc.

Das Anordnungsprinzip<sup>18</sup> für die Module zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau ist der Warenfluß, der mit der Anlieferung Ware beginnt und über verschiedene Einzelschritte in die Regale des Verkaufsraums kommt und

schließlich nach der Bezahlung im Korb des Kunden endet. Dieser Fluß ist als solcher nicht direkt sichtbar, ihn zu kennen, bedeutet für den Teilnehmer eine „Brille“, mit deren Hilfe er sich den Gesamtzusammenhang der Abläufe durchschaubar machen kann.

Die Anordnung nach dem Warenfluß selbst ergibt noch kein Relevanzkriterium, weder für die Bedeutung des einzelnen Moduls im beruflichen Gesamtzusammenhang noch für die Qualität und die Bedeutung der einzelnen Arbeitsschritte innerhalb seines Verlaufs. Als Relevanzkriterium ist hier jeweils der zentrale wertschöpfende Faktor in den Mittelpunkt zu stellen, nämlich der kundenorientierte Verkaufsakt als das entscheidende wirtschaftliche Geschehen. Legt man also den Warenfluß und den Verkaufsakt als eine Art Orientierungsraster hinter die Module, so kann ich mir bei jeder Einzeltätigkeit klar machen, an welcher Stelle des betrieblichen Gesamtgeschehens das, was ich gerade ma-

che, steht, und welche Bedeutung es für den gesamten Wertschöpfungsprozeß besitzt.<sup>19</sup> Dieses Raster ist dann auch eine Hilfe im Qualifizierungsprozeß, weil für den Teilnehmer durchschaubar wird, welche Bereiche er bereits kennt und fachlich vertieft hat und welche noch ausstehen. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn er, wie in kleineren Betrieben üblich, an vielen Stellen des „Flusses“ eingesetzt wird.

Zur Verdeutlichung sei die Struktur am Modul 1 Aufbereiten und Lagern der Ware exemplarisch skizziert.

Das Modul ist in einzelne Bausteine unterteilt, wie etwa Kontrollieren der Ware.

Den Bausteinen wiederum sind betriebliche Einzeltätigkeiten bzw. Lernmöglichkeiten und damit verbundene Qualifizierungsinhalte zugeordnet. Letztere können im Betrieb und/oder beim Bildungsträger vermittelt werden.

