Dieter Euler, Eckart Severing

Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung

Dieter Euler, Eckart Severing

Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung

Nürnberg, St. Gallen: September 2006

Dieter Euler, Eckart Severing:
Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung
Typoskript: Nürnberg, St. Gallen 2006

Die Erstellung der vorliegenden Schrift wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Für hilfreiche Hinweise während der Ausarbeitung danken die Autoren: Dr. Sabine Archan, Wien; Prof. Dr. Rolf Dubs, St. Gallen; Peter Glück, Regensburg; Mario Gottwald, Nürnberg; Gottfried Hönekopp, Nürnberg; Ekaterina Kouli, Stuttgart; Klaus Lorenz, Stuttgart; Prof. Dr. Günter Pätzold, Dortmund; Karen Schober, Nürnberg; Claus Schroer, Bremen; Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Paderborn; Dr. Arnold Wallraff, Bonn; Prof. Dr. Reinhold Weiß, Bonn; Emil Wettstein, Zürich.

Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen.
dieter.euler@unisg.ch

University of St.Gallen

Prof. Dr. Eckart Severing,
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
severing.eckart@f-bb.de

f-bb Forschungsinstitut Betriebliche Bildung

Inhalt

Management Summary **9**

1 Einleitung **19**

2 Ausgangslage **23**
2.1 Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt 23
2.2 Besondere Merkmale der deutschen dualen Berufsausbildung 26
2.2.1 Begrenzte Flexibilität in der dualen Ausbildung 27
2.2.2 Geringer Grad der Integration der dualen Ausbildung mit vorgelagerten, nachgelagerten und parallelen Bildungsgängen 28
2.2.3 Geringe Kompatibilität der deutschen dualen Ausbildung mit europäischen Standards der Berufsbildung 30

3 Ziele **33**

4 Beschreibung alternativer Strukturmodelle **37**
4.1 Ausgangspunkte 37
4.2 Merkmale eines Ausbildungsbausteins 42
4.3 Verhältnis zwischen Ausbildungsbausteinen und Ausbildungsberuf 44
4.4 Modelle der Strukturierung einer Berufsausbildung mit Ausbildungsbausteinen 46
4.4.1 MODELL 1: Graduelle Optimierung des Status quo 46
4.4.2 MODELL 2: Integration von bausteinbezogenen Prüfungen 50
4.4.3 Übergreifende Prinzipien bei der Entwicklung der Ausbildungsbausteine 52

5 Prüfungsgestaltung **57**
5.1 Bezugspunkte 58
5.2 Struktur der Prüfung 58
5.3 Modalitäten der Prüfungsgestaltung in MODELL 1 60
5.4 Modalitäten der Prüfungsgestaltung in MODELL 2 61
5.4.1 Bausteinbezogene Prüfungen 61
5.4.2 Integrierte Abschlussprüfung 62
5.4.3 Qualitätssicherung bei dezentraler Prüfungsdurchführung 63
5.5 Zusammenfassung 67

6 Anbindung an parallele sowie vor- und nachgelagerte Bildungsbereiche 69
6.1 Berufsausbildungsvorbereitung 69
6.1.1 Die Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung 71
6.1.2 Möglichkeiten der Integration vorgelagerter Ausbildungsmaßnahmen durch Ausbildungsbausteine 79
6.2 Vollzeitschulische Ausbildungsgänge sowie Berufsausbildung in außer- und überbetrieblichen Einrichtungen 82
6.3 Nachgelagerte Bildungsbereiche in Weiterbildung und Hochschule 87
6.3.1 Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule 87
6.3.2 Die Schnittstelle von Aus- und Weiterbildung 91

7 Diskussion der Leistungsfähigkeit 93
7.1 Primäreffekte: Diskussion der Zielerreichungspotenziale 93
7.1.1 Reduzierung von „Warteschleifen“ im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung (Flexibilisierung der Zugangswege) 93
7.1.2 Verbesserung der Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung (Flexibilisierung der Ausbildungswege) 95
7.1.3 Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung 97
7.1.4 Verbesserte Anpassung der Ordnungsstrukturen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen (Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege) 98
7.1.5 Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen 100
7.1.6 Höhere Kompatibilität mit europäischen Standards in der Berufsbildung 101
7.2 Sekundäreffekte: Diskussion kritischer Einwände 103
7.2.1 „Ausbildungsbausteine führen zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus“ 103
7.2.2 „Ausbildungsbausteine führen zu Intransparenz“ 106
7.2.3 „Dezentrale Prüfungen führen zu einer Absenkung der Qualitätsstandards“ 107
7.2.4 „Bausteinbezogene Prüfungen erhöhen den Aufwand“ 109
7.2.5 „Schneidung von Ausbildungsbausteinen verhindert die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen“ 111
7.2.6 „Erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine erfordern eine obligatorische Anrechnung“ 112

7.2.7 „Das System der Ausbildungsbausteine erschwert die betriebsnahe Bildung von Fachklassen“ 113

8 Ansatzpunkte einer modularisierten Berufsausbildung aus anderen Kontexten 115
8.1 Überblick 115
8.2 Entwicklungen in Österreich 116
8.2.1 Schulische Berufsausbildung 117
8.2.2 Modularisierung der dualen Berufsausbildung 117
8.3 Entwicklungen in der Schweiz 122
8.3.1 Vollzeitschulische Berufsausbildungsangebote 122
8.3.2 Basislehrjahr 124
8.3.3 Attestausbildung 125
8.3.4 Berufsmaturität 126
8.4 Das Satellitenmodell des DIHK (1999) 126
8.5 Das Nürnberger Ausbildungsmodell (1999) 127
8.6 Der Vorschlag des Kultusministerium Baden-Württemberg zur „Berufsausbildung 2010“ (2003) 129
8.7 Das System der Berufebaukästen in der handwerklichen Berufsbildung (2004) 130
8.8 Der Vorschlag der Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter im KWB für ein flexibles Qualifizierungskonzept (2006) 132
8.9 „3. Weg in der Berufsausbildung“ in Nordrhein-Westfalen (2006) 133
8.10 Zusammenfassung 135

9 Implementationskonzept 137
9.1 Strategie einer Umsetzung 137
9.2 Erprobungskonzept 138
9.3 Forschungsdesiderata 140

10 Qualitative Erhebung: Befragung von Experten der Berufsbildung in Deutschland 143

Literaturverzeichnis 147

Management Summary

Herausforderungen … **(Kapitel 2)**

Vorschläge zur Weiterentwicklung der deutschen Berufsausbildung bewegen sich auf einem verminten Gelände: Sobald die Interessen einzelner Akteure betroffen sind, darf man sich vielstimmiger Kritik und Opposition sicher sein. Der Vorteil einer breiten konsensuellen Absicherung des Systems bewährt sich in Zeiten der Stabilität. In Zeiten des Umbruchs und Wandels droht der Vorteil hingegen dann zu einem Problem zu werden, wenn es nicht gelingt, notwendige Innovationen einzuleiten und umzusetzen. Inwieweit nachhaltige, auch strukturelle Veränderungen im deutschen System der Berufsausbildung realisierbar werden, erscheint vor diesem Hintergrund als eine offene Frage.

Dass Veränderungen erforderlich sind, ist angesichts der sichtbaren Probleme weithin akzeptiert. Einige ausgewählte Indikatoren mögen die Herausforderungen verdeutlichen:

- Es gelingt nicht, die Nachfrage nach Ausbildungsstellen im dualen System durch eine hinreichende Aktivierung von betrieblichen Ausbildungsressourcen zu decken. Dies führte in den vergangenen Jahren zu einer schleichenden Erosion des dualen Systems, was unter anderem darin zum Ausdruck kommt, dass die Einmündungsquote der Schulabgänger in das duale System von etwa 77% Anfang der 90er Jahre auf mittlerweile 58% gesunken ist.

- Zwischen den allgemein bildenden Schulen und der Berufsausbildung hat sich ein „Übergangssystem“ gebildet, in dem mehr als 500.000 Jugendliche mit einem milliardenschweren öffentlichen Finanzaufwand in einer Vielzahl von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) untergebracht sind, die überwiegend keinen systematischen Anschluss an eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen besitzen.

- Die duale Ausbildung galt in der Vergangenheit als Garant einer im internationalen Vergleich sehr niedrigen Jugendarbeitslosigkeit. Heute aber liegt die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen in Deutschland nur noch knapp unter dem EU-Durchschnitt.

Diese besorgniserregenden Entwicklungen werden als Symptome von grundlegenden strukturellen Veränderungen in der Wirtschaft verstanden, die zu veränderten Rahmenbedingungen für das Ausbildungssystem führen. Exemplarisch sollen hervorgehoben werden:

- Verlagerungen der Personalnachfrage aus dem tradiert ausbildungsintensiven industriellen Sektor in den Dienstleistungssektor und neue Wachstumsbereiche treffen dort auf andere Formen der Qualifizierung und Personalrekrutierung und in der Folge auf Zurückhaltung im Hinblick auf die Fortschreibung bestehender Ausbildungskulturen.

- Durch veränderte Personalrekrutierungsstrategien und im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen stellen Unternehmen am oberen Ende der Qualifikationsniveaus zunehmend Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen für Tätigkeitsbereiche ein, die zuvor Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung offen standen.

- Die Segmentierung zwischen Stamm- und Randbelegschaften und die Verkürzung der Planungsvorläufe in der Personalarbeit verringern am unteren Ende der betrieblichen Hierarchien das Interesse der Unternehmen an sich erst langfristig amortisierenden Ausbildungsinvestitionen. Entsprechend reduzieren Unternehmen Aufwendungen für die eigene Ausbildung und weichen verstärkt auch auf an- und ungelernte Beschäftigte aus.

Im Ergebnis begründen diese strukturellen Entwicklungen die Notwendigkeit, auch im System der Berufsausbildung Veränderungen einzuleiten, die strukturell ansetzen und über die in den vergangenen Jahren vorgenommenen Maßnahmen zur Steigerung des Ausbildungsstellenangebots hinausgehen.

Ziele … (Kapitel 3)

Ausgehend von den bestehenden Herausforderungen wird in der vorliegenden Schrift untersucht, ob mit der *Einführung von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung* eine verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie parallelen vollzeitschulischen Bildungsangeboten erreicht werden kann und ob sich flexiblere Ausbildungsmöglichkeiten für die Betriebe realisieren lassen. Im Einzelnen werden die folgenden Ziele und Effekte angestrebt:

Ziele	*Angestrebte Effekte*
1. Reduzierung von „Warteschleifen" im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung (Flexibilisierung der Zugangswege)	• Reduzierung von unproduktiven öffentlichen Ausgaben • Erhöhung der Leistungsmotivation der Jugendlichen • Zielgerichteter Einsatz von knappen betrieblichen Ausbildungsressourcen
2. Verbesserung der Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung (Flexibilisierung der Ausbildungswege)	• Reduzierung der Zahl der Altbewerber • Optimierung des Einsatzes der Ausbildungsressourcen in den verschiedenen Lernorten • Steigerung der Ausbildungsqualität
3. Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung	• Erhöhte Attraktivität der Berufsausbildung für Betriebe und Jugendliche
4. Verbesserte Anpassung der Ordnungsstrukturen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen (Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege)	• Bedarfsgerechtere Gestaltung der Ausbildungsverhältnisse • Erhöhung der Attraktivität der Berufsausbildung
5. Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen	• Höhere Zahl an erfolgreichen Ausbildungsabschlüssen • Niedrigere Zahl von Ausbildungsabbrüchen
6. Höhere Kompatibilität der Berufsausbildung mit europäischen Standards in der Berufsbildung	• Aufwertung des dualen Systems • Status-, Reputations- und Attraktivitätssteigerung der deutschen Berufsausbildung

Grundlinien eines Lösungsvorschlags … (Kapitel 4)

In den vergangenen Jahren wurde bildungspolitisch der Versuch unternommen, das Auseinanderfallen von betrieblichem Ausbildungsstellenangebot und der Ausbildungsnachfrage durch Maßnahmen der BAV und neuerdings verstärkt durch eine Förderung der vollzeitschulischen Berufsausbildung zu kompensieren. Strukturen und Curricula dieser Bereiche des Berufsbildungssystems sind untereinander nur begrenzt anschluss-

fähig und insgesamt wenig transparent. *Ausbildungsbausteine*, die übergreifend und standardisiert in allen Segmenten des Berufsbildungssystems gelten, sind ein Weg, um Übergänge zu erleichtern, die Verwertbarkeit von Teilqualifikationen zu sichern, die Flexibilität der betrieblichen Ausbildung zu erhöhen und die Steuerbarkeit des Gesamtsystems der Berufsbildung zu verbessern.

Es werden zwei Modelle vorgeschlagen, die beide von einer Strukturierung der Ausbildungsberufsbilder in eine moderate Zahl von fünf bis acht Ausbildungsbausteinen ausgehen. 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. Die einzelnen Bausteine entstehen aus einem ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild, umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbilds. Erst die Absolvierung aller Bausteine begründet eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung. Daraus ergibt sich, dass das Berufsprinzip als konstitutive Grundlage der dualen Berufsausbildung erhalten bleibt.

Mit Ausbildungsbausteinen wird eine eindeutige Grundlage geschaffen, um die vertikal vorgelagerten Maßnahmen der BAV sowie die horizontal zur dualen Berufsausbildung positionierten Ausbildungsformen besser an die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen anbinden zu können. Die Ausbildungsbausteine können in unterschiedlicher Weise in eine neue Struktur eingebunden werden. Wir schlagen zwei alternative Formen vor.

MODELL 1: Graduelle Optimierung des Status quo

In dieser Variante werden momentane Entwicklungen aufgenommen und in einigen Punkten erweitert. Duale Ausbildungsgänge bleiben in diesem Modell in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt, insbesondere die Ausbildungsvorbereitung wird jedoch näher an die duale Berufsausbildung herangeführt. Es werden faktisch die Inhalte der einzelnen Ausbildungsbausteine durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher zeitpunktbezogen als eine Einheit.

Die Veränderungen zum Status quo werden in der Einführung der folgenden Komponenten gesehen:

- Es wird vorgeschlagen, die Zwischenprüfung auf die Grundqualifikationen zu beziehen und als vollwertigen (das heißt in die

Bewertung einfließenden) Teil der Prüfung zu konzipieren. Im Ergebnis käme dies der ‚gestreckten Prüfung' nahe, wie sie derzeit in zahlreichen Berufen erprobt wird.

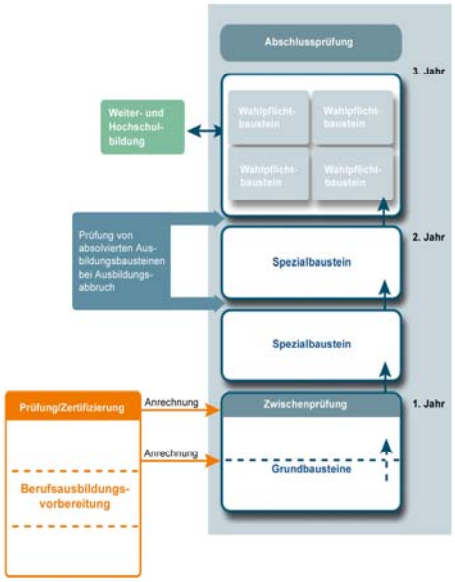
- Bei Ausbildungsabbruch soll den Auszubildenden die Möglichkeit gesichert werden, bereits absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine Prüfung abzuschließen und zertifiziert zu bekommen.

- Die innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung und paralleler Ausbildungsformen ausgebildeten Kompetenzen aus den Grundbausteinen sollen in denjenigen Lernorten geprüft werden, in denen die Maßnahmen durchgeführt werden. Voraussetzung für die Anrechenbarkeit einer solchen Prüfung als Teil der Abschlussprüfung in der Berufsausbildung sind Vorkehrungen zur Qualitätssicherung.

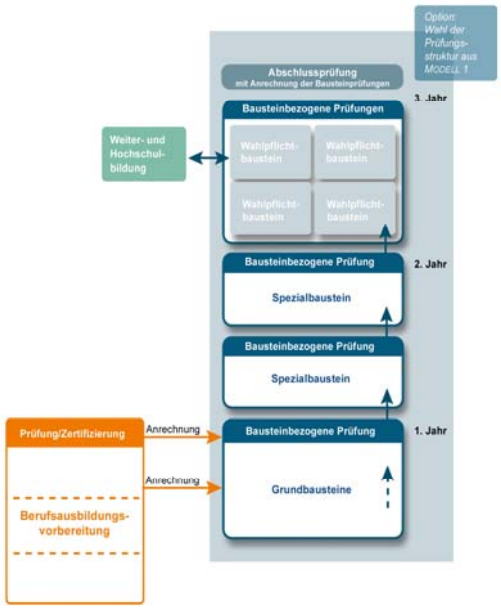
MODELL 2: Integration von bausteinbezogenen Prüfungen

Auch bei MODELL 2 erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über Ausbildungsbausteine, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungen und einer (veränderten und kürzeren) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können auch an den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden. Die integrierte Abschlussprüfung, in der zum Ende der Ausbildung nochmals der Gesamtzusammenhang gesichert werden soll, sollte weiterhin durch die Kammern durchgeführt werden. Hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten wird vorgesehen, dass für Ausbildungsbetriebe sowohl eine ‚traditionelle Prüfungsstruktur' (mit Zwischen- und Abschlussprüfung) als auch eine bausteinbezogene Prüfungsabfolge ermöglicht werden soll.

Die nachfolgenden Abbildungen veranschaulichen die Struktur des Ausbildungs- und Prüfungsablaufs in MODELL 1 und in MODELL 2.



MODELL 1:
Graduelle Optimierung des Status quo



MODELL 2:
Integration von bausteinbezogenen Prüfungen

Qualitätssicherung bei dezentraler Prüfungsdurchführung …
(Kapitel 5)

In beiden Modellen werden Komponenten einer dezentralen Durchführung von bausteinbezogenen Prüfungen vorgeschlagen. Zur Erhaltung und Weiterentwicklung bestehender Standards sind in diesem Falle gesonderte Vorkehrungen zur Qualitätssicherung vorgesehen. Die Vergabe der Prüfungsbefugnis an ausbildende Lernorte setzt dort die Fähigkeit voraus, die im jeweiligen Ausbildungsbaustein vorgesehene Planung, Durchführung und Auswertung der Prüfung kompetent umzusetzen.

Prinzipiell sind zur Gewährleistung einer entsprechenden Prüfungskompetenz unterschiedliche Verfahrenselemente möglich. *Personell* kann eine Eignungsfeststellung der für die Prüfung verantwortlichen Personen am jeweiligen Lernort erfolgen. *Institutionell* kann eine Akkreditierung des Prüfungsortes erfolgen. Über ein entsprechendes Verfahren würde sichergestellt, dass der jeweilige Prüfungsort die Prüfung organisatorisch und didaktisch kompetent bewältigen kann. Es ist zu entscheiden, welche Prüfungsorte einer Akkreditierung unterworfen sein sollen und in wessen

Zuständigkeit sie liegen soll. Eine Akkreditierungspflicht würde sich in jedem Falle auf Betriebe und Bildungsträger erstrecken; es wäre bildungspolitisch zu entscheiden, ob sie auch für Kammern und Berufsschulen gelten soll. Im Hinblick auf die Durchführung der Akkreditierungen erscheint die Gründung einer ‚Qualitätsagentur Berufsbildung' nahe liegend, die unter Beteiligung der relevanten Anspruchsgruppen und in Anlehnung an die im Hochschulbereich üblichen Akkreditierungsverfahren die Qualitätssicherung organisiert.

Anrechnung der Berufsausbildungsvorbereitung … **(Kapitel 6)**

BAV-Maßnahmen haben sich in einer großen Vielfalt von inhaltlicher Ausrichtung, zeitlichem Umfang, Zugangsvoraussetzungen und Schnittstellengestaltung zur Schule einerseits und zur dualen Ausbildung andererseits entwickelt. Diese Vielfalt ist nicht vorwiegend aus dem Bedarf von Jugendlichen oder Ausbildungsunternehmen abgeleitet. Sie beruht eher auf der Heterogenität der Förderkulisse und der Historie bildungspolitischer Sonderprogramme. Die Schnittstellen zur Ausbildung sind Institutionen und Bildungsträgern vielleicht noch transparent, nicht mehr aber den Jugendlichen und den Unternehmen. Daher wird ein Überblick über die BAV der Behandlung der Frage vorangestellt, ob sich durch Ausbildungsbausteine die Anschlussfähigkeit der BAV zur Berufsbildung verbessern lässt.

Zielerreichungspotenziale der Modelle … **(Kapitel 7.1)**

Ausgehend von den ausgewiesenen Zielen werden die folgenden Lösungspotenziale ausgewiesen:

Ziele	*Potenziale zur Zielerreichung*
Reduzierung von „Warteschleifen" im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung (Flexibilisierung der Zugangswege)	• Durch die Ausrichtung, Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung von Maßnahmen der BAV auf das Ausbildungsberufsbild leisten die Maßnahmen einen konstruktiven Beitrag im Aufbau einer ganzheitlichen Berufsqualifikation. • Vermeidung von unproduktiven Warteschleifen; Leerzeiten werden zu Lehrzeiten. • Nach einer BAV-Maßnahme bestehen Anschlusspunkte zum schrittweisen Erwerb eines Ausbildungsabschlusses. • Reduzierung von unproduktiven öffentlichen Ausgaben. • Erhöhung der Leistungsmotivation der Jugendlichen (verstärkt: MODELL 2). • Zielgerichteter Einsatz von knappen betrieblichen

Ziele	*Potenziale zur Zielerreichung*
	Ausbildungsressourcen. • Sicherung einer Mindestkomplexität von Bausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung.
Verbesserung der Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung (Flexibilisierung der Ausbildungswege)	• Die Anerkennung von gleichwertigen Ausbildungsleistungen beim Wechsel zwischen unterschiedlichen Ausbildungskonfigurationen bzw. Lernortkombinationen kann auf zertifizierte Prüfungsleistungen gestützt werden (MODELL 2). • Formen der Berufsausbildung in beruflichen Schulen, über- und außerbetrieblichen Lernorten werden in ihrer Gestaltung verstärkt auf das duale Prinzip ausgerichtet. • Bei der Zuordnung von Ausbildungsinhalten lassen sich die Potenziale der Lernorte besser berücksichtigen. • Reduzierung der Zahl der Altbewerber, da keine Neubewerbung mehr um duale Ausbildung nach Ausbildungs*abschluss* nach der gleichwertigen Ausbildung in anderen Lernorten (insbesondere MODELL 2). • Optimierung des Einsatzes der Ausbildungsressourcen in den verschiedenen Lernorten. • Steigerung der Ausbildungsqualität durch Wettbewerb zwischen schulischen, über- und außerbetrieblichen Ausbildungsangeboten.
Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung	• Bausteincharakter von Ausbildungsinhalten erleichtert Verzahnung zur Weiter- und Hochschulbildung. • Erhöhte Attraktivität der Berufsausbildung für Betriebe und Jugendliche
Verbesserte Anpassung der Ordnungsstrukturen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen (Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege)	• Bestehende Module (insb. Wahlpflicht- und Zusatzqualifikationen) werden in systematischen Rahmen gestellt und dadurch aufgewertet. • Bausteine erlauben innerbetriebliche Optimierungen in Ausbildungsorganisation. • Betriebe erhalten neue Personalrekrutierungsoptionen. • Betriebsbezogene Prüfungen erhöhen ökologische Validität der Prüfung und die Aussagekraft für die Betriebe (MODELL 2). • Bessere Aktualisierbarkeit der Ausbildungsinhalte.
Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen	• Höhere Zahl an erfolgreichen Ausbildungsabschlüssen durch bessere Grundlagen zur Fortsetzung der Ausbildung nach Ausbildungsabbruch. • Volkswirtschaftlich höhere Ausschöpfung der Qualifikationsreserven. • Bessere Verzahnung mit Formen der Nachqualifizierung. • Die Auszubildenden sind durch die zeitlich nähere Prüfung zu einer kontinuierlichen Leistungsorientierung während der gesamten Dauer der Ausbildung motiviert. Es ist eine bessere Einschätzung des Ausbildungsfortschritts möglich. Ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen können gezielter ansetzen (MODELL 2).

Ziele	*Potenziale zur Zielerreichung*
Höhere Kompatibilität der Berufsausbildung mit europäischen Standards in der Berufsbildung	• Aufwertung des dualen Systems im europäischen Kontext. • Beitrag zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Ausbildungsmobilität • Status- und Attraktivitätssteigerung der deutschen Berufsausbildung.

Negative Sekundäreffekte der Modelle lassen sich vermeiden … **(Kapitel 7.2)**

Es wird argumentativ begründet, dass mögliche negative Sekundäreffekte der Modelle durch entsprechende Gestaltungsaktivitäten vermeidbar sind. Im Einzelnen werden folgende Einwände gegen Ausbildungsbausteine diskutiert:

- „Ausbildungsbausteine führen zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus."
- „Ausbildungsbausteine führen zur Intransparenz."
- „Dezentrale Prüfungen führen zu einer Absenkung der Qualitätsstandards."
- „Bausteinbezogene Prüfungen erhöhen den Aufwand."
- „Die Schneidung von Ausbildungsbausteinen verhindert die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen."
- „Erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine erfordern eine obligatorische Anrechnung."
- „Das System der Ausbildungsbausteine erschwert die betriebsnahe Bildung von Fachklassen in den Berufsschulen."

Einige Kontexte zum Text … **(Kapitel 8)**

Zur weiteren Fundierung der Überlegungen werden relevante Bezüge zu Entwicklungen in Österreich und der Schweiz hergestellt sowie Hinweise auf korrespondierende Vorschläge und Entwicklungen in der jüngeren berufsbildungspolitischen Diskussion in Deutschland aufgezeigt.

Schließlich: Schritte zur Umsetzung … **(Kapitel 9)**

Wir schlagen vor, eine Umstrukturierung der Ausbildung – eine Gliederung in Ausbildungsbausteine und bausteinbezogene Prüfungen – zunächst auf Grundlage des §6 BBiG im Rahmen eines Projektprogramms des BMBF zu erproben und wissenschaftlich zu begleiten: in einigen ohnehin zur Neuordnung anstehenden geeigneten Berufen und in abgegrenzten Bereichen der Berufsausbildungsvorbereitung. Aus dieser Erprobung sollen belastbare Ergebnisse folgen, die der Versachlichung der Diskussion und der Orientierung bei einer sukzessiven Systemreform dienen.

1 Einleitung

Die duale Berufsausbildung gleicht einem alten, einstmals schönen Haus, an das nun aber ohne erkennbaren Plan immer neue Anbauten angefügt worden sind: Es ist hinter großen Eingangshallen, lieblos angenagelten Abstellschuppen, Stützpfeilern, Gerüsten und verschnörkelten Erkern versteckt. Die Architekten des alten Hauses schwärmen noch immer von der Klarheit seines Aufbaus; für die Jugendlichen, die es beziehen sollen, ist diese aber kaum noch wahrnehmbar. Lang genug sind Mängel des Hauses mit immer neuen kleinen Ausbesserungen und mit der Pflege der Fassade angegangen worden. Es scheint an der Zeit, das Haus selbst zu renovieren und es so zu renovieren, wie sich das gehört: nach einer Bestandsaufnahme, mit einem Plan und mit vertretbarem Aufwand. Es gilt, das Fundament und die tragenden Mauern zu erhalten, aber es ist nicht zu viel Respekt vor dem Flickwerk angebracht, das mit der Zeit hinzugekommen ist.

Wir wollen daher mit unseren Vorschlägen in anderer Weise zur Fortentwicklung der Berufsausbildung beitragen, als das andere tun, die die duale Ausbildung ebenfalls verbessern wollen: Es geht uns nicht um Sonderlösungen für eine Branche, einen Beruf oder eine besondere Zielgruppe unter den Jugendlichen. Viele solcher Vorschläge sind gemacht und umgesetzt worden, und die guten unter ihnen haben zur Lösung der partikularen Probleme beigetragen, denen sie abhelfen sollten. Im Ergebnis aller dieser Reparaturen, Erweiterungen und Sonderprogramme zur dualen Berufsausbildung hat das Ausbildungssystem aber insgesamt einen Grad an Komplexität erreicht, der nicht funktional, sondern nur noch historisch begründbar ist und der es für die Jugendlichen und für die Unternehmen schwer durchschaubar macht. Seine alte Eleganz hat es eingebüßt. Daher meinen wir, dass nicht ein mehr an Komplexität, sondern Vereinfachung angesagt ist: *eine* Struktur, die quer zur dualen Ausbildung, zur Berufsausbildung in Schulen und zur Berufsausbildungsvorbereitung allgemeine Leitlinien fixiert und damit zur Integration dieser Bereiche, zu neuer Übersichtlichkeit und zu mehr Flexibilität beiträgt.

Die vorliegende Schrift ist ein konkreter Denkanstoß in diese Richtung. Wir sind uns darüber im Klaren, dass wir nur einen Ausschnitt der Problemlage betrachten und dass wir in sehr knapper Zeit nicht mehr als erste Empfehlungen zum möglichen Vorgehen vorlegen können. Wir sehen also in dieser Schrift eine Grundlage des Dialogs mit den vielen anderen, die sich für eine bessere Berufsausbildung in Deutschland

engagieren. Aber wir meinen eben nicht, dass die Strukturen der dualen Ausbildung selbst stets sakrosankt sein sollten und Funktionsprobleme am besten mit ergänzenden Maßnahmen und listiger Vermarktung behoben werden könnten.

Die duale Berufsausbildung zeichnet sich durch eine einzigartige Verbindung der Lernorte Betrieb und Schule aus. Das begründet ihre Leistungsfähigkeit bei der beruflichen Integration der Jugendlichen und ihre internationale Ausstrahlung. Wir dürfen darüber aber nicht verkennen, dass mittlerweile nur noch 58% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger in eine duale Ausbildung einmünden. 1992 waren es noch 77%. Zwischen 50% und 60% besuchen Praktika, Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen, andere Formen der Berufsausbildung oder werden ohne abgeschlossene Ausbildung erwerbstätig oder arbeitslos.[1] Die Bildungsmaßnahmen, die der regulären Ausbildung vor- oder parallel gelagert sind, sind weder untereinander noch mit den Inhalten der Ausbildung systematisch verzahnt. Dies führt bei den Jugendlichen zu schwierigen Übergängen im Ausbildungsverlauf, zu einer längeren Ausbildungsdauer und zu Motivationsverlust. Gesellschaftlich bedingt es einen hohen Ressourcenaufwand für Bildungsmaßnahmen, die letztlich nicht ausreichend produktiv werden: So wird vieles aus der Ausbildungsvorbereitung in einer Ausbildung nur wiederholt und ist ohne eine anschließende Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt fast wertlos.

Daher wollen wir uns fragen, wie die Vorbereitungsmaßnahmen und schulischen Ausbildungen, sofern sie die Funktion eines Angebotspuffers für betriebliche Ausbildungen erfüllen, besser in eine nachfolgende Ausbildung integriert werden können und für sich besser verwertbar gemacht werden können. Das ist nicht nur von Vorteil für die Jugendlichen in Vorbereitungsmaßnahmen; es hilft auch den ausbildenden Unternehmen, Vorleistungen der Ausbildungsvorbereitung besser zu nutzen und in ihre Ausbildungsorganisation schlüssig zu integrieren.

Wir sind nicht der Auffassung, dass Reformvorschläge für die Gesamtstruktur der Berufsausbildung vorwiegend aus der Perspektive der besseren Integration des Übergangssystems zwischen Schule und Ausbildung gemacht werden können. Die wesentliche Funktion des dualen Ausbildungswesens ist es, das Beschäftigungssystem mit kompetenten und qualifizierten Nachwuchskräften zu versorgen. Wir sind allerdings der Auffassung – und wollen dies im Folgenden begründen – dass

[1] Die Anteile addieren sich zu mehr als 100%, da viele Jugendliche binnen eines Jahres mehrere Bildungsgänge durchlaufen und daher mehrfach erfasst werden

transparentere Schnittstellen zwischen den Subsystemen der Ausbildung auch deren Funktionalität für die Unternehmen verbessern.

Das wird nicht gehen, ohne dass die Berufsausbildung selbst klar, systematisch und berufsübergreifend strukturiert wird. Ziel der vorliegenden Schrift ist also die Entwicklung und Diskussion von Modellen zur Flexibilisierung von Ausbildungswegen. Dabei geht es zum einen darum, die Übergänge aus vorgelagerten Bildungsbereichen besser zu ermöglichen. Zum anderen wollen wir prüfen, ob eine über Ausbildungsbausteine gegliederte Ausbildung für die ausbildenden Unternehmen Vorteile hat und bessere Anschlüsse für nachgelagerte Bildungsbereiche in Weiterbildung und Studium geschaffen werden können. Die Modelle werden an die bestehende Berufsbildungspraxis angebunden, in ihren Komponenten beschrieben und in ihren möglichen Folgen für das Berufsbildungssystem und seine Akteure untersucht. Wesentliche Zielaspekte sind eine systematische Flexibilisierung der Ausbildung für die Ausbildungsunternehmen, die Reduktion von „Warteschleifen" für benachteiligte Jugendliche und eine bessere Einbindung vollzeitschulischer Angebote.

Die vorgelegten Ergebnisse beruhen auf folgenden Grundlagen:

1. Reanalyse von Strukturdaten zur Ausbildung in Deutschland.
2. Auswertung der einschlägigen Beiträge aus Berufsbildungsforschung und -politik.
3. Auswertung von Pilotprojekten mit arrondierenden Fragestellungen.
4. Auswertung von Befunden zur Reform der Strukturen der Berufsausbildung in Österreich und der Schweiz.
5. Teilstandardisierte Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern wesentlicher Institutionen der Berufsbildung in Deutschland (namentlich BiBB, BMBF, BMWi, BDA, Bundesagentur für Arbeit, DIHK, DGB, IG Metall, Kultusministerien der Länder Bayern und Baden-Württemberg und ZDH).

Die vorgestellten Überlegungen begründen eine stärker als bislang in Deutschland üblich binnenstrukturierte Ausbildung mit einzeln zertifizierbaren Ausbildungsbausteinen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob eine solche Strukturierung der dualen Berufsausbildung zur Verbesserung der horizontalen Integration der Berufsausbildung – zwischen herkömmlicher betrieblich/berufsschulischer Ausbildung und

vollzeitschulischer Ausbildung – und zu besserer vertikaler Mobilität – zur unmittelbaren Verwendbarkeit von in Vorbereitungsmaßnahmen auf eine Ausbildung erworbenen Kompetenzen in einer nachfolgenden Ausbildung – beitragen kann.

Überlegungen zu Modellen einer anders strukturierten Ausbildung haben stets einen Mangel: Es sind nur Modelle. So lässt sich in der bildungspolitischen Diskussion in aufrichtiger oder polemischer Sorge um den Bestand eines funktionierenden Ausbildungssystems vieles an Bedenken und Befürchtungen zusammentragen, das gegen eine Realisierung sprechen könnte. Darüber wird zwar gelegentlich vergessen, von welchen gravierenden aktuellen Funktionsproblemen der Berufsausbildung die Arbeit an solchen Modellen überhaupt ausgegangen ist, und es wird aufpoliert, was tradiert ist. Trotzdem ist klar: Die Ergebnisse des vorliegenden Papiers beruhen auf ex ante Einschätzungen der Autoren und auf der Auswertung von Befragungen von Expertinnen und Experten, die in herausgehobener Stellung Verantwortung für die Gestaltung der dualen Ausbildung tragen. Auf einer abgesicherten empirischen Basis können weder wir, die wir eine Neustrukturierung vorschlagen, noch unsere möglichen Kritiker argumentieren. Wir plädieren daher zunächst für eine Erprobung unserer Vorschläge in einigen wenigen Berufen und für eine vorurteilsfreie Prüfung der Ergebnisse. Daher wird abschließend erläutert, auf welche Weise eine solche Erprobung durchgeführt werden könnte.

2 Ausgangslage

2.1 Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt

In Deutschland und einigen Nachbarländern wird die berufliche Ausbildung unterhalb der Hochschulausbildung überwiegend in einer dualen Organisationsform durchgeführt. Sie beruht auf der Kombination der Lernorte Betrieb und Berufsschule und einer Standardisierung der Ausbildung in einer begrenzten Zahl anerkannter Ausbildungsberufe entlang gesetzlicher Regelungen: in Deutschland auf dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und auf der Handwerksordnung (HwO). In den vergangenen Jahrzehnten hat der überwiegende Teil eines jeden Jahrgangs der Schulabgängerinnen und Schulabgänger eine duale Ausbildung durchlaufen. Diese gewährleistet bisher eine hohe Rate erfolgreicher Übergänge ihrer erfolgreichen Absolventen in das Beschäftigungssystem. Europäische Staaten mit anderen Berufsbildungssystemen haben mit größeren Integrationsproblemen an dieser zweiten Schwelle – nach Abschluss der Ausbildung – zu rechnen. Den leichteren Übergang von einer betrieblichen Ausbildung in Beschäftigung erkauft Deutschland allerdings mit einer hohen Selektivität an der ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung und einer hohen Rate an Ausbildungsabbrüchen. Durch eine besonders geringe Jugendarbeitslosigkeit zeichnet sich Deutschland daher schon lange nicht mehr aus. Die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen liegt in Deutschland mit 15,2% nur noch knapp unter dem EU-Durchschnitt (17,2%) und über der von Österreich, Dänemark, den Niederlanden und Großbritannien [Statistisches Bundesamt 2006: Zahlen zum zweiten Quartal 2006].

Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im Dualen System auf der einen Seite und das betriebliche Angebot auf der anderen Seite haben keinen inneren Zusammenhang. Die demografische Entwicklung, die schulischen Abschlüsse und die Berufswünsche der Jugendlichen, welche Umfang und Art der Nachfrage bestimmen, treffen auf ein davon unabhängiges Ausbildungsstellenangebot, das unter anderem von betrieblichen Erwartungen zum künftigen Fachkräftebedarf, von der aktuellen konjunkturellen Situation und von den Rahmenbedingungen der Ausbildung selbst bestimmt wird.

Betriebliche Ausbildungsressourcen stellen einen wesentlichen Engpass in der Gestaltung der Berufsausbildung dar. Seit vielen Jahren übersteigt die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen das Angebot. Es treffen stark besetzte Nachfragejahrgänge auf ein verengtes Ausbildungsangebot. Seit 1999 läuft diese Schere von Jahr zu Jahr weiter auseinander. Von 1995 bis 2004 haben die Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem von 1,068 Millionen auf 1,235 Millionen zugenommen [Konsortium 2006, 79]. Der Umfang der betrieblichen Ausbildung hat in diesem Zeitraum jedoch absolut und relativ abgenommen, während der Anteil der vollzeitschulischen Ausbildung leicht zugenommen hat und vor allem der Anteil der Jugendlichen, die in Vorbereitungsmaßnahmen für eine Berufsausbildung einmünden, von 31,9% 1995 auf 39,5% 2004 stark angestiegen ist [Konsortium 2006, 80] und 2006 der Anteil vollzeitschulischer und berufsvorbereitender Maßnahmen auf weit über 50% angestiegen sein wird.

Der Rückgang des betrieblichen Ausbildungsangebots wird nicht vorwiegend auf konjunkturelle Einflüsse, sondern vor allem auf den sozioökonomischen Strukturwandel zurückgeführt [Konsortium 2006, 80; BMBF 2005, 39]:

- Der Rückgang der Beschäftigung insgesamt und der damit einhergehende prospektiv geringere Fachkräftebedarf führen seit 1999 – bei einer ungefähr konstanten Ausbildungsquote von etwa 6% – zu einer Reduktion an Ausbildungsstellen. Dabei wird der Rückgang der Beschäftigung im tradiert ausbildungsintensiveren industriellen Sektor durch eine entsprechende Steigerung der Ausbildungsplätze im Dienstleistungssektor bei weitem nicht ausgeglichen [Schöngen, Hartung 2006; Biersack, Kupka 2005]. Vollzeitschulische Ausbildungsformen haben von 1999 bis 2004 insgesamt um 17% zugenommen. Sie dominieren im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen.

- Durch veränderte Personalrekrutierungsstrategien stellen Unternehmen am oberen Ende der Qualifikationsniveaus zunehmend Absolventinnen und Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen für Tätigkeitsbereiche ein, die zuvor Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung offen standen [Mucke 2004, 12]. Es steht zu erwarten, dass sich diese Entwicklung mit der Ausweitung unmittelbar berufsbezogener Hochschulabschlüsse wie dem des Bachelors noch verstärkt. Am unteren Ende weichen Unternehmen – etwa im Baugewerbe, aber auch in der Fertigung und Montage der Industrie – auch auf an- und ungelernte Beschäftigte aus. Die Segmentierung zwischen Stamm-

und Randbelegschaften und die Verkürzung der Planungsvorläufe in der Personalarbeit verringern insbesondere am unteren Ende der betrieblichen Hierarchien das Interesse der Unternehmen an sich erst langfristig amortisierenden Ausbildungsinvestitionen [Baethge 2004, 340].

- Viele Unternehmen sehen Differenzen zwischen komplexen Ausbildungsanforderungen und der Ausbildungseignung der sich bewerbenden Schulabsolventinnen und Schulabsolventen und lassen daher Ausbildungsstellen unbesetzt.

Alle diese Entwicklungen erscheinen kurz- und mittelfristig durch politische Interventionen kaum umkehrbar. Insofern ist zu befürchten, dass auch zukünftig von einem nachhaltigen Mangel an betrieblichen Ausbildungsressourcen auf dem Ausbildungsstellenmarkt auszugehen sein wird.

Bildungspolitische Handlungsfelder zur Gewährleistung einer besseren Versorgung der Jugendlichen mit betrieblichen Ausbildungsplätzen lagen in den vergangenen Jahren in einer Beschleunigung der Ordnungsarbeit, in einer Reihe von teilweise umfangreich ausgestatteten Akquisitions- und Unterstützungsprogrammen auf Ebene des Bundes, der Länder und der Bundesagentur für Arbeit und in einer Reduzierung der Anforderungen an ausbildende Betriebe – etwa durch die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung seit 2003.

Die Struktur der Berufsausbildung selbst ist in diesen Jahren – anders als in Nachbarländern mit einer ebenfalls dualen Berufsausbildung – im Grundsatz unverändert geblieben.

Die Wirksamkeit von Akquisitions- und Unterstützungsprogrammen, welche die betriebliche Ausbildungsbereitschaft fördern, ist durch die Evaluation bisheriger Programme und Initiativen zwar belegbar. Sie kann aber die Verschlechterung der Angebots- und Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht annähernd kompensieren. Veränderungen an den Strukturen der Ausbildung, die dazu beitragen, mit dem aktuellen Mangel an betrieblichen Ausbildungsressourcen besser umzugehen, tun not.

Modernisierungen der Strukturen der Ausbildungen dürften sich allerdings nicht nur daran messen lassen. Sie sollten grundsätzlich zur Verbesserung der Reagibilität der dualen Ausbildung an die sozialen und ökonomischen Entwicklungen und ihrer Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen beitragen. Es geht auch darum, die duale Ausbildung im Wettbewerb der Bildungsgänge für Zeiten eines Fachkräftemangels

vorzubereiten – der in einigen Regionen und Berufsfeldern bereits heute absehbar ist.

2.2 Besondere Merkmale der deutschen dualen Berufsausbildung

Es soll geprüft werden, ob durch eine Differenzierung und Flexibilisierung der Strukturen der Ausbildung auch dafür Sorge getragen werden kann, dass die verfügbaren betrieblichen Ausbildungskapazitäten aus dem Blickwinkel des Berufsbildungssystems optimal eingesetzt werden und den Betrieben ein niedrigschwelliger Einstieg in die Berufsausbildung und eine produktivere Durchführung der Ausbildung ermöglicht wird.

Wenn wir uns möglichen Besonderheiten der deutschen dualen Ausbildung – nicht der dualen Ausbildung überhaupt – zuwenden, die einer Verbesserung der betrieblichen Nutzbarkeit, einer Systematisierung des Übergangs von vorgelagerten und parallelen Ausbildungsgängen und einer besseren europäischen Kompatibilität entgegenstehen, so fallen drei Punkte ins Auge:

- Die duale Ausbildung in Deutschland ist im Wesentlichen monolithisch. Sie weist nur einen geringen Grad an Binnendifferenzierungen auf.

- Sie bietet in ihrem Verlauf damit auch keine definierten Einstiegspunkte für anderweitig Vorqualifizierte und keine systematischen Übergänge zur Hochschulausbildung und Weiterbildung.

- Ihre Zertifizierungsverfahren – im Wesentlichen eine öffentlich-rechtliche Prüfung am Ende der Ausbildung – entsprechen nicht den Überlegungen zu einer grenzübergreifenden Arbeits- und Ausbildungsmobilität in Europa, die von den europäischen Bildungsministern und der EU-Kommission ausgehen.

2.2.1 Begrenzte Flexibilität in der dualen Ausbildung

Es ist nicht so, dass das deutsche Berufsbildungssystem auf die Ausdifferenzierung der betrieblichen Arbeitsteilung und auf neue Anforderungen des Beschäftigungssystems überhaupt nicht eingehen würde. Die notwendige Ausdifferenzierung der Berufsausbildung ist in Deutschland durch ① die Schaffung neuer Berufe bzw. Neuordnungen alter Berufe und ② in begrenztem Umfang durch Spezialisierungen innerhalb einzelner Berufe bewältigt worden.

- Im Rahmen der *Ordnungsarbeit* werden neue Berufe geschaffen und bestehende Berufe veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems angepasst. Die Verfahren involvieren eine große Zahl von Akteuren; sie sind in den vergangenen Jahren erheblich beschleunigt worden, aber nach wie vor mit einem hohen Abstimmungs- und Zeitaufwand verbunden – zumal die Zahl der Erarbeitungen und Neuordnungen von Ausbildungsordnungen ohnehin steigt: Wurden in den 16 Jahren von 1980 bis 1996 nur 180 Ausbildungsordnungen modernisiert, waren es in acht Jahren von 1997 bis 2004 insgesamt 208 Ausbildungsordnungen, die neu geordnet oder neu eingeführt wurden. Die *Zahl der Berufe* ist dabei zwar von 606 im Jahr 1971 auf heute 340 deutlich reduziert worden, liegt aber damit immer noch wesentlich über den Zahlen in Österreich und der Schweiz. Die Hälfte alle Ausbildungsabschlüsse erfolgt dabei in nur 18 Berufen. Auf der anderen Seite verteilen sich 8% der Auszubildenden auf 248 verschiedene Berufe [BMBF 2006a].

- Mit der Reduktion der Zahl der Berufe haben die Spezialisierungsmöglichkeiten innerhalb der Berufe nicht Schritt gehalten. Solche Differenzierungen liegen nur in 46% der geregelten Ausbildungsberufe vor. 54% der Berufe sind nach wie vor *Monoberufe* ohne Spezialisierungsmöglichkeiten; auch bei den seit 2000 neu geordneten Berufen handelt es sich überwiegend um solche Monoberufe [KWB 2006, 5].

- Differenzierungen innerhalb der Berufe sind nicht berufsübergreifend systematisiert. Sie beziehen sich stets auf einen zugrunde liegenden Beruf und haben ganz unterschiedliche Ausprägungen: Es finden sich Fachrichtungen, Sacharbeitsgebiete, Wahlqualifikationen und Schwerpunkte. Berufsindividuelle Formen der Spezialisierung mögen innerhalb eines Berufes einen Sinn haben. Sie erschweren aber den Wechsel zwischen Berufen, die Zusammenführung überlappender Inhalte verwandter Berufe und

eine Systematisierung des Übergangs in Weiterbildung und Hochschule.

Die mangelnde Binnenstrukturierung der deutschen dualen Ausbildung führt zu hohem Aufwand bei den immer wieder notwendigen Aktualisierungen der Ordnungsgrundlagen. Auch wenn die Prozeduren erheblich beschleunigt worden sind: Sie beziehen sich im Prinzip stets auf ganze Berufe statt auf abgrenzbare Teile, die möglicherweise einfacher an neue Anforderungen adaptiert werden können.

2.2.2 Geringer Grad der Integration der dualen Ausbildung mit vorgelagerten, nachgelagerten und parallelen Bildungsgängen

Die mangelnde Binnenstrukturierung der deutschen dualen Ausbildung führt auch dazu, dass die duale Ausbildung im Grundsatz nur einen definierten Eintritts- und einen Austrittspunkt kennt. Zwischeneinstiege sind schwierig und vorzeitige Ausstiege führen nicht zu einer Anerkennung der Qualifikation. Das mag kein Problem darstellen, solange die reguläre duale Ausbildung fast allen Jugendlichen, welche sie anstreben, ausreichende Angebote machen kann. Diese Zeiten sind aber seit Langem vorüber.

Die Mehrheit der Jugendlichen mündet nach der Schule in solche Bildungsangebote ein, die auf eine anerkannte Berufsausbildung erst vorbereiten sollen. Diese Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem von Schule zu Ausbildung führen zu keinem qualifizierten und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten beruflichen Abschluss. Sie können zur Verbesserung der individuellen Ausbildungseignung ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwar beitragen; ihre Anrechnung auf eine nachfolgende Ausbildung ist aber nicht systematisch geregelt. Dadurch ergeben sich zumindest für „marktbenachteiligte Jugendliche“[2] demotivierende

[2] Der Begriff der „marktbenachteiligten Jugendlichen“ ist gesetzlich nicht definiert – und durchaus umstritten.
Die klassische „Benachteiligtenförderung“ (abH, BaE, Aktivierungshilfen; nicht: BvB) definiert als förderungsbedürftig „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe“ eine Förderung bedürfen (§242 Abs. 1 SGB III). Als Grund einer Förderung ist zumindest hier eine allgemeine Marktbenachteiligung ausdrücklich ausgeschlossen – individuelle Gründe in der einzelnen Person sind gefordert. Im Unterschied dazu machen die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) – auf der Ebene des SGB III – keine Aussagen über bestimmte Benachteiligungsarten als Fördervoraussetzung. Allerdings: Voraussetzung für BvB ist, dass der geförderte Jugendliche „noch nicht ausbildungsgeeignet“ (§61 Abs. 4 Satz 3 SGB

Warteschleifen. Im besten Fall kommt es zu Wiederholungen in einer anschließenden Ausbildung. Im schlechten Falle – wenn der Übergang in Ausbildung nicht unmittelbar gelingt – sind Lernergebnisse weder auf dem Arbeitsmarkt noch im späteren Bildungsverlauf verwertbar.

Auch der Wechsel zwischen betrieblicher und vollzeitschulischer Ausbildung ist durch die mangelnde Binnenstrukturierung der Ausbildung behindert. Es fehlen definierte Übertrittspunkte zwischen parallelen Bildungsgängen. Das ist unproblematisch, solange vollzeitschulische Angebote in der Regel andere Berufe abdecken – etwa im Gesundheitsbereich – als betriebliche Ausbildungen. Sobald aber die vollzeitschulische Ausbildung die Rolle eines „Konjunkturpuffers" für mangelnde betriebliche Ausbildungsstellen übernimmt, ist diese Abgrenzung problematisch. Spätestens mit der Aufwertung der vollzeitschulischen Ausbildung im Berufsbildungsgesetz 2005 ist dies der Fall. Ein Wechsel der Lernorte – zum Beispiel eine vollzeitschulische Ausbildung im ersten Jahr und dann eine betriebliche Ausbildung oder eine schulische Fortführung einer im

---

III) ist – von Gründen subjektiver oder objektiver Art ist hier nicht die Rede. Der Begriff „Marktbenachteiligung" unterstellt aber, formell gesehen, eine grundsätzlich vorhandene Ausbildungseignung. Durch „Hartz II" wurde die BAV auf die Ebene des BBiG gehoben. Das BBiG grenzt jetzt den Personenkreis auf „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen" (§68 BBiG) ein. Das aktuelle BvB-Fachkonzept kennt bei der Bestimmung der förderrechtlich zulässigen Zielgruppen (neben anderen) die „sozial Benachteiligten", aber eben auch die „Jugendliche(n), denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen" [BvB-Fachkonzept, Stand 20.03.2006, 4]. Eine der Vorläufer-Fassungen des BvB-Fachkonzepts, der „Runderlass 42/96" der BA hatte als Zielgruppe für die (damals und langjährig sogenannte) BvB-Variante des Grundausbildungslehrgangs Marktbenachteiligung benannt: „In der Regel nehmen Jugendliche und junge Erwachsene teil, die wegen fehlender Ausbildungsmöglichkeiten in keinem Ausbildungsverhältnis standen." (DA 42/96, 20).

Die These, dass der Markt keinen Jugendlichen benachteilige, wenn nicht persönliche Merkmale vorlägen, die seinen Nachteil gegenüber anderen begründen, ist so dialektisch wie abstrakt korrekt, zeigt aber zugleich eine Schwäche der Diskussion: Selbstverständlich bleiben im Wettbewerb um zu wenige Ausbildungsstellen stets die schwächsten Bewerber unversorgt – q.e.d. Wenn aber Jugendliche (Ausbildungs-)Stellen nicht mehr besetzen können, die ihnen in Zeiten starken Angebots und schwacher Jahrgänge noch offen standen, dann sind allein mit Verweisen auf die mangelnde Ausbildungsreife vieler Bewerber die Probleme der dualen Berufsausbildung nicht erklärt, sondern nur entschuldigt. Das verstellt den Blick auf Reformnotwendigkeiten der dualen Ausbildung.

Wir werden daher in dieser Schrift den Terminus der „marktbenachteiligten Jugendlichen" weiter verwenden. Damit wollen wir weder bestreiten, dass es bei vielen Jugendlichen Mängel der Ausbildungsreife oder Berufseignung gibt noch gar eine quantitative Abgrenzung vorlegen.

Betrieb abgebrochenen Ausbildung – sollte auf transparente Weise unter Anrechnung aller erbrachten Lernleistungen erfolgen können.

Schließlich ist auch der Grad der Integration der dualen Berufsausbildung mit weiterführenden Bildungsangeboten gering, wenn man von dem engen Bereich der nach der Logik der Berufsausbildung konstruierten Zusatzqualifikationen absieht. Der Übergang in eine Fachhochschul- oder Universitätsausbildung ist noch immer von schwierigen Zulassungs- und fast aussichtslosen Anrechnungsverfahren bestimmt. Weil die duale Ausbildung in Zukunft ihre Attraktivität für gute Schulabsolventinnen und Schulabsolventen im Wettbewerb zu verberuflichten Studiengängen nur noch aufrechterhalten kann, wenn sie keine qualifikatorische Sackgasse darstellt, muss die Durchlässigkeit zum Hochschulsystem verbessert werden. Die Akteure der Berufsbildung verweisen gerne auf die sperrige Haltung der Wissenschaftsministerien und Hochschulen, wenn es um die Gründe mangelnder Durchlässigkeit geht. Sie dürfen dabei aber nicht übersehen, dass ein monolithisches Ausbildungssystem ohne Ausweis von spezifischen Teilleistungen und Zwischenstufen eine Identifikation von Überlappungen und damit Anrechnungen erschwert. Sie könnten dies an den Problemen bemerken, die sie ihrerseits haben, wenn es gilt, Studienabbrecher unter Anrechnung von Studienleistungen in eine duale Ausbildung aufzunehmen.