## Module für Maler/Lackierer

Modul 1

Einen Auftrag gewinnen und dokumentieren

Modul 2

Arbeit organisieren und verteilen

Modul 3

Materialien beschaffen und lagern

Modul 4

Eine Arbeitsstelle/Baustelle vorbereiten und einrichten

Modul 5

Außenarbeiten durchführen

Modul 6

Innenarbeiten durchführen

Modul 7

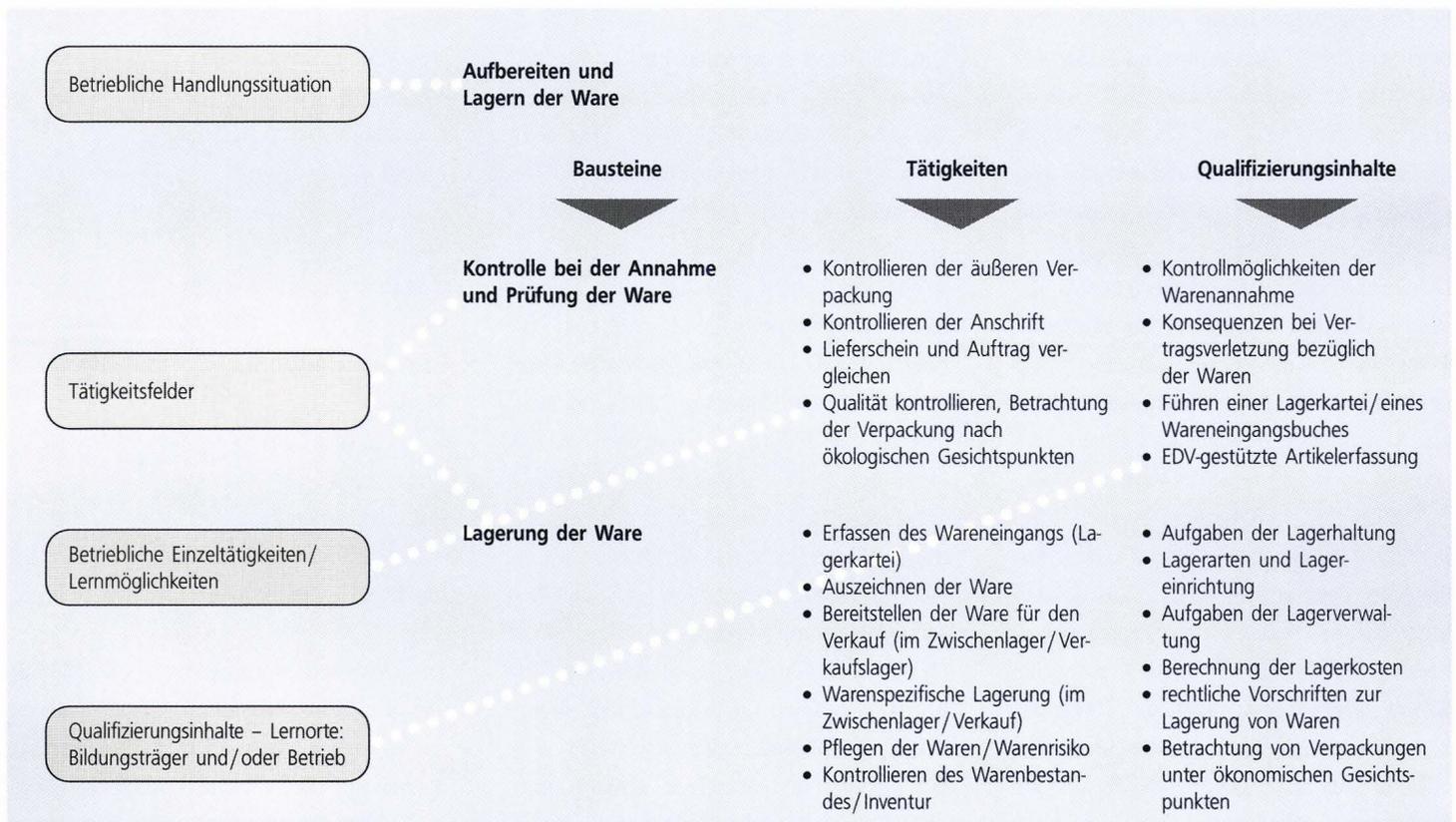
Eine Arbeitsstelle/Baustelle räumen und übergeben

Modul 8

Mit Kunden umgehen.

Für die Anordnung der Module in diesem Beruf, in dem in einem handwerklichen Verfahren etwas hergestellt oder repariert wird,

Abbildung: **Modul 1**



kann nicht der dem Handel eigene Warenfluß das strukturierende Prinzip sein. Deshalb wird hier der Auftrags- bzw. Arbeitsablauf in einzelne abgrenzbare Funktionsbereiche gegliedert, die in ihrer Gesamtheit das Feld möglicher Tätigkeiten abbilden. Durch die Zuordnung der im Berufsbild enthaltenen Positionen zu den einzelnen Modulen wird die gewohnte Fachsystematik zwar gelockert, das Berufsbild als solches und damit das Berufskonzept des dualen Systems der Ausbildung bleibt aber erhalten. Ebensovienig wie die Anordnung nach dem Warenfluß bei den Modulen für die Einzelhandelskaufleute, ergibt auch die Anordnung nach dem Auftragsablauf noch kein unmittelbares Relevanzkriterium, das dazu verhilft, Kern- und Randinhalte zu bestimmen und damit den inhaltlichen und zeitlichen Umfang und die erforderliche Tiefe der einzelnen Module zu bestimmen.

Auch hier kann das Kriterium aus der Qualität des Wertschöpfungsprozesses kommen. Damit steht die fachlich und materialbezogen angemessene und die zeitlich optimale Abwicklung im Mittelpunkt. Von diesem Zentrum her und den Anforderungen, die sowohl fachlich als auch vom Kunden gestellt werden, kann die Bedeutung der vorgelagerten und nachgelagerten und der begleitenden Tätigkeiten beurteilt werden. Ein weiteres Relevanzkriterium liegt hier in der Prozeßqualität, d. h. in der Art und Weise, wie die Arbeitsschritte, die in den Modulen 2 bis 7 beschrieben sind, ineinander übergehen. Daraus entsteht nicht nur der organisatorische und materielle Gewinn für den Betrieb selbst, sondern auch die Kundenzufriedenheit, die letztlich zu weiteren Aufträgen führt.

## Perspektive

Beide Modulkonzepte orientieren sich an der Realität der betrieblichen Abläufe. Sie bauen auf erfahrungsorientiertes Lernen. Die hier angestrebte Lernlogik bezieht sich auf das

aufgabenorientierte bzw. problemlösende Vorgehen und folgt dem Prinzip vom „Bekanntem“ zum „Unbekanntem“, sei dies nun schwierig oder einfach.