2.2.3 Geringe Kompatibilität der deutschen dualen Ausbildung mit europäischen Standards der Berufsbildung

Initiativen der EU-Kommission zur Mobilität, zu lebenslangem Lernen sowie verstärkter Kooperation in der beruflichen Bildung zielen auf die Schaffung eines europäischen Bildungsraums, der ungehinderte grenzübergreifende Mobilität in der Aus- und Weiterbildung und beim Übergang in den Beruf erlaubt, sowie die Sicherung von Innovation und Qualität der europäischen Bildungssysteme und Angebote. Im Fokus der aktuellen Aktivitäten steht dabei die berufliche Bildung. Mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sollen gemeinsame Bezugsebenen (Stufen) definiert werden, über die eine schlüssige Hierarchie für die grenzübergreifende Einordnung von Qualifikationen aller Bildungsbereiche ermöglicht wird. Die Schaffung eines Europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (ECVET) hat zum Ziel, die Mobilität und Flexibilität von Lernenden auf ihrem Berufsbildungs- und Karriereweg, sowohl zwischen verschiedenen europäischen Bildungssystemen als auch innerhalb eines nationalen Systems, zu erleichtern und die Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung

von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen zu sichern [BMBF 2006, 322].

In vieler Beziehung ist das deutsche duale System der Berufsausbildung wenig kompatibel zur Philosophie von EQR und ECVET. Die Integration von Subsystemen der Berufsbildung (also eine vertikale Durchlässigkeit dualer Berufsausbildungen zur Hochschule und zu anderen Bildungsgängen oder systematische Übergänge von Aus- und Weiterbildung), Standards der Bewertung von informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen, standardisierte Module und Niveaustufungen innerhalb der Ausbildungsgänge: All dies ist der dualen Berufsausbildung fremd, aber all dies gehört zu den Prinzipien europäischer Qualifikationsrahmen und Bewertungsverfahren. Insbesondere die mangelnde innere Differenzierung der Eingangsvoraussetzungen und Abschlüsse der deutschen dualen Ausbildung führt zu Adaptionsproblemen. Durch die formelle Gleichsetzung der Eingangsvoraussetzungen, durch monolithische Ausbildungsgänge und das formell einheitliche Niveau der Berufsabschlüsse bleibt die deutsche duale Ausbildung der Zertifizierung einzelner Module verschlossen und werden duale Ausbildungsabschlüsse bei europäischen Entsprechungsverfahren möglicherweise weiter im unteren Bereich positioniert. Die Mehrzahl der westeuropäischen Länder, darunter auch Österreich mit ebenfalls einer dualen Berufsausbildung und alle neuen Mitgliedsstaaten im Osten haben solche Probleme deshalb nicht, weil sie schon lang verschiedene Niveaus der Berufsausbildung definiert haben [Severing 2006, 23].

3 Ziele

Die weiter unten dargestellten Modelle einer Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung mit Ausbildungsbausteinen sollen dazu beitragen, dass eine Reihe von bildungspolitisch formulierten Zielen besser erreicht werden kann, ohne dass dabei wesentliche Maximen der dualen Ausbildung aufgegeben werden.

Im Einzelnen soll beurteilt werden, ob mit der Einführung von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung eine verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie parallelen vollzeitschulischen Bildungsangeboten erreicht werden. Die Integration soll durch eine nach Möglichkeit weitgehend einheitliche Gestaltung von Lerninhalten und Zertifizierungen in allen diesen Angeboten geschehen und nicht – wie bisher – dadurch, dass Übergänge zwischen heterogenen und oft wenig standardisierten Bildungsangeboten definiert werden. Dadurch sollen Probleme des Übergangs – mangelnde Anerkennung und/oder Anrechnung absolvierter Bildungsmaßnahmen, inkompatible Lerninhalte oder Verdoppelungen sowie institutionelle Barrieren – systematisch vermieden werden.

Die Ziele und die mit ihnen angestrebten Effekte sind im Einzelnen:

Ziele	*Angestrebte Effekte*
1. Reduzierung von „Warteschleifen“ im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung (Flexibilisierung der Zugangswege)	• Reduzierung von unproduktiven öffentlichen Ausgaben • Erhöhung der Leistungsmotivation der Jugendlichen • Zielgerichteter Einsatz von knappen betrieblichen Ausbildungsressourcen
2. Verbesserung der Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung (Flexibilisierung der Ausbildungswege)	• Reduzierung der Zahl der Altbewerber • Optimierung des Einsatzes der Ausbildungsressourcen in den verschiedenen Lernorten • Steigerung der Ausbildungsqualität
3. Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung	• Erhöhte Attraktivität der Berufsausbildung für Betriebe und Jugendliche
4. Verbesserte Anpassung der Ordnungsstrukturen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen (Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege)	• Bedarfsgerechtere Gestaltung der Ausbildungsverhältnisse • Erhöhung der Attraktivität der Berufsausbildung
5. Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen	• Höhere Zahl an erfolgreichen Ausbildungsabschlüssen • Niedrigere Zahl von Ausbildungsabbrüchen
6. Höhere Kompatibilität der Berufsausbildung mit europäischen Standards in der Berufsbildung	• Aufwertung des dualen Systems • Status-, Reputations- und Attraktivitätssteigerung der deutschen Berufsausbildung

Zur Erläuterung:

1. Durch die einheitliche Ausrichtung von Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung (in der Folge: *BAV*) auf Ausbildungsbausteine soll die Anrechnung solcher Übergangsmaßnahmen besser ermöglicht werden. Damit sollen zeitraubende, teure und für die Jugendlichen demotivierende „Warteschleifen" abgebaut, der damit verbundene Ressourcenaufwand reduziert und der Aufwand für die Definition und Realisierung von Schnittstellen zur Ausbildung verringert werden.

2. Der Wechsel zwischen betrieblich-dualen Ausbildungsformen und solchen Formen der Ausbildung, die hochgradig über berufliche Schulen und über außer- und überbetriebliche Berufsbildungsstätten getragen werden, soll durch lernortübergreifend standardisierte Ausbildungsbausteine verbessert werden. Gleiche Abschlüsse könnten so durch unterschiedliche Lernortkombinationen realisiert werden.

3. Die Durchlässigkeit von einer Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung soll durch zertifizierte Ausbildungsbausteine aus Sicht der Berufsbildung systematisch geregelt werden können, damit beispielsweise individuelle Probleme bei Zulassungs- und Anrechnungsverfahren vermieden werden. Dies setzt voraus, dass auch Hochschulen im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge eindeutige Studienbausteine definieren.

4. Betrieben soll durch die Etablierung von Wahlbausteinen eine stärkere Flexibilisierung und eine besser auf den individuellen betrieblichen Bedarf abgestimmte Ausbildung ermöglicht werden. Betrieben soll ein niedrigschwelliger Einstieg auch in die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher eröffnet werden.

5. Der Einstieg in eine Berufsausbildung soll durch Ausbildungsbausteine auch für solche Jugendliche erleichtert werden, die derzeit die Hürde zu einer vollständigen Ausbildung nicht meistern. In Ausbildungsabschnitten sollen auch arbeitsmarktverwertbare und anschlussfähige zertifizierte Teilqualifikationen erworben werden können, die sich reibungslos zu einem vollwertigen Ausbildungsabschluss ergänzen lassen. Dadurch sollen auch diejenigen, die eine Berufsausbildung ab- oder unterbrechen oder die nicht aus einer Vorbereitungsmaßnahme in eine geregelte Berufsausbildung einmünden, ihre erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in adäquaten und auf dem Arbeitsmarkt verwendbaren Zertifikaten

dokumentieren lassen können. Der Gesamtaufwand für die Zertifizierung soll sich durch gestufte Zertifizierungsverfahren nicht erhöhen.

6. Die Diskussion über Module bzw. Ausbildungsbausteine wird auf europäischer Ebene seit vielen Jahren intensiv geführt. Eine Modularisierung der Berufsausbildung gilt in der europäischen Diskussion als günstige Voraussetzung, wenn nicht sogar als Bedingung für mehr Transparenz und Durchlässigkeit der Berufsbildung über die europäischen Grenzen hinweg. Die Kompatibilität der deutschen Berufsausbildung zu aktuellen europäischen Entwicklungen – namentlich dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dem Kreditpunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), die zur Erhöhung der Transparenz der Berufsbildung und zur Verbesserung der Mobilität beruflich Qualifizierter beitragen sollen – soll durch eine modulare Gliederung der Ausbildungsgänge verbessert werden.

Dabei sollen folgende Leistungsmerkmale der bestehenden dualen Ausbildung erhalten bleiben:

- Die Vorteile des dualen Prinzips – der Wechsel von Theorie und Praxis im Lernprozess – sollen auch künftig die Gestaltung von Ausbildungsgängen anleiten.

- Leitziel der Berufsausbildung ist weiterhin die Erreichung eines kohärenten Berufsabschlusses, der für ein möglichst breites Spektrum fachlich anspruchsvoller Tätigkeiten im Beschäftigungssystem qualifiziert.

- Die besondere Leistungsfähigkeit der deutschen dualen Ausbildung an der zweiten Schwelle – von der Ausbildung in das Beschäftigungssystem – muss erhalten bleiben.

- Die auch international anerkannte Qualität der deutschen Berufsausbildung soll nicht verringert werden.

4 Beschreibung alternativer Strukturmodelle

4.1 Ausgangspunkte

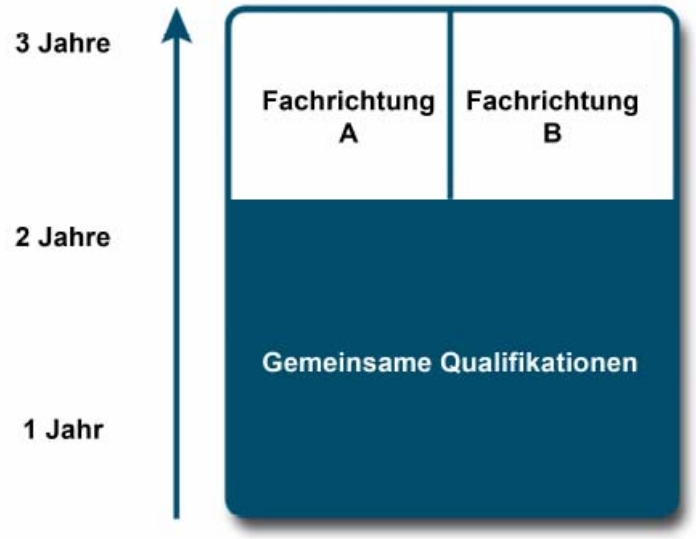
Überlegungen zur Re-Strukturierung von Ausbildungsgängen werden seit nunmehr vielen Jahren unter dem Begriff der ‚Modularisierung' diskutiert. Diese eher technisch anmutende Begrifflichkeit verdeckt die Emotionalität und Schärfe, in der diese Diskussionen lange Zeit geführt wurden. Mit seltener Offenheit haben beispielsweise PÜTZ [1997] und KLOAS [1997] die Kontroverse innerhalb des BIBB beschrieben. Insofern verwundert es nicht, dass in diesem Zusammenhang noch bis vor kurzem von einem bildungspolitischen „Reizthema" [Sloane 1997, 224 und Rützel 1997, 5] oder einem „heißen Eisen" [Alex u. a. 1993, 1; Geißler 1993, 60] gesprochen wurde.

Viele Debatten besaßen den Charakter eines Schattenboxens, da der Bezugspunkt der Diskussion unklar blieb und mit sehr unscharfen Begriffen agiert wurde. Im Ergebnis wurde der Modulbegriff mit vielfältigen und höchst unterschiedlichen Bedeutungsverständnissen verbunden [vgl. Pilz 1999, 73ff.]; außerdem wurde er in unterschiedlicher Form in den ordnungspolitischen Kontext der deutschen Berufsbildung integriert. Von einigen Kritikern wurde beispielsweise eine hohe Affinität zum englischen NVQ-System hervorgehoben [vgl. Ehrke 2003, 12], obwohl dies nur eine (extreme) Interpretation des Ansatzes darstellt und der ordnungspolitische Kontext der britischen und deutschen Berufsbildung grundverschieden ist.

Ganz unabhängig von den lauten bildungspolitischen Diskussionen über Fragen einer Modularisierung haben sich in der Praxis im Zuge der Modernisierung von Ordnungsgrundlagen in der Praxis viele Formen der Differenzierung, Flexibilisierung und Strukturierung herausgebildet, die zum Teil ebenfalls mit dem Modularisierungsansatz verbunden werden [vgl. zusammenfassend KWB 2006]. Dabei sind hervorzuheben:

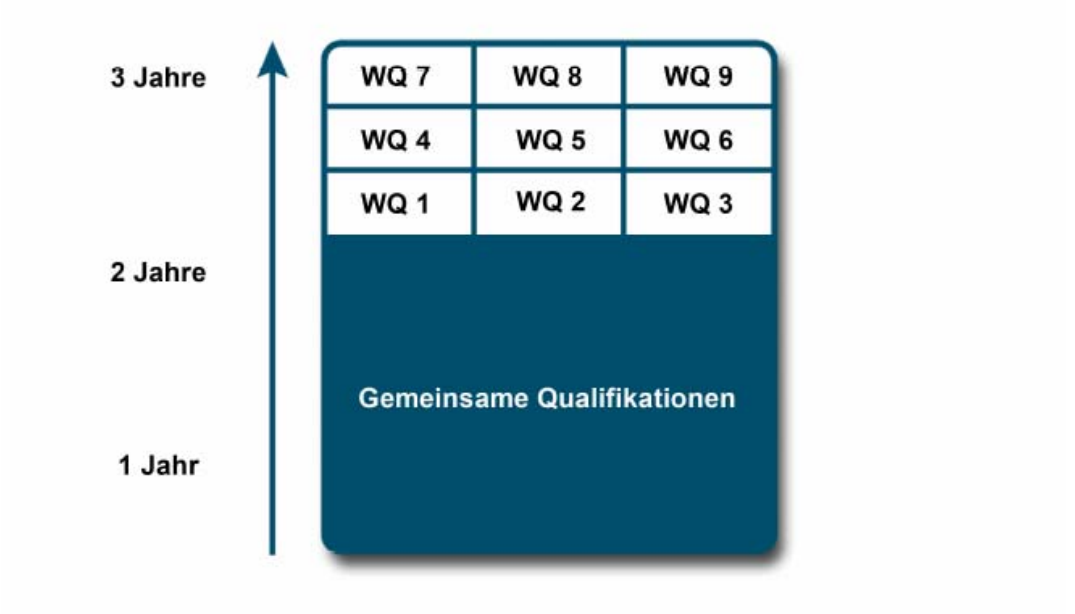
- Fachrichtungen: Aufbauend auf gemeinsamen Qualifikationen sehen einzelnen Ausbildungsordnungen über 6 – 18 Monate eigenständige, alternativ zu wählende Einheiten in Form von Fachrichtungen vor, für die auch eigenständige Prüfungs-

anforderungen festgelegt werden. Die Belegung einer Fachrichtung führt zu einer spezifischen Berufsbezeichnung.



- Schwerpunkte: Eine ähnliche Konstruktion liegt den sogenannten Schwerpunkten zugrunde, wobei die Wahl eines Schwerpunkts zwar mit eigenen Prüfungsanforderungen, allerdings nicht mit einer spezifischen Berufsbezeichnung verbunden ist.

- Wahlqualifikationen: Neben gemeinsamen Qualifikationen sieht die Ausbildungsordnung im Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan und in den Prüfungen sog. „Wahlqualifikationen“ vor, die auch als Module interpretiert werden können. Diese erstrecken sich über insgesamt 6 – 18 Monate, wobei aus einer Auswahlliste gewählt werden kann (z. B. 3 aus 9). Beispielsweise sieht die Fachrichtung „Versicherung“ beim Kaufmann/ -frau für Versicherungen und Finanzen neben einer Profil gebenden Pflichtqualifikation („Schaden- und Leistungsmanagement“) über vier Monate insgesamt sieben viermonatige Wahlqualifikationen vor, aus denen jeweils zwei auszuwählen sind [KWB 2006, 13].



- Berufskonzepte mit gemeinsamen (Kern-)Qualifikationen: Mehrere Berufe werden aufgrund gemeinsamer Ausbildungsinhalte (in der Regel über 12 – 18 Monate) zu Berufsgruppen, Berufsfamilien oder Branchenkonzepten zusammengeführt. Im Ergebnis entsteht für jeden Beruf eine Einheit der gemeinsamen (Kern-)Qualifikationen und der berufsspezifischen Fachqualifikationen (z. B. IT-Berufe, industrielle Metallberufe).

- Einsatzgebiete (Handlungsfelder, Sacharbeitsgebiete etc.): Innerhalb der Ausbildungsordnung (z. B. Reiseverkehrskaufleute) ist eine sog. Vertiefungsphase von bis zu zwölf Monaten vorgesehen, die im Berufsbild sehr allgemein formuliert bleibt und daher Raum für betriebs- und branchenspezifische Ausgestaltungen lässt.

- Darüber hinaus ergeben sich durch offene, technikneutrale Formulierungen unterhalb der Schwelle einer formalen Differenzierung und im weiten Rahmen so genannter „gestaltungsoffener Berufsbilder“ vielfältige Möglichkeiten für Ausbildungsbetriebe, Ausbildungsinhalte auf die Gegebenheiten in Betrieb und Branche auszurichten.

Alle Konstrukte implizieren insbesondere in der zweiten Hälfte der Berufsausbildung eine Differenzierung der Ausbildungs- und Prüfungsinhalte in verschiedene Einheiten, wobei dabei im Effekt die curriculare Einheitlichkeit des Ausbildungsberufs zugunsten einer erhöhten Flexibilität relativiert wird. In diesem Sinne sind Module in der Berufsausbildung bestehende Praxis. Zu einem ähnlichen Ergebnis käme der Blick auf die curricularen Grundlagen der anderen Lernorte, so beispielsweise die Strukturierung schulischer Lehrpläne in Lernfelder.

Jenseits der bestehenden Ordnungspraxis wurden immer wieder berufsbildungspolitische Vorschläge eingeführt, die mit einer modularen Strukturierung von Berufsausbildungsgängen verbunden waren. Neben dem DEUTSCHEN BILDUNGSRAT [1970, 201ff.], der in seinem Strukturplan für das Bildungswesen „Kurssysteme" bzw. „Baukastensysteme" thematisierte, brachte BLANKERTZ [1972, 6] im Zusammenhang der Kollegschule den Modularisierungsgedanken in die Diskussion. Er wollte dabei die geschlossene Struktur sowohl der traditionellen Berufsausbildung als auch der gymnasialen Schulbildung aufbrechen und so die Dichotomie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung überwinden. Nach 1990 wurden zahlreiche Modellversuche gefördert, die sich auf die Entwicklung und Erprobung von modularen Konzepten in Ausbildung und Nachqualifizierung konzentrierten [vgl. Pilz 1999, 61f.]. Etwa zur gleichen Zeit gewann die europäische Dimension eine zunehmende Beachtung in der deutschen Berufsbildungsdiskussion. In diesem Rahmen erfolgte u. a. auch eine Auseinandersetzung mit den Berufsbildungssystemen jener Länder, in denen bereits weit reichende Formen der Modularisierung realisiert sind (z. B. England, Schottland, Niederlande). Darüber hinaus entstanden wiederholt Reformvorschläge, die unterschiedliche Formen einer modularen Strukturierung von Berufsausbildungsgängen thematisierten. Exemplarisch sei auf das sog. „Satellitenmodell" des DIHT [1999; Weibert 1999], das Nürnberger Ausbildungsmodell [Zeller 2000; Severing 2000] oder auch auf Positionen im KWB [1997 und 2006, 16, 19], des ZDH [ZDH 2004, Esser 2004] und des BWHT [2005, insb. 24f., 31ff.] hingewiesen (vgl. Kapitel 8).

Die bislang skizzierten Formen einer Modularisierung verfolgen weitgehend das Ziel einer erhöhten Flexibilität *innerhalb einer* dualen Berufsausbildung. In diesem Rahmen bleiben modulare Strukturierungen auf einen spezifischen Beruf begrenzt. Möglichkeiten der Integration von vertikal oder horizontal verbundenen Bildungsgängen bleiben außerhalb der Betrachtung. Die in Kapitel 3 ausgewiesenen Ziele einer besseren vertikalen und horizontalen Integration von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) sowie Ausbildungsgängen außerhalb der dualen Berufsausbildung werden bestenfalls marginal angesprochen.

Prinzipielle Ansatzpunkte in diese Richtung finden sich demgegenüber im Berufsbildungsgesetz 2005:

- Nach §7 BBiG können „der Besuch eines Bildungsgangs berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet" werden.

- Nach §43 Abs. 2 BBiG sind zur Abschlussprüfung „zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. Ein Bildungsgang entspricht der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, wenn er 1. nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der jeweiligen Ausbildungsordnung gleichwertig ist, 2. systematisch, insbesondere im Rahmen einer sachlichen und zeitlichen Gliederung durchgeführt wird, und 3. durch Lernortkooperation einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung gewährleistet."

Als eine konkretere Verbindung zwischen Maßnahmen der BAV und einer dualen Berufsausbildung wurden so genannte „Qualifizierungsbausteine" eingeführt: „Die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit (§1 Abs. 2) kann insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden." (§69 Abs. 1 BBiG). Diese sind als Instrument der vertikalen Integration angelegt, bleiben in dieser Funktion jedoch noch unzulänglich, da sie nicht hinreichend passgenau mit den Ausbildungsberufsbildern verbunden sind. Qualifizierungsbausteine beinhalten fachliche Teile anerkannter Ausbildungsberufe, sie sind strukturiert als Lerneinheiten im Umfang von zwischen 140 – 420 Zeitstunden (d.h. 3,5 – 10,5 Wochen) und sollen durch eine Leistungsfeststellung abgeschlossen werden. Die Absolventen erhalten eine Bescheinigung über die Inhalte und die Leistungsbewertung, die ihnen den Einstieg in eine Berufsausbildung (und ggf. eine Anrechnung) erleichtern soll. Die Anbieter von Qualifizierungsbausteinen (zumeist Bildungsträger und berufliche Schulen) können diese selbst nach den Vorgaben eines sogenannten Qualifizierungsbilds entwickeln und von der zuständigen Stelle bescheinigen lassen. Unterstützend hat das BiBB beispielhaft Bausteine mit Bezug zu unterschiedlichen Ausbildungsberufen entwickelt; zudem wird eine Datenbank unterhalten, in der entwickelte Qualifizierungsbausteine eingesehen werden können.[3] Formell sind die Qualifizierungsbausteine zwar mit der Ausbildung verbunden, aber nur selten so integriert, dass absolvierte Leistungen als Grundlage für eine Ausbildung anerkannt bzw. angerechnet werden.

Insgesamt ergibt sich das zunächst ambivalent erscheinende Bild, dass auf einer eher grundsätzlichen Ebene das Thema ‚Modularisierung in der

[3] Vgl. http://www.good-practice.de/bbigbausteine/. Am 11.8.2006 umfasste die Datenbank insgesamt 451 Eintragungen.

Berufsausbildung' ein vermintes Feld darstellt und als ein Gegenstand von Polemik und Überzeichnung dient. Gleichzeitig werden Formen der Modularisierung in der Ordnungsarbeit in einem noch engen Rahmen sukzessive zur Praxis und in der Berufsbildungspolitik zu einer immer wieder ins Gespräch gebrachten Gestaltungsfigur für die weitere Modernisierung der Berufsausbildung.

An dieser Stelle setzen die nachfolgenden Überlegungen an. Es wird reflektiert, wie die bestehenden Kontexte aufgenommen und im Sinne der Erreichung der in Kapitel 3 skizzierten Zielsetzungen weiterentwickelt werden können. Angesichts der bestehenden Begriffsunschärfen sowie der uneinheitlichen Bedeutungsverständnisse werden zunächst die Grundlagen geklärt, um darauf aufbauend zwei Modellvarianten vorzuschlagen. Im Einzelnen werden die folgenden Fragen aufgenommen:

- Welche Merkmale konstituieren ein Modul – bzw. in der Diktion des von uns entwickelten Modells: einen Ausbildungsbaustein? (Kapitel 4.2)
- Wie wird das Verhältnis zwischen Ausbildungsbausteinen und Ausbildungsberuf verstanden? (Kapitel 4.3)
- Welche Modelle einer alternativen Strukturierung der Berufsausbildung mit Ausbildungsbausteinen sind auf dieser Grundlage möglich? (Kapitel 4.4)

4.2 Merkmale eines Ausbildungsbausteins

Der Begriff „Modul" ist so allgemein und unbestimmt, dass er mehr zur Verwirrung denn zur Klärung der zu beschreibenden Sachverhalte beiträgt. Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren nicht der Modulbegriff verwendet, sondern der spezifischere Begriff des „Ausbildungsbausteins"[4] eingeführt und erläutert.

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. Damit

[4] Präziser wäre der Begriff „Ausbildungsberufsbaustein"; zur Vermeidung einer sprachlichen Sperrigkeit wird die Kurzform „Ausbildungsbaustein" verwendet.

unterscheiden sie sich etwa von „Qualifizierungsbausteinen“ nach §69,1 BBiG, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe eigens entwickelt werden und insofern nicht standardisiert sind. Ausbildungsbausteine entstehen demnach im Kontext der Ordnungsarbeit, während Qualifizierungsbausteine im Zusammenhang der Planung von berufsvorbereitenden Maßnahmen konzipiert werden.

Mit der unverzichtbaren Anbindung der Ausbildungsbausteine an den Ordnungsrahmen des Ausbildungsberufsbilds ist einerseits die Basis und der Bezugspunkt für ihre Entwicklung bestimmt, andererseits wird auf diese Weise die Wahrung des Berufsprinzips sichergestellt. Nicht das Herausbrechen von Fragmenten im Sinne einer Atomisierung ganzheitlicher Berufsbilder, sondern die sinnvolle Strukturierung des Ganzen bestimmt die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen. Als sinnvoll gilt eine Strukturierung dann, wenn durch sie Effekte im Hinblick auf die eingangs skizzierten Ziele (vgl. Kapitel 3) erreicht werden können. Auf die Potenziale zur Zielerreichung wird näher in Kapitel 7 eingegangen.

Ausbildungsbausteine konstituieren sich demnach über drei *Kernmerkmale*:

- Ein Ausbildungsbaustein bezieht sich auf einen abgegrenzten Tätigkeitsbereich innerhalb des Ausbildungsberufs. Die einzelnen Bausteine entstehen aus einem ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild, umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbilds. Damit korrespondiert die vertragsrechtliche Komponente, dass Ausbildungsverhältnisse innerhalb des dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind.

- Die Schneidung der Ausbildungsbausteine legitimiert sich durch ihr Potenzial zur Erreichung von didaktischen und/oder berufsbildungspolitischen Zielen.

- Die erfolgreiche Absolvierung eines Ausbildungsbausteins begründet die Möglichkeit zur Anrechnung dieser Ausbildungsteilleistung.

In diesem Sinne sind einzelne Strukturelemente in bestehenden Ausbildungsordnungen (z. B. Wahlqualifikationen, Fachrichtungen, Schwerpunkte) prinzipiell mit dem hier skizzierten Verständnis von Ausbildungsbausteinen kompatibel.[5] Gleichwohl können die bestehenden

[5] Die Kompatibilität soll am Beispiel der in Kapitel 4.1 erläuterten Wahlqualifikationen illustriert werden: ① Sowohl die gemeinsamen Qualifikationen als auch

Ansätze aus der praktischen Ordnungsarbeit im Fortgang erweitert und dabei auch auf neue Zielperspektiven bezogen werden.

Über diese Kernmerkmale hinaus können Ausbildungsbausteine unterschiedliche *Ausprägungen* besitzen und in sehr verschiedene Kontexte gestellt werden. Einige mögliche dieser Ausprägungen, die teilweise miteinander verbunden sind, sollen nachfolgend skizziert werden:

- Inhalte bzw. Kompetenzen des Ausbildungsbausteins: grundlegend vs. speziell (Grundlagen- vs. Spezialbausteine; ähnlich: berufsübergreifend vs. berufsspezifisch)
- Zeitliche Sequenzierung: vorgegeben vs. beliebig
- Zeitlicher Umfang: kurz vs. lang
- Handlungsschwerpunkt: theorie- vs. praxisfokussiert
- Lernortbezug: eingeschränkt vs. frei
- Prüfungszeitpunkt: bausteinbezogen vs. integriert
- Erfolgsmaßstab: inputorientiert (absolvierte Ausbildungszeit) vs. outputorientiert (Lernergebnisse)

4.3 Verhältnis zwischen Ausbildungsbausteinen und Ausbildungsberuf

Bislang wurden die Merkmale von Ausbildungsbausteinen weitgehend technisch dargestellt. Obwohl der Zusammenhang zwischen Ausbildungsbausteinen und dem Ganzen eines Ausbildungsberufsbilds bereits als ein Kernmerkmal ausgewiesen wurde, soll dieser zentrale Aspekt nachfolgend noch vertieft werden.

Die Verwendung des Bausteinbegriffs legt einen metaphorischen Bezug nahe. Beim Bau eines Hauses reicht es nicht, einfach eine Vielzahl von

---

die Wahl(pflicht)qualifikationen repräsentieren in ihrer Gesamtheit das Ausbildungsberufsbild. ② Als Zielbezug kann u. a. die Möglichkeit der flexiblen Ausrichtung der Ausbildung auf die unterschiedlichen Bedingungen der Ausbildungsbetriebe in dem Beruf angeführt werden. ③ Die absolvierten Wahlqualifikationen werden spezifisch geprüft und bei Erfolg als Teilleistung der Gesamtausbildung anerkannt.

Bausteinen neben- und übereinander zu legen. Vielmehr kommt es zum einen auf die genaue Art und Position eines jeden Steins an, zum anderen müssen die einzelnen Steine über Mörtel oder andere Bindetechniken zusammengehalten werden. Dieses Bild kann auf den Zusammenhang von einzelnen Ausbildungsbausteinen und der Einheit des Ausbildungsberufs bezogen werden. Dabei gilt der Grundsatz: Jeder Baustein hat eine Funktion für das Ganze, und durch die Verbindung der Bausteine entsteht mehr als die Addition der Einzelteile.

Dieses Verständnis soll nochmals auf die Modularisierungsdiskussion bezogen werden: Zumindest im wissenschaftlichen Kontext der Diskussion hat sich eine Unterscheidung von drei Konzepten herausgebildet [vgl. Euler 1998, 98ff; Deißinger 1997, 194f; Sloane 1997, 227ff; Rützel 1997, 5f; Kloas 1997, 11f]:

- Das sogenannte *Erweiterungskonzept* versteht Module als Erweiterung zu bestehenden Ausbildungsgängen im Sinne von Zusatzqualifikationen. Es berührt nicht den qualifikatorischen Kern des Ausbildungsgangs, sondern ergänzt diesen an einzelnen Stellen um Vertiefungen bzw. Verbreiterungen.

- Das sogenannte *Differenzierungskonzept* zielt darauf ab, Ausbildungsberufe unter Beibehaltung der Gesamtkompetenz über curriculare Einheiten neu zu strukturieren. „Hier werden Module als didaktische Einheiten auf einen Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhang bezogen und einzeln zertifiziert. Sie bleiben aber immer Teil eines Ganzen, werden also auf einen bestehenden oder neu zu entwickelnden Berufsabschluss bzw. Bildungsgang hin konzipiert. Einzelne Module können jedoch Bestandteil mehrerer Berufe bzw. Bildungsgänge sein, also in gewissem Grad flexibel miteinander kombiniert werden. [...] Dabei ist zu beachten, dass Modularisierung mehr und etwas anderes ist als das Ganze in Teile schneiden. Sie setzt die Bildung von neuen Ganzheiten voraus.“ [Rützel 1997, 6, 9]. Das Berufskonzept wird mithin nicht aufgelöst, sondern restrukturiert.

- Das sogenannte *Singularisierungskonzept* gibt den Zusammenhang eines integrierten Berufsbildes auf und sieht eigenständige Module vor, die singulär nachgefragt, in variabler Folge durchlaufen, atomisiert zertifiziert sowie mehr oder weniger beliebig kombinierbar sind. Modularisierte Ausbildungsstrukturen in dieser Form existieren mittlerweile in verschiedenen europäischen Staaten, wobei als Prototyp zumeist auf das englische System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ) verwiesen wird [vgl. Wiegand

1995, 273, 275; van Cleve, Kell 1996, 16ff; Deißinger 1997, 196ff].

Das hier vertretene Verständnis von Ausbildungsbausteinen entspricht im Hinblick auf diese Typologie dem Differenzierungskonzept. Es findet kein Patchworking im Lernprozess, keine Entberuflichung der Ausbildung statt. Die Ausbildung setzt sich aus Bausteinen zusammen, die unterschiedliche Kompetenzen vermitteln und zu Berufsfähigkeit führen. Erst die Absolvierung aller Bausteine begründet eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung. Die sukzessive Absolvierung von Bausteinen, ggf. auch mit zeitlichen Unterbrechungen und im Wechsel unterschiedlicher Lernortkombinationen, steht immer unter dem Gesamtziel des vollständigen Durchlaufs durch alle Bausteine. Die Qualität der Bausteine steht und fällt mit der Ausbildungsqualität in den Lernorten; dies gilt allerdings auch bereits für die bestehenden Ausbildungsformen.

Es ließe sich die Frage anschließen, was das Kennzeichnende des Berufsprinzips begründet. Da jedoch auch diese Frage nicht spezifisch für eine Strukturierung ganzheitlicher Ausbildungsgänge in Ausbildungsbausteine ist, sondern auch auf die bereits existierenden Ausbildungsgänge bezogen werden kann, wird sie hier nicht weiter verfolgt [vgl. hierzu vertiefend Euler 1998, 46ff.].

4.4 Modelle der Strukturierung einer Berufsausbildung mit Ausbildungsbausteinen

Nachfolgend werden zwei Modelle skizziert, die in unterschiedlicher Form und Intensität die beschriebenen Grundlegungen aufnehmen und zielorientiert nutzbar machen.

4.4.1 MODELL 1: Graduelle Optimierung des Status quo

Als Status quo werden im Wesentlichen die in Kapitel 4.1 dargestellte Ordnungspraxis sowie die im Berufsbildungsgesetz 2005 gegebenen Möglichkeiten der Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen und den Zulassungsoptionen zur Abschlussprüfung aufgenommen. Eine als Optimierung verstandene Weiterentwicklung könnte wie folgt aussehen:

- Ausbildungsberufsbilder würden durch Ausbildungsbausteine über die gesamte Dauer der Ausbildung strukturiert, damit die vertikal vorgelagerten Maßnahmen der BAV sowie die horizontal zur dualen Berufsausbildung positionierten Ausbildungsgänge eine

klarere, eindeutigere Anbindung an die anerkannten Ausbildungsberufe erfahren.

- Duale Ausbildungsgänge bleiben in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt. Dabei werden faktisch die Inhalte der einzelnen Ausbildungsbausteine durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher zeitpunktbezogen als eine Einheit.

- Es wird vorgeschlagen, die Zwischenprüfung auf die Grundqualifikationen zu beziehen und als vollwertigen (das heißt in die Bewertung einfließenden) Teil der Prüfung zu konzipieren. Im Ergebnis entspräche dies der ‚gestreckten Prüfung', wie sie derzeit in zahlreichen Berufen erprobt wird.

- Bei Ausbildungsabbruch sollte den Auszubildenden die Möglichkeit gesichert werden, auch über die Grundqualifikationen hinausgehende, bereits absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine Prüfung abzuschließen und sich zertifizieren zu lassen.

- Möglichkeiten zur Differenzierung des Ausbildungsgangs über Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen u. a. (vgl. Kapitel 3.1) bleiben unverändert bestehen. Entsprechende Elemente würden als eigenständige Ausbildungsbausteine in den Ausbildungsgang integriert.

- Dieser Ansatz hätte Potenziale zur Erreichung der folgenden Ziele (vgl. vertiefend Kapitel 7.1):

    - Erleichterung der Harmonisierung der Inhalte und Kompetenzen der in die vertikale und horizontale Integration einzubeziehenden Bildungsgänge durch trägerübergreifende Standardisierung.

    - Erhöhung der Transparenz über die Inhalte bzw. Kompetenzen dieser Bildungsgänge.

    - Sicherung einer Mindestkomplexität von Bausteinen in der BAV.

    - Einzelne Ausbildungsbausteine könnten für verwandte Berufe gemeinsam formuliert werden, um ① die betriebliche Ausbildung zu effektivieren, ② die Zusammenlegung von Lerngruppen in den beruflichen Schulen zu erleichtern, ③

attraktive Mobilitätsoptionen für die Auszubildenden zu schaffen und ④ die Anschlusspunkte für Auszubildende nach einem möglichen Ausbildungsabbruch zu erhöhen.