Greift man am Ende das anfänglich verwendete Bild nochmals auf, so ist es sicher nicht so, daß mit der Modularisierung in der Nachqualifizierung alle Bekleidungsprobleme des Kaisers gelöst wären.

## Modulkonzepte orientieren sich an der Realität der betrieblichen Abläufe

Soll aber der Kaiser am Ende nicht nackt vor seinem Volke erscheinen, weil er möglicherweise einem Modulschneiderscharlatan aufgefressen ist, muß ein berufs- und ordnungspolitisch interessantes Schnittmuster in jedem Fall mit pädagogisch anspruchsvollen Stoffen realisiert werden, das keck und kurz zu tragen ebenso möglich ist, wie lang und klassisch.

Dies ist dann der Fall, wenn es nicht nur gelingt, die Module in der beschriebenen Weise zu schneiden, sondern auch ihre Vermittlung so situationsbezogen und teilnehmerzentriert anzulegen, daß diese Art des Zuschnitts ihr Potential zur Förderung individueller Lernprozesse und zur Verbesserung arbeitsplatznahen Lernens entfalten kann. Gelingt es außerdem, den Abschluß der einzelnen Module so zu dokumentieren und zu zertifizieren, daß diese Teilnehmergruppe dadurch zeitlich und inhaltlich individuell zu einem anerkannten Berufsabschluß gelangen kann, wird aus dem anspruchsvollen Schnittmuster und den wertvollen Stoffen auch ein Kleid, das sich ohne Wahrnehmungstrübung ansehen läßt.

Ob Kaiser und Volk die neue Qualität erkennen, sollte nicht vorschnell entschieden oder

beurteilt werden. Denn die Schneiderwerkstätten, als die man die derzeit laufenden Modellversuche betrachten kann, arbeiten noch. Sie werden sicher verschiedene Wege finden, auf denen Stoff und Form, Kunde und Material, Fachkenntnis und Bedarf zusammengebracht werden können. Pädagogische Prozesse brauchen ein bißchen Zeit, und ihr Erfolg zeigt sich nicht im Konzept, sondern erst post festum. Diese Zeit kann genutzt werden.

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. Schmidt, H.: Vorwort. In: Kloas, P.-W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1997 (*Berichte zur beruflichen Bildung*, H. 208)

<sup>2</sup> Ebenda

<sup>3</sup> Vgl. Kloas, P.-W.: *Modularisierung unter Beibehaltung des Berufskonzepts*. Unveröff. Vortragsmanuskript d. Fachtagung „Modulare Nachqualifizierung und Erwerbstätigkeit“ 20./21. Nov. 1996 in Hamburg, S. 10

<sup>4</sup> Als weiterer Schritt kann die sog. lernlogische Anordnung betrachtet werden, wie sie z. B. den Modulen des Umschulungskonzepts zugrunde liegen, das im Modellversuch MOMB entwickelt wurde. Vgl. dazu Klaas, D.; Kunkel, K.: *Flexibilisierung von Lernwegen*. In: *berufsbildung* 1995, H. 34, S. 10 ff.

<sup>5</sup> Vgl. Rützel, J.: *Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung*. In: *berufsbildung* 1997, H. 43

<sup>6</sup> Vgl. dazu Herz, G.; Lehmkühl, K.: *Bilanz und kritische Reflexion aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung*, In: Hensge, K.; Schmidt-Hackenberg, B.; Selka, R. (Hrsg.): *Der Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen in der Bewährung. Neue Akzente in der Ausbilderqualifizierung*. Bielefeld 1995, S. 49–72

<sup>7</sup> Auf dieses Problem macht auch Rützel aufmerksam und sieht in der Modularisierung diesbezüglich einen Flexibilitätsgewinn. Vgl. Rützel, J.: *Reform . . .*, a. a. O., S. 7

<sup>8</sup> Vgl. Benner, H.: *Dreisprachige Ausbildungsprofile – neues Mittel zur Transparenz der Qualifikation anerkannter Ausbildungsberufe*. In: *BWP* 26 (1997) 1, S. 40

<sup>9</sup> Kloas, P.-W. *Modularisierung . . .*, a. a. O. und Häussler, J.; Malcher, W.: *Ausbildungsberufe oder Module – Sind die Ausbildungsstrukturen noch zeitgemäß?* In: *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Wandel als Chance. Jahrestagung 1996 der kaufmännischen Ausbildungsleiter*. Bonn 1996, S. 34