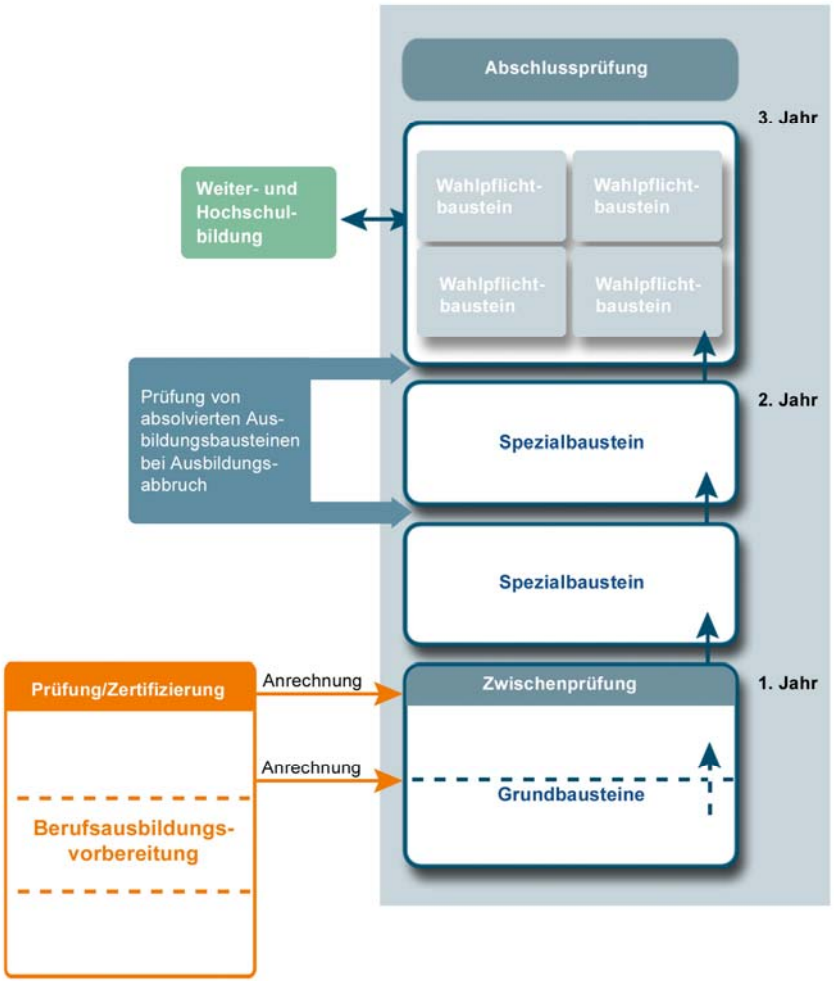
- Es sind eindeutigere Schnittstellen, Anschlusspunkte und Anerkennungsgrundlagen zur Weiter- bzw. Hochschulbildung gegeben (vgl. Kapitel 6.3).

- Die durch eine bestandene Prüfung dokumentierte erfolgreiche Absolvierung eines Ausbildungsbausteins in der BAV oder in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen ist verbunden mit der bundesweiten Anerkennung als Ausbildungsteilleistung. Bei einem Wechsel in die duale Berufsausbildung wird eine Anrechnung im Umfang der bereits absolvierten Ausbildungsbausteine empfohlen.

- Qualifizierungsbausteine würden in der Regel durch Ausbildungsbausteine ersetzt. Davon blieben nur Qualifizierungsbausteine von geringem Umfang oder geringer Komplexität ausgenommen, die weit unterhalb des Standards von Ausbildungsbausteinen konzipiert sind. Damit bleibt die Unterscheidung zwischen Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen prinzipiell möglich. Qualifizierungsbausteine wären dann vornehmlich für solche Zielgruppen relevant, bei denen der Anteil berufsbezogener Kompetenzen im Rahmen einer BAV noch nicht den Umfang erreicht, der für die Zertifizierung eines Ausbildungsbausteins erforderlich ist.

- §43, Abs. 2 BBiG könnte weiterhin sinnvoll sein für Ausbildungsgänge mit einer Gliederungs- und Aufbaulogik, die von der Struktur von Ausbildungsbausteinen abweicht.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Struktur am Beispiel eines dreijährigen Ausbildungsgangs, in dem das erste Jahr entweder über einen zwölfmonatigen oder zwei sechsmonatige (gestrichelte Linie) Ausbildungsbausteine strukturiert wird. Das zweite Ausbildungsjahr besteht aus zwei sechsmonatigen Bausteinen, das dritte Ausbildungsjahr aus vier Wahlpflichtbausteinen, von denen zwei zu wählen sind. Nach jedem Baustein besteht die Möglichkeit der Anrechnung von Ausbildungsabschnitten.



Modell 1: Graduelle Optimierung des Status quo

4.4.2 MODELL 2: Integration von bausteinbezogenen Prüfungen

Die Merkmale dieses Modells lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Auch bei MODELL 2 erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über Ausbildungsbausteine, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungsleistungen und einer (veränderten und kürzeren – vgl. Kapitel 5) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können auch in den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden.

- Wie schon in MODELL 1 können auch hier einzelne Ausbildungsbausteine im Sinne von Wahlpflichtbausteinen in den Ausbildungsgang integriert werden. Neben der Zielsetzung einer erhöhten Flexibilisierung aufgrund unterschiedlicher betrieblicher Schwerpunkte könnten sie auch als Verbindung zur Weiter- bzw. Hochschulbildung genutzt werden. Im Unterschied zu MODELL 1 werden die Bausteine jedoch einzeln geprüft und zertifiziert.

- Dieser Ansatz hätte über das MODELL 1 hinaus Potenziale zur Erreichung der folgenden Ziele (vgl. vertiefend Kapitel 7.1):

    - Die Anerkennung von gleichwertigen Ausbildungsleistungen etwa beim Wechsel zwischen unterschiedlichen Ausbildungskonfigurationen bzw. Lernortkombinationen kann auf zertifizierte Prüfungsleistungen gestützt werden.

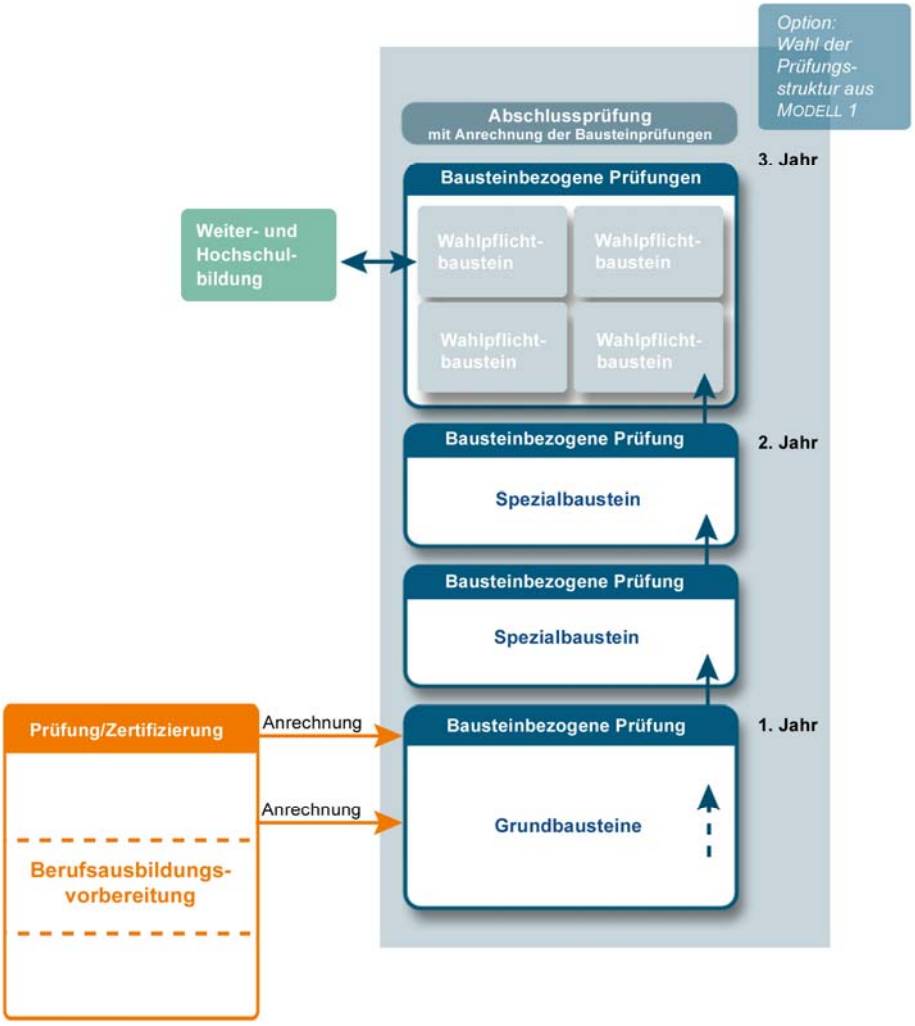
    - Insbesondere praxisfokussierte Ausbildungsbausteine (z. B. als Wahlpflichtbausteine) können auch betriebsnah geprüft werden.

    - Die Auszubildenden sind durch die zeitlich nähere Prüfung zu einer kontinuierlichen Leistungsorientierung während der gesamten Dauer der Ausbildung motiviert. Es ist eine bessere Einschätzung des Ausbildungsfortschritts möglich. Ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen können gezielter ansetzen.

- Hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten ist vorzusehen, dass für Ausbildungsbetriebe sowohl eine ‚traditionelle Prüfungsstruktur' (mit Zwischen- und Abschlussprüfung) als auch eine bausteinbezogene Prüfungsabfolge ermöglicht werden soll (vgl. hierzu auch

die Ausführungen in Kapitel 5). Sofern eine ‚traditionelle Prüfungsstruktur' zum Tragen kommt, gelten die Modalitäten aus MODELL 1.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Struktur des Ausbildungs- und Prüfungsablaufs, wobei die Bausteinkonfigurationen aus dem MODELL 1 für drei Ausbildungsjahre zugrunde gelegt werden:



Modell 2: Integration von bausteinbezogenen Prüfungen

4.4.3 Übergreifende Prinzipien bei der Entwicklung der Ausbildungsbausteine

Beide Modelle gehen von der Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds in Ausbildungsbausteine aus. Übergreifend zu den Positionierungen der Ausbildungsbausteine in den beiden Modellen können übergreifende Prinzipien ausgeführt werden, die gleichzeitig zur weiteren Konkretisierung der Modelle beitragen.

Hinsichtlich der Kernmerkmale der Ausbildungsbausteine ist nochmals hervorzuheben, dass sich die Bausteine in beiden Modellen in die Ganzheit eines umfassenden Ausbildungsberufsbilds einbetten. Die Schneidung der Bausteine begründet sich durch Ziele, die inhaltlich zwischen den beiden Modellen divergieren. Schließlich kann die erfolgreiche Absolvierung eines Ausbildungsbausteins zu einer Anrechnung als Ausbildungsteilleistung führen.

Über die Kernmerkmale hinaus können Empfehlungen für die Gestaltung der Ausprägungen gegeben werden. Diese gelten prinzipiell für beide Modelle:

- Hinsichtlich Zahl, Inhalt und Umfang der einzelnen Ausbildungsbausteine erscheint im Interesse der Vermeidung einer Fragmentarisierung, zur Wahrung der Transparenz sowie der Begrenzung von Administrations- und Prüfungsaufwand eine überschaubare Zahl an Bausteinen empfehlenswert. Konkret wird vorgeschlagen:
  - Prinzipiell werden Grundlagen- und Spezialbausteine unterschieden. Spezialbausteine können im Interesse einer erhöhten Flexibilisierung ggf. als Wahlpflichtbausteine vorgesehen werden.[6]
  - Grundlagenbausteine beinhalten jene Kompetenzen, die den grundlegenden Tätigkeiten eines Ausbildungsberufs oder verwandter Ausbildungsberufe eines bestimmten Berufsbereichs entsprechen.
  - Spezialbausteine beinhalten jene Kompetenzen, die zu einer Vertiefung oder Verbreiterung der Grundlagen führen.

[6] In der Sache vergleichbar werden in einem aktuellen Papier der Arbeitsgruppe „Zukunft der betrieblichen Aus- und betriebsnahen Weiterbildung“ des DIHK-Bildungsausschusses [DIHK-BA 2006, 3] „Kernkompetenzen, berufsspezifische Pflichtmodule und Wahlmodule“ unterschieden.

- Wahlpflichtbausteine sind solche Vertiefungen oder Verbreiterungen der Grundlagen, die innerhalb eines Berufs alternativ entsprechend der unterschiedlichen Bedingungen in den Betrieben gewählt werden können.

- Für diese drei Typen an Ausbildungsbausteinen werden prinzipiell einheitliche Zeittakte vorgesehen: ① Grundlagenbausteine: 12 Monate; ② Spezialbausteine: 6 Monate; ③ Wahlpflichtbausteine: 6 Monate oder 2 x 3 Monate. In Einzelfällen könnte es sinnvoll sein, die Grundlagenbausteine in zwei sechsmonatige Einheiten aufzuteilen, etwa um die Anerkennung von Qualifikationen aus der BAV zu erleichtern.[7] Der als Orientierungsgröße formulierte Zeitumfang bemisst die durchschnittliche Dauer zur Erreichung der angestrebten Ausbildungsleistungen. Bausteine können auch parallel absolviert und dabei zeitlich ent- oder beschleunigt werden.
  Für einen dreijährigen Ausbildungsgang ergeben sich auf dieser Grundlage zwischen fünf bis acht Ausbildungsbausteine. Bezogen auf die Praxis in bereits modularisierten Ausbildungsordnungen bedeutet dies eine moderate Erhöhung.

- Während der Grundlagenbaustein selbsterklärend zu Beginn der Ausbildung vorgesehen ist und damit auch das Scharnier zur BAV darstellt, wären die nachfolgenden Spezialbausteine flexibel integrierbar. Flexibilität bezieht sich sowohl auf die Folge im Ausbildungsdurchlauf als auch darauf, dass einzelne Bausteine parallel absolviert werden können.

- Die Bausteine sollten in ihrer didaktischen Ausgestaltung dem dualen Prinzip folgen, das heißt, prinzipiell sollte in jedem Baustein eine alternierende Verzahnung von Praxis und Theorie, Tun und Denken, Aktion und Reflexion, Kasuistik und Systematik stattfinden. Damit soll ein dem dualen System (als ordnungspolitische Konfiguration) unterlegtes Leistungsmerkmal auf die

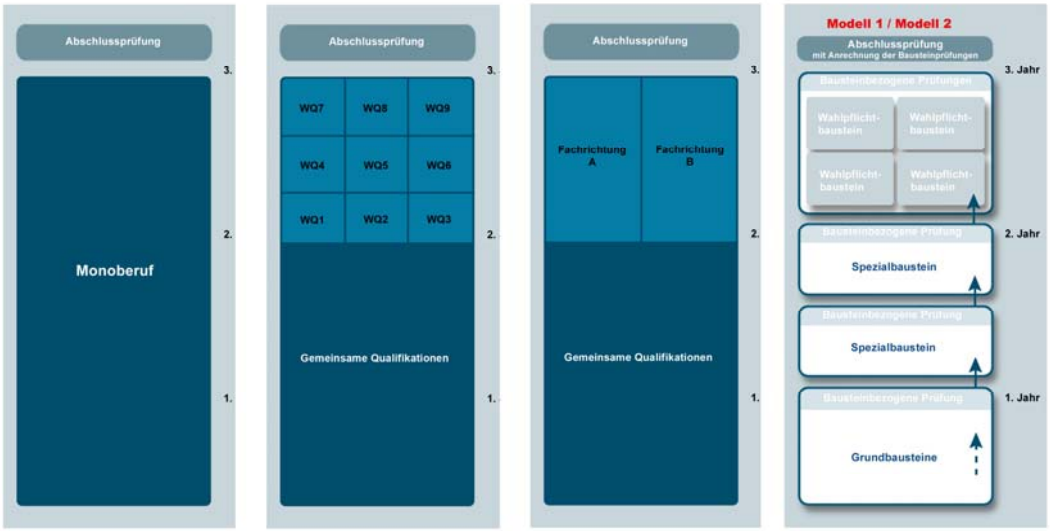
[7] So erscheint es beispielsweise sinnvoll, für bestimmte Jugendliche eine zwölfmonatige Maßnahme der Berufsausbildungsvorbereitung durchzuführen, von denen im Umfang von sechs Monaten berufsbezogene Qualifikationen vermittelt werden und im Umfang von weiteren sechs Monaten sozialpädagogische oder allgemein bildende Inhalte in kompensatorischer Absicht vorgesehen werden.

Berufsausbildung insgesamt übertragen werden.[8] Die Realisierung des dualen Prinzips kann sowohl innerhalb eines Lernortes oder durch das Zusammenwirken mehrerer Lernorte erfolgen.

- Ausbildungsbausteine sollten kompetenzorientiert formuliert werden, wobei sich in der Ordnungspraxis unterschiedliche Typen von eher theorie- und eher praxisfokussierten Kompetenzen bzw. Inhalten herauskristallisieren. Daraus ließen sich zumindest tentativ Präferenzen für spezifische Lernortkombinationen begründen.

[8] Es wird gelegentlich darauf hingewiesen, dass auch in der Schule praxisbezogen und im Betrieb theoriegeleitet gelernt werden kann. Dieser Hinweis ist berechtigt, insbesondere konterkariert er die verbreitete, wenn auch problematische Zuordnung, nach der im Betrieb die Praxis und in der Schule die Theorie vermittelt würden. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass sich die Theorie- und Praxisbezüge in den Lernorten zumeist voneinander unterscheiden. So werden in der Schule keine Ernstsituationen der betrieblichen Praxis bearbeitet, sondern zwar praxisnahe, jedoch didaktisch aufbereitete Praxissituationen simuliert. Im Betrieb werden in der Regel keine übergreifenden Theoriebezüge aufgenommen bzw. Partialtheorien in einen systematischen Zusammenhang überführt, sondern es werden betriebs-, manchmal auch branchenspezifische Theorien erarbeitet und vermittelt.

In der Gegenüberstellung bisheriger nicht oder erst im dritten Ausbildungsjahr berufsspezifisch strukturierter Berufe zu den vorgeschlagenen Modellen ergibt sich folgendes Bild:



Berufsspezifische Strukturierung ab dem 3. Jahr vs. Modell 1 / Modell 2

5 Prüfungsgestaltung

Wenn Übergänge zwischen Berufsausbildungsvorbereitung, dualer Berufsausbildung und vollzeitschulischer Berufsausbildung durch die Anrechnung bereits erbrachter Teilleitungen vereinfacht und systematisiert erfolgen sollen, dann bedarf es einer transparenten, standardisierten und von Bildungsinstitutionen und Betrieben akzeptierten Dokumentation von Lernleistungen. Der Prüfung und Zertifizierung der vorgeschlagenen Ausbildungsbausteine kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Umgekehrt entstehen heute durch den Verzicht auf eine transparente, berufsbezogene Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen für die Jugendlichen und für die Ausbildungsinstitutionen bzw. Ausbildungsbetriebe Unübersichtlichkeit, Doppelungen von Ausbildungsinhalten und Probleme beim Übergang zwischen Bildungsgängen.

Zertifizierungen von Teilleistungen mögen für solche Jugendlichen von geringer Bedeutung sein, die eine reguläre Ausbildung in einem Ausbildungsbetrieb von Anfang bis Ende durchlaufen. Aber auch für sie entstehen der Vorteil einer gestreckten Prüfungsbelastung und eine damit verbundene schnellere Rückmeldung über Lernerfolge und -lücken während der Ausbildung. Diejenigen Jugendlichen jedoch, die Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen absolvieren, den Ausbildungsberuf oder den Ausbildungsbetrieb wechseln oder die eine Ausbildung abbrechen, verfügen erst mit der Dokumentation von erworbenen Teilqualifikationen über einen Nachweis, der eine Entwertung ihrer bereits erbrachten Lernleistungen verhindert. Wenn Ausbildungskarrieren zunehmend nicht mehr gradlinig verlaufen, sondern sich häufig schlangenförmig zwischen verschiedenen Vorbereitungsmaßnahmen, betrieblichen Praktika, vollzeitschulischen Elementen und regulärer dualer Ausbildung bewegen, wird es zur bildungspolitischen Notwendigkeit, über einheitliche Systeme und Standards der Zertifizierung beruflichen Lernens – unabhängig vom Lernort und Maßnahmentypus – nachzudenken.

5.1 Bezugspunkte

In Kapitel 4 wurden zwei Modelle skizziert, die beide von einer Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds in Ausbildungsbausteine ausgehen. Während jedoch das erste Modell hinsichtlich der Prüfung mit vergleichsweise geringen Veränderungen verbunden ist, setzt die Umsetzung des zweiten Modells Anpassungen im Prüfungsbereich voraus.

MODELL 1 führt zu einer obligatorischen, inhaltlich neu ausgerichteten Prüfung der berufsbezogenen Maßnahmen bzw. Maßnahmenteile der BAV. Im Falle eines Ausbildungsabbruchs soll für den Auszubildenden die Möglichkeit zur Absolvierung der zu dem jeweiligen Zeitpunkt möglichen bausteinbezogenen Prüfungen geschaffen werden. Zudem soll die Zwischenprüfung in Anlehnung an die Erprobungen einer ‚gestreckten Abschlussprüfung' mit Bezug auf die Grundlagenbausteine als Teil der Abschlussprüfung konzipiert werden.

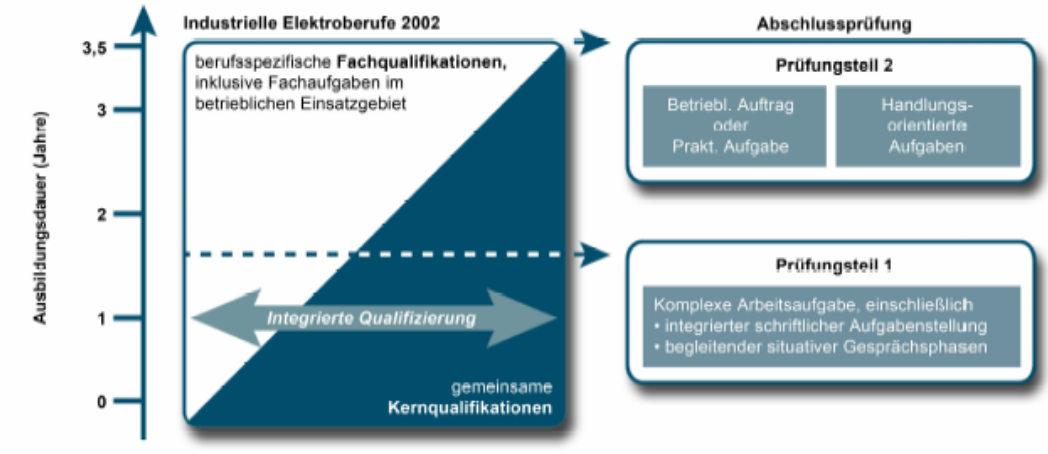
In MODELL 2 sollen die Ausbildungsinhalte bausteinbezogen geprüft werden und darüber hinaus noch eine (dann allerdings vergleichsweise kürzere) Abschlussprüfung stattfinden. Zudem wird in MODELL 2 vorgesehen, Ausbildungsbetrieben ggf. die Option einzuräumen, sich zwischen einer ‚traditionellen' und einer bausteinbezogenen Prüfungsstruktur zu entscheiden. Die folgenden Vorschläge nehmen die Implikationen des MODELLS 2 auf und reflektieren die folgenden Fragen:

- Wie kann eine angemessene Prüfungsstruktur für das Modell aussehen? (Kapitel 5.2)
- Wie gestaltet sich die Umsetzung dieser Prüfungsstruktur? (Kapitel 5.3)

5.2 Struktur der Prüfung

Wenn die Gestaltung einer bausteinbezogenen Prüfung unter der Prämisse erfolgt, dass der Gesamtumfang sich nicht wesentlich erhöhen soll, so wäre zunächst der Status quo festzuhalten. Ebenso wie in der praktischen Ordnungsarbeit bereits Ansätze von Modularisierung bestehen, so weisen auch die Prüfungsstrukturen insbesondere der in der jüngeren Vergangenheit neugeordneten Berufe bereits einen mehr oder weniger hohen Grad an Binnenstrukturierung auf. Als Beispiel wird die

Prüfungsstruktur der insgesamt sieben industriellen Elektroberufe skizziert [BIBB 2003, 8]:



Die Abbildung zeigt, dass die beiden zeitlich etwa gleichlangen Bereiche der „gemeinsamen Kernqualifikationen“ und der „berufsspezifischen Fachqualifikationen“ in eine korrespondierende Prüfungsstruktur überführt wurden. Diese besteht aus drei Teilen, die nochmals weiter ausdifferenziert sind:

- Der Teil 1 beinhaltet eine komplexe Arbeitsaufgabe, die anstelle der Zwischenprüfung zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres durchgeführt wird und die Ausbildungsinhalte der ersten 18 Monate umfasst. Das Ergebnis von Teil 1 fließt in das Gesamtergebnis der Prüfung ein.

- Der Teil 2 besteht aus zwei Einheiten, dem betrieblichen Auftrag (Durchführung und Dokumentation eines Auftrags im Umfang von 18 – 30 Stunden und anschließendes Fachgespräch) oder alternativ einer praktischen Aufgabe (Umfang maximal 18 Stunden mit begleitendem Fachgespräch) sowie handlungsorientierten Aufgaben in den drei Prüfungsbereichen „Systementwurf“, „Funktions- und Systemanalyse“ und „Wirtschafts- und Sozialkunde“.

Die Entwicklung einer bausteinbezogenen Prüfungsstruktur kann auf dieser Struktur aufbauen. An die Stelle der drei Teilbereiche (und den drei Unterbereichen in Teil 2) treten die bausteinbezogenen Prüfungen und eine integrierte Prüfung zum Ende der Ausbildung. Die Zahl der Einzelprüfungen ergibt sich aus der Zahl der Bausteine. Beispielsweise bestände ein Ausbildungsgang mit sechs Bausteinen aus insgesamt sieben Teil-

prüfungen. Damit sich die Prüfungsbelastung und der damit verbundene Korrekturaufwand nicht exponieren, sollte für die Prüfung über den Gesamtbereich aller Module ein zeitlicher Rahmen definiert werden, der in etwa dem Umfang der aktuellen Prüfung entspricht.

Sofern in einem Ausbildungsbereich den Ausbildungsbetrieben die Option eingeräumt wird, zwischen einer ‚traditionellen' und einer ‚bausteinbezogenen Prüfungsstruktur' zu entscheiden, wäre die ‚traditionelle Variante' so zu organisieren, dass die vorgesehenen Teilprüfungen innerhalb einer begrenzten Zeitspanne angeboten und absolviert werden können. Inhaltlich bleiben die Prüfungen dabei identisch. Organisatorisch könnten die Prüfungsteilnehmer aus den beiden Varianten bausteinbezogen gemeinsam geprüft werden.

5.3 Modalitäten der Prüfungsgestaltung in MODELL 1

Die Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds durch Ausbildungsbausteine bietet das Potenzial, für Maßnahmen der BAV sowie parallele Ausbildungsformen in beruflichen Schulen, über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten die Inhalte bzw. Kompetenzen auf diese Bausteine auszurichten und durch entsprechende Prüfungen das Kompetenzniveau der Absolventen zu diagnostizieren und bei Erfolg zu zertifizieren. Damit wäre eine transparentere und zuverlässigere Basis für die Anrechnung von Ausbildungsteilleistungen geschaffen.

Daraus ergibt sich, dass innerhalb der BAV und paralleler Ausbildungsformen die Kompetenzen aus den Grundbausteinen geprüft werden. Diese Prüfung sollte in denjenigen Lernorten erfolgen können, in denen die Maßnahmen durchgeführt werden. Voraussetzung für die Anrechenbarkeit einer solchen Prüfung als Teil der Abschlussprüfung in der Berufsausbildung sind Vorkehrungen zur Qualitätssicherung, die in Kapitel 5.4 für das MODELL 2 näher spezifiziert werden. Sofern die Lernorte die Prüfung nicht selber durchführen möchten, kann sie durch die Kammer oder andere Prüfungsorte erfolgen, die sich den vorgesehenen Formen der Qualitätssicherung unterzogen haben.

Die Zwischenprüfung innerhalb einer dualen Ausbildung erfolgt in der Form, wie bislang der erste Teil einer gestreckten Abschlussprüfung absolviert wird.

Im Falle eines Ausbildungsabbruchs sollen die betroffenen Auszubildenden – über die heute üblichen Bescheinigungen hinaus – die Möglichkeit besitzen, sich im Hinblick auf die bereits absolvierten Ausbildungsbausteine prüfen zu lassen und sich entsprechende Ausbildungsteilleistungen zertifizieren zu lassen. Eine solche Prüfung sollte auf Antrag der oder des Auszubildenden erfolgen und von der Kammer durchgeführt werden. Die Kosten der Prüfung trägt der Ausbildungsbetrieb.

5.4 Modalitäten der Prüfungsgestaltung in MODELL 2

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung der Prüfungsstruktur ist für das MODELL 2 zu detaillieren, mit welchen Modalitäten ① die bausteinbezogenen Teilprüfungen sowie ② die integrierte Abschlussprüfung verbunden sind und ③ wie die Qualität der Prüfung gesichert werden kann, wenn diese bausteinbezogen durchgeführt wird.

5.4.1 Bausteinbezogene Prüfungen

Bausteinbezogene Prüfungen prüfen *inhaltlich* die Kompetenzen, die für den entsprechenden Ausbildungsbaustein im Berufsbild definiert und vorgesehen sind. Prüfungs*methodisch* hat sich in den vergangenen Jahren ein breites Spektrum an Anwendungsformen entwickelt, das auch auf die Gestaltung der bausteinbezogenen Prüfungen übertragen werden kann. Dazu zählen u. a. schriftliche Aufgaben, das Fachgespräch (fallbezogen, auftragsbezogen, situativ), Gesprächssimulationen, Präsentationen, Prüfungsstück, Arbeitsprobe, praktische Aufgabe und betriebliche Aufgabe [BIBB 2005]. Die kompetenzorientierte Ausrichtung der Ausbildungsbausteine korrespondiert prüfungsseitig mit einer Präferenz für die Wahl und Ausgestaltung solcher Prüfungsformen, die auf die Erfassung von Kompetenzen zielen.

Organisatorisch sollten bausteinbezogene Prüfungen prinzipiell in den beteiligten Lernorten durchgeführt werden, wenn diese die notwendigen Prüfungskompetenzen besitzen [vgl. auch den Vorschlag von Ausbildungsleitern in KWB 2006, 16]. Weitergehende Vorschläge etwa dergestalt, dass in dem Lernort auch die Prüfungsmethode festgelegt wird, werden nicht übernommen. Diese Dezentralisierung eines Teils der Prüfung lässt sich prüfungstheoretisch und prüfungsökonomisch begründen. Prüfungstheoretisch stehen der momentan (ausschließlich) in

der dualen Berufsausbildung praktizierte Grundsatz: „Wer lehrt, prüft nicht!“ ebenso wie der dem Modell zugrunde liegende: „Wer lehrt, der prüft!“ im Spannungsfeld der Gütekriterien von Objektivität und Validität der Prüfung. Beide Kriterien sind in beiden Organisationsformen mit graduell unterschiedlichen Umsetzungspotenzialen verbunden. Eine dezentrale Prüfung besitzt graduell höhere Potenziale insbesondere zur Erreichung einer Validität[9], während eine zentrale Prüfung einen marginalen Vorteil im Hinblick auf die Erreichung der Objektivität besitzt.[10] Prüfungsökonomisch sprechen für die Einführung einer dezentralen Komponente die bessere Belastungsverteilung sowie die leichtere Integration von zusätzlichem Prüfungspersonal.

Bausteinbezogene Prüfungen können in den Lernorten stattfinden, sobald die entsprechenden Ausbildungsinhalte / Kompetenzen vermittelt wurden. Sofern mehrere Partner (z. B. Betrieb und Berufsschule) an der Vermittlung der Ausbildungsinhalte beteiligt sind, entscheiden diese, wer die dezentrale Prüfung im jeweiligen Ausbildungsbaustein verantwortlich durchführt.

5.4.2 Integrierte Abschlussprüfung

Während sich die bausteinbezogenen Prüfungen auf abgegrenzte Ausbildungsinhalte beziehen, soll die integrierte Abschlussprüfung zum Ende der Ausbildung nochmals den Gesamtzusammenhang sichern. Eine Analogie besitzt diese Struktur etwa im Hochschulbereich, wo neben den kursbezogenen Prüfungen beispielsweise über eine Bachelor- oder Masterarbeit das Gesamtverständnis und die Kompetenz zur Bearbeitung komplexerer Probleme geprüft werden sollen.

Aus dieser Positionierung ergeben sich inhaltliche und methodische Konsequenzen. Gegenstand der integrierten Abschlussprüfung sind dann primär integrative Problemstellungen, die eine Anwendung von bausteinübergreifenden bzw. -verbindenden Handlungskompetenzen erfordern. Methodisch eignen sich insbesondere einige der bereits oben genannten

---

[9] Hier ist insbesondere die Kriteriumsvalidität gemeint (Zusammenhang zwischen Messleistung und der Berufseignung; bessere Berücksichtigung der lernortbezogenen Ausbildungsprozesse, insbesondere in der betrieblichen Ausbildung), während Inhalts- und Konstruktvalidität zwischen den beiden Organisationsformen prinzipiell vergleichbar sind.

[10] Hier ist insbesondere die Durchführungsobjektivität gemeint, während Auswertungs- und Interpretationsobjektivität prinzipiell vergleichbar sind.

handlungsorientierten Aufgabentypen. Obwohl aufgrund der bestehenden Rahmenbedingungen hier Grenzen zu berücksichtigen sind, sollten neben den fachlichen auch überfachliche Handlungskompetenzen in die Prüfungen einbezogen werden.

Die integrierte Abschlussprüfung sollte weiterhin durch die Kammern durchgeführt werden. Zeitlich ist sie prinzipiell vorgesehen, wenn die bausteinbezogenen Prüfungen abgeschlossen sind.

Das Prüfungsergebnis würde sich nach einer festzulegenden Gewichtung aus den Ergebnissen der bausteinbezogenen Prüfungen sowie der integrierten Abschlussprüfung zusammensetzen.

5.4.3 Qualitätssicherung bei dezentraler Prüfungsdurchführung

Die dezentrale Prüfungsorganisation erfordert gesonderte Vorkehrungen zur Qualitätssicherung. Die Vergabe der Prüfungsbefugnis an ausbildende Lernorte setzt dort die Fähigkeit voraus, die im jeweiligen Ausbildungsbaustein vorgesehene Planung, Durchführung und Auswertung der Prüfung kompetent umzusetzen. Prinzipiell sind zur Gewährleistung einer entsprechenden Prüfungskompetenz zwei Verfahren möglich:

- Institutionell könnte eine Akkreditierung des Prüfungsortes erfolgen. Über ein entsprechendes Verfahren würde sichergestellt, dass der jeweilige Prüfungsort die Prüfung organisatorisch und didaktisch kompetent bewältigen kann. Entsprechende Verfahren verlaufen prinzipiell so, dass ausgehend von definierten Qualitätskriterien und -standards die Institution ein Self-Assessment durchführt, in dem Aussagen über den Erfüllungsgrad von definierten Kriterien festgehalten sind. Das Self-Assessment ist Grundlage für eine Überprüfung durch externe Auditierungseinrichtungen, die – meist auf der Grundlage von Materialien und Gesprächen – zu einer Entscheidung hinsichtlich der zu vergebenden Akkreditierung kommen.

- Personell könnte eine Eignungsfeststellung der für die Prüfung verantwortlichen Personen in dem Lernort erfolgen. Dabei wird die Befugnis des Lernortes zur Durchführung der bausteinbezogenen Prüfung an die Verfügbarkeit von Personen gebunden, die ihre Prüfungskompetenz dokumentieren können. Eine entsprechende Prüfungskompetenz wäre beispielsweise bei einer Delegation der Prüfungsaufgaben an solche Personen gegeben, die

- in einer Prüfung den Nachweis ihrer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Auswertung von bausteinbezogenen Prüfungen erbringen (Anlehnung an §3 AEVO)[11];
- aufgrund ihrer Ausbildung (z. B. Pädagogikstudium) die Prüfungskompetenzen nachweisen können (Anlehnung an §6 AEVO).

Die Verfahren der Akkreditierung des Lernortes sowie der Eignungsfeststellung des Prüfungspersonals setzen inputorientiert an. Beide Verfahren können durch outputorientierte Elemente eines Controllings erweitert werden. Beispielsweise könnte überprüft werden, ob die im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens dokumentierten Abläufe und Zuständigkeiten bei konkreten Prüfungen tatsächlich implementiert werden. Ferner könnte festgestellt werden, ob die Prüfung tatsächlich durch das geeignete Personal durchgeführt wurde. Oder es wären exemplarisch Prüfungsaufgaben bzw. ihre Bewertungen in Stichproben einem Review zu unterziehen und mit den erwarteten Anspruchsniveaus abzugleichen.

Die Kombination von input- und outputorientierten Elementen führt prinzipiell zu vier möglichen Qualitätssicherungsverfahren, die von ① bis ④ einen zunehmenden Grad an Absicherung, zugleich aber auch einen zunehmenden Aufwand begründen[12]:

Outputorientiert / Inputorientiert	*Controlling*	
	Nein	*Ja*
Eignung Prüfungspersonal	1	2
Akkreditierung Lernort	3	4

Die vier Verfahren bilden Optionen, zwischen denen zu entscheiden ist. Bei der Entscheidung ist eine Balance zwischen dem Qualitätssicherungsgrad und dem Aufwand zu finden. In diesem Rahmen ist auch zu berücksichtigen, dass neben den bausteinbezogenen, dezentralen Prüfungen weiterhin eine integrierte Abschlussprüfung bei der zuständigen Stelle

11 Dieser Schritt wäre im Übrigen auch eine Maßnahme zur immer wieder geforderten Anhebung der Kompetenz des ehrenamtlichen Prüfungspersonals in der Berufsbildung.