# Berufliche Weiterbildungs- teilnahme – (k)eine Frage des Alterns?!

<sup>10</sup> Vgl. Davids, S.: *Berufsbegleitende Nachqualifizierung von Erwachsenen ohne Berufsausbildung – Realisierung eines modularen Konzepts in vier Modellversuchen*. In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz Diepold, P. (Hrsg.): *Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen, neue Anforderungen*. BeitrAB, Bd. 195. Nürnberg 1996 (Mskript)

<sup>11</sup> Davids, S.: *Berufsbegleitende Nachqualifizierung – Eine Modellversuchsreihe zur Erprobung innovativer Kooperationsformen von Lernen und Arbeiten im Verbund zur Qualifizierung junger Erwachsener bis zum anerkannten Berufsabschluß*. In: *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Herausforderung, Perspektiven und Möglichkeiten beim Start ins nächste Jahrhundert*. Tagungsdokumentation, 3. Fachkongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1997

<sup>12</sup> Vgl. ebenda S. 17, S. 8

<sup>13</sup> Dehnbostel, P.; Walter-Lezius, H.-J. (Hrsg.): *Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven*. Bielefeld 1995

<sup>14</sup> Diese Position vertritt z. B. Kloas 1996.

<sup>15</sup> Vgl. die nachfolgende Skizze der Malermodule

<sup>16</sup> Dieses didaktische Prinzip liegt z. B. den Modulen des Umschulungskonzepts zugrunde, das im Modellversuch MOMB entwickelt wurde. Vgl. dazu Klaas, D.; Kunkel, K.: *Flexibilisierung von Lernwegen*. In: *berufsbildung H. 34 (1995), S. 10 ff.*

<sup>17</sup> Weil es in diesem System nicht ganz einfach ist, die Systematik des Berufsbildes abzusichern, wird mit dem Instrument des Qualifizierungspasses gearbeitet. Es ist für die Teilnehmer ein Selbststeuerungsinstrument und dient neben seiner Funktion für die Kommunikation zwischen Ausbilder und Teilnehmer auch als Basis für die Überprüfung der Vollständigkeit der Inhalte.

<sup>18</sup> Es sei nochmals erwähnt, daß dieses Anordnungsprinzip ein didaktisches ist und die inhaltliche Systematik transparent machen soll. Ein „lernlogischer“ Bearbeitungszwang nach dieser Reihe der Module ergibt sich daraus aber nicht.

<sup>19</sup> Interessante Einblicke in die Wertschöpfungsfrage, die hier nicht behandelt werden kann, geben z. B. Womack, J. P.; Jones, D. T.: *Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen (Lean Thinking)*. Frankfurt/M 1997, S. 45 ff.

## Wolfgang Gallenberger

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Regensburg

**Der Rückgang der Weiterbildungsbe-  
teiligung in der Erwerbsbevölkerung  
mit zunehmendem Lebensalter ist  
nicht allein auf das Altern zurückzu-  
führen. Innerhalb der älteren Er-  
werbsbevölkerung sind vergleichs-  
weise mehr Menschen aufgrund ih-  
rer Erwerbssituation Bedingungen  
ausgesetzt, die sie vom Weiterbil-  
dungsgeschehen fernhalten. Der  
Beitrag kritisiert die Interpretation  
altersspezifischer Studien zur Teil-  
nahme an beruflicher Weiterbildung  
und stellt die Befunde einer nach Er-  
werbssituationen differenzierenden  
Auswertung der Daten des von der  
Deutschen Forschungsgemeinschaft  
finanzierten Projekts „Weiterbil-  
dungsabstinenz“ dar. Die Ergebnisse  
werfen ein neues Licht auf den Zu-  
sammenhang zwischen beruflicher  
Weiterbildungsteilnahme und dem  
Altern.**

„Je älter ein Mensch, desto drastischer sinkt seine Weiterbildungsbereitschaft.“<sup>1</sup> Was STASCHEN für die Weiterbildung generell feststellt, wird auch für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung behauptet. Vielleicht ist die Häufigkeit dieser Einschätzung von der Gerontologie über die Pädagogik bis in die Personalabteilungen der Betriebe ein Grund dafür, daß sie bislang nicht überprüft wurde. Einer der wichtigsten Ausgangspunkte für diese These ist der Befund, die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung gehe mit zunehmendem Alter allgemein zurück. Daß dies nicht so generell gilt, soll dieser Beitrag zeigen.