12 Bei den vier Verfahren wird davon ausgegangen, dass die outputorientierten Elemente immer die inputorientierten einschließen (das heißt: 2 inkludiert 1; 4 inkludiert 3).

stattfindet. Vor diesem Hintergrund kann ein mittelbares Controlling auch in der Tatsache gesehen werden, dass gravierende Ausreißer in einer Teilprüfung sehr schnell erkennbar werden, sobald das Gesamtprofil mit den einzelnen Prüfungsleistungen eines Auszubildenden vorliegt.

Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch, dass die Qualitätssicherungsanforderungen für Maßnahmen der BAV mit dem höheren Aufwand einer Akkreditierung verbunden werden, wenn die Prüfungsleistungen mit einer Anrechnung für die weitere Berufsausbildung verbunden sind.

Im Hinblick auf eine Akkreditierung ist zu entscheiden, ① welche Prüfungsorte von ihr betroffen sein sollen und ② in wessen Zuständigkeit sie liegen soll.

- Sieht man neben den Kammern als mögliche Prüfungsverantwortliche berufliche Schulen, Betriebe und außer- bzw. überbetriebliche Bildungsträger, so wären zwei Optionen im Hinblick auf die erste Entscheidung denkbar: ① Entweder man sieht alle genannten Institutionen gleichermaßen betroffen und möchte im Interesse einer hohen Qualitätssicherung auch die beruflichen Schulen und die Kammern einbeziehen. ② Oder die beruflichen Schulen und Kammern werden aufgrund ihres öffentlich-rechtlichen Status ausgenommen und von einer Akkreditierungspflicht suspendiert.

- Im Hinblick auf die Durchführung der Akkreditierungen wäre es prinzipiell denkbar, den Kammern diese Aufgabe zu übertragen. Bei genauem Hinsehen trifft diese Option hingegen auf gravierende Bedenken, da die Kammern selbst Prüfungsfunktionen wahrnehmen und dabei auch in Wettbewerb zu anderen Lern- bzw. Prüfungsorten treten können. Vor diesem Hintergrund scheint die Gründung einer ‚Qualitätsagentur Berufsbildung' nahe liegend, die unter Beteiligung der relevanten Anspruchsgruppen und in Anlehnung an die im Hochschulbereich üblichen Akkreditierungsverfahren die Qualitätssicherung organisiert. Alternativ – wenn die Gründung einer neuen ‚Qualitätsagentur' zu aufwendig erscheint – könnten Auditoren durch Kammern, Schulaufsichtsbehörden und öffentliche Förderer der BAV und der Ausbildung (darunter die Bundesagentur für Arbeit, ARGEn sowie im Bereich der Umschulung mit Berufsabschluss im Rahmen einer beruflichen Rehabilitationsmaßnahme deren Kostenträger) für jeweils ihren Bereich nach einheitlichen Kriterien benannt und regelmäßig geprüft werden.

Aus Sicht der Lernorte, in denen ein spezifischer Ausbildungsbaustein absolviert wird, ergeben sich vor diesem Hintergrund hinsichtlich der bausteinbezogenen Prüfung zwei prinzipielle Optionen: ① Sie führen beim Nachweis der Prüfungskompetenz auch die Prüfung im eigenen Lernort durch; ② sie delegieren die Prüfungsdurchführung an eine Institution, die eine entsprechende Prüfungskompetenz nachgewiesen hat (z. B. Kammer, berufliche Schule, andere Betriebe oder andere Bildungsträger). Durch die einheitlichen Prüfungsstandards für alle Prüfungsorte sowie die Möglichkeit auch für jene Betriebe, die eine bausteinbezogene Prüfung nicht selbst durchführen wollen oder können, diese Aufgabe zu delegieren, wird verhindert, dass die Einheitlichkeit der Prüfungsbedingungen im Hinblick auf Prüfungsstandards oder kompetente Prüfungsdurchführung relativiert wird.

5.5 Zusammenfassung

Die Überlegungen zur Prüfungsgestaltung können nunmehr systematisch mit den beiden in Kapitel 4 skizzierten Modellen zusammengeführt werden. Zusammenfassend ergibt sich der folgende Überblick:

	Modell 1	*Modell 2*
Strukturierung Ausbildungsberufsbilder	Über Ausbildungsbausteine (5 – 8 für einen dreijährigen Ausbildungsgang)	
Anerkennung von bereits absolvierten (und geprüften) Ausbildungs-bausteinen	Empfehlung einer Anrechnung in Ausbildung und Prüfung	
Prüfungsstruktur	Schneidung von Prüfungseinheiten mit Bezug auf Ausbildungsbausteine sowie integrierter Abschlussprüfung	
Durchführung der Prüfung	• 'Traditionelle Struktur': Zwischenprüfung (als Teilleistung) und Abschlussprüfung • Bei Ausbildungs-abbruch Prüfung und Zertifizierung von bereits durchlaufenen Ausbildungsbausteinen	• Bausteinbezogene Prüfungen und integrierte Abschluss-prüfung • Bausteinbezogene Prüfung auch dezentral in Lernorten, integrative Abschluss-prüfung bei Kammer • Qualitätssicherung durch Formen der Eignungsfeststellung und / oder Akkreditierung • Einräumung der Option für Betriebe in der dualen Berufsaus-bildung: 'Traditionelle Struktur' und Prüfung und Zertifizierung von bereits durchlaufenen Ausbildungsbausteinen bei Ausbildungs-abbruch

Die vorgeschlagene Konzeption verbindet eine Reihe von Vorteilen:

- Sie sichert und erhöht die Qualität der Prüfung durch die Bindung der Prüfungsdurchführung an entsprechend qualifiziertes Prüfungspersonal.
- Sie erhöht die Qualität der Prüfung durch einen Wettbewerb einer begrenzten Zahl qualifizierter Prüfungsinstitutionen.
- Sie justiert den Gesamtaufwand für die Prüfung in etwa auf das bestehende Maß und sichert insofern die prüfungsökonomische Realisierbarkeit.
- Sie verhindert die Entstehung von inflationär wuchernden Zertifikaten, da unverändert an dem Gesamtkonstrukt einer geschlossenen Ausbildungsabschlussprüfung festgehalten wird.

6 Anbindung an parallele sowie vor- und nachgelagerte Bildungsbereiche

In diesem Kapitel ist zu begründen, inwieweit eine Gliederung der Ausbildung mit Ausbildungsbausteinen die in Kapitel 3 skizzierten Ziele einer besseren vertikalen und horizontalen Integration der Berufsausbildung erfüllen kann. Dazu sollen die Potenziale der vorgeschlagenen Modelle in Bezug auf Übergänge zwischen den Bildungsbereichen dargestellt werden.

Besonderes Augenmerk gilt dabei wegen der aktuellen Schärfe der Problemlage der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV). Deren Maßnahmetypen werden zuvor in nuce vorgestellt, weil die mangelnde Übersichtlichkeit des Übergangssystems nicht nur ein Problem für die Jugendlichen und die Betriebe darstellt, sondern auch für Berufsbildungsexperten und –planer. Fragen der horizontalen Integration mit einer vollzeitschulischen Berufsausbildung und Fragen einer verbesserten Durchlässigkeit zur Hochschule werden ebenfalls – wenn auch vergleichsweise knapp – behandelt.

6.1 Berufsausbildungsvorbereitung

Im Zuge des Auseinanderlaufens von Ausbildungsnachfrage und betrieblichem Ausbildungsangebot erfolgt für einen großen Anteil eines jeden Altersjahrgangs nach dem Verlassen des allgemein bildenden Schulsystems kein Übergang in eine Ausbildung. Die Schulpflicht- bzw. Berufsschulpflichtregelungen fast aller Bundesländer [im Einzelnen: Schierholz 2004, 6] führen dazu, dass die vielen Jugendlichen, die weder eine weiterführende Schule besuchen noch eine Berufsausbildung beginnen, auf Berufsvorbereitungsmaßnahmen verwiesen sind. Eine erhebliche und zunehmende Zahl von Jugendlichen mündet nach der Schule in solche Bildungsangebote ein, die auf eine regelrechte Berufsausbildung erst vorbereiten sollen [Konsortium 2006, 80]. Diese Bildungsangebote trugen dazu bei, dass die Jugendarbeitslosigkeit in den letzten Jahren trotz des gesunkenen Ausbildungsangebots nicht überproportional angestiegen ist.

Im Wesentlichen erfüllen sie drei Funktionen:

- Die Kluft zwischen den in Berufsbildern manifesten und im Rahmen der Auswahl der Auszubildenden von den Betrieben gesetzten Anforderungen einerseits und der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen nach Abschluss der allgemein bildenden Schule andererseits hat sich für einen Teil der Jugendlichen vergrößert. Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem dienen dem Ausgleich individueller Defizite.

- „Marktbenachteiligte Jugendliche", denen es trotz individueller Ausbildungseignung wegen der prekären Lage des Ausbildungsstellenmarkts nicht gelingt, in eine reguläre Ausbildung einzumünden, nutzen Angebote der BAV, um bereits im Vorfeld bestimmte Kompetenzen zu erwerben und um ihre Bewerbungschancen zu erhöhen.

- Jugendlichen mit einer noch nicht abgeschlossenen Berufswahlentscheidung wird in einigen Maßnahmetypen Einblick in verschiedene Berufsfelder gegeben, um sie in ihrem Berufsfindungsprozess zu unterstützen.

Die Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem von Schule zu Ausbildung führen zu keinem qualifizierten und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten beruflichen Abschluss [Konsortium 2006, 81]. Sie können zwar zur Verbesserung der individuellen Ausbildungseignung ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer beitragen; ihre Anrechnung auf eine nachfolgende Ausbildung ist aber nicht systematisch geregelt. Zumindest für viele marktbenachteiligte Jugendliche (zum Begriff vgl. die Fußnote auf S. 28) stellt sich der Besuch von Maßnahmen im Übergangssystem als „Warteschleife" bis zum Antritt einer Ausbildung dar – bzw. vielfach als eine Kombination von Warteschleifen. Bereits 1997 kam LEX [1997, 130] in Untersuchungen der Bildungsbiografie von Jugendlichen mit Maßnahmekarrieren zu dem Ergebnis, dass rund nur knapp die Hälfte dieser Jugendlichen vier Stationen oder weniger nach der allgemein bildenden Schule für ihren Einstieg in eine Existenz sichernde Beschäftigung benötigen. Alle anderen durchlaufen mehr als vier bildungsbiografische Stationen, sodass für einzelne Jugendliche die „Pfade in Ausbildung und Betrieb" durch zahlreiche Umwege und Schleifen (so genannte „Maßnahmenkarrieren") gekennzeichnet sein können.

Mit der Darstellung dieser Zusammenhänge ist die Grundlage geschaffen, um die in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten Vorschläge zielgruppenspezifisch zu fokussieren. Es wird davon ausgegangen, dass sich

die in den Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung befindlichen Jugendlichen in drei Gruppen einteilen lassen (vgl. auch Kap. 8.8):

- Die so genannten „Marktbenachteiligten", die bei entsprechenden Angeboten die Anforderungen an eine qualifizierte Berufsausbildung erfüllen können.
- Die so genannten „Heranführbaren", die innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung neben einer berufsbezogenen Qualifizierung unterstützende Angebote im sozialen und / oder allgemein bildenden Bereich benötigen.
- Jugendliche, die unter gegebenen Bedingungen nicht ausbildungs- und vermittlungsfähig sind und zunächst eine nachhaltige sozialpädagogische Stabilisierung benötigen.

Die in den Kapiteln 4 und 5 ausgeführten Vorschläge beziehen sich auf die beiden erstgenannten Gruppen, bei denen durch berufsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen uneingeschränkt (erste Gruppe) oder teilweise (zweite Gruppe) anrechenbare Schritte zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss gestaltet werden können. Für die dritte Gruppe (sowie begrenzt für die zweite) sind unverändert Unterstützungsangebote erforderlich, die durch engagierte Leistungen vieler Bildungsträger bereits aktuell bereitgestellt werden, aber die nicht unzulässig mit berufsbezogenen Ausbildungsleistungen vermengt werden sollten.

In Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen münden vor allem Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (2004: 84% aller Jugendlichen in diesem Bildungsstatus), mit Hauptschulabschluss (2004: 51,6%) und mit Realschulabschluss (2004: 26,7%) [Konsortium 2006, 83]. Jugendliche mit schlechteren allgemein bildenden Schulabschlüssen sind somit überwiegend vom Zugang in die duale Berufsausbildung ausgeschlossen.

6.1.1 Die Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung

Die Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung sind in ihrer Anlage und Zielsetzung unterschiedlich und untereinander wenig koordiniert. Sie differieren nach pädagogischem Konzept [Bojanowski 2005, 330], Angebotsformen, Dauer, Zugangsvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten [Schierholz 2004, 4]. Dies leitet sich weniger aus der Sache ab als aus dem jeweiligen politischen Kontext ihrer Entstehung, aus ihrer Trägerzuordung und ihren Finanzierungsquellen.

Im Einzelnen sind von Bedeutung:

1. Einstiegsqualifizierungen (EQJ) und betriebliche Praktika
2. Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)
3. Berufsschulische Vorbereitungsmaßnahmen (BVJ)
4. Maßnahmen in Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss
5. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

Um die Größenordnung und damit Relevanz dieses Bildungsbereichs zu verdeutlichen, sollen im Folgenden einige statistische Daten zu Teilnehmerzahlen zusammengefasst werden [BMBF 2006a, 10]:

Maßnahmenbereiche	*1995*	*2004/2005*
EQJ / Praktika	-	23.922
BGJ (Vollzeit)	37.924	50.138
BVJ, schulische Vorbereitungsmaßnahmen	55.512	77.662
BFS ohne beruflichen Abschluss	131.925	194.966
BvB (Bundesagentur für Arbeit)	67.448	116.389
Weitere:		
BFS gemäß BBiG/HWO; 1. Schuljahr	4.644	17.033
FOS 11	32.129	57.494
BFS vollqualifizierend; 1. Schuljahr	58.067	118.202
Arbeitslose Jugendliche < 20 Jahre	95.222	120.254

Die Übergangsmaßnahmen sind ganz unterschiedlich erfolgreich: dem EQJ-Modell mit Übergangsquoten von etwa 60% stehen andere Modelle mit nur 20%–30% erfolgreichen Übergängen in eine Ausbildung gegenüber [Becker, Ekert 2006].

6.1.1.1 Betriebliche Einstiegsqualifizierungen (EQJ) und betriebliche Praktika

Die betrieblichen Einstiegsqualifizierungen (Sonderprogramm Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQJ) sind durch den „Ausbildungspakt" zwischen Bundesregierung und Wirtschaft vom 16. Juni 2004 initiiert worden. Das Programm ist auf drei Jahre befristetet und fördert 25.000 Programmplätze pro Jahr. Über eine Aufstockung auf 40.000 Plätze und eine Verlängerung bis 2008 wird derzeit (September 2006) diskutiert. EQJ richten sich vor allem an marktbenachteiligte Jugendliche und an grund-

sätzlich ausbildungsgeeignete Jugendliche mit individuellen Vermittlungshemmnissen; als weitere Zielgruppe sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche benannt. Es handelt sich bei EQJ um sozialversicherungspflichtige Praktika von 6- bis 12-monatiger Dauer. EQJ bieten Betrieben die Möglichkeit, potenzielle Auszubildende bereits vor einer Ausbildung einzusetzen und damit die Zuverlässigkeit des Auswahlverfahrens der Auszubildenden zu verbessern. Jugendliche erhalten die Möglichkeit, Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit zu erwerben, einen möglichen Ausbildungsbetrieb in angemessener Zeit kennen zu lernen und somit einen Einstieg in Ausbildung zu finden. DIHK und ZDH haben als Hilfe für Betriebe etwa 30 berufsfeldpezifische Module und etwa 90 Qualifizierungsbaustein entwickelt, nach denen EQJ durchgeführt werden können. EQJ-Verträge müssen der nach BBiG zuständigen Stelle angezeigt werden.

Noch 2004 bestanden Probleme der Vermittlung in EQJ, weil das Instrument weder den Betrieben noch den Jugendlichen ausreichend bekannt war: Es wurden nur 17.500 der möglichen 25.000 Plätze besetzt [Nationaler Pakt 2005, 25]. Ab 2005 wurden EQJ dann mit über 30.000 Eintritten zu einem der wesentlichen Instrumente einer Ausbildungsvorbereitung. Gegenüber anderen Vorbereitungsmaßnahmen wiesen EQJ 2005 eine hohe Übergangsquote in die Ausbildung auf [BMBF 2006]: Von den Betrieben, in denen die Einstiegsqualifizierung erfolgreich durchgeführt wurde, mündeten über 60% in die Ausbildung, 45,4% davon im gleichen Betrieb [Becker, Ekert 2006, 6 und 10]. Für Betriebe ist das 6- bis 12monatige Langzeitpraktikum EQJ ein geeignetes Instrument, um ihren (potentiellen) Nachwuchs kennen zu lernen und ihm Qualifizierungsbausteine (gem. § 68 ff BBiG) zu vermitteln, die Ausbildungsinhalte widerspiegeln. Aus betrieblicher Sicht erweist es sich dabei als vorteilhaft, dass die Qualifizierung auf den betrieblichen Bedarf zugeschnitten werden kann. Zugleich halten sich die Betriebe als Träger von EQJ bei der Einstellung von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen (Zielgruppe 2) noch zurück: Zwei Drittel der Unternehmen gehen davon aus, dass die Arbeitsanforderungen im Betrieb und die verfügbaren Ausbildungsressourcen – besonders in Hinblick auf eine sozialpädagogische Betreuung – den Einsatz benachteiligter Jugendlicher nicht zuließen [Seyfried 2006, 28: Repräsentative Befragung von 3.028 Betrieben im Auftrag des BiBB]. Dementsprechend wurde auch die nach §421 m des SGB III mögliche Förderung der sozialpädagogischen Begleitung von EQJ-Teilnehmern nur in sehr geringem Umfang in Anspruch genommen: Im Jahr 2005 gab es nur rund 500 Förderfälle.

Die vom EQJ-Programm erreichte Zielgruppe ist im Durchschnitt 19,14 Jahre alt, mehrheitlich (58%) männlichen Geschlechts und deutscher

Nationalität (91,4%). Über einen Migrationshintergrund verfügen 33,9% der Jugendlichen. 47,5% wurden bereits zuvor durch eine schulische oder BA-finanzierte berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme gefördert und 37,5% haben als höchsten allgemein bildenden Schulabschluss einen Hauptschulabschluss. 71,5% erfüllen mindestens eines der drei zuletzt genannten Kriterien [Becker, Ekert 2006, 10]. Insofern scheint die Fokussierung auf ausbildungsreife, aber trotzdem in ihren Vermittlungschancen beeinträchtigte Jugendliche gelungen zu sein.

In Bezug auf unsere Fragestellung ist von besonderem Interesse, dass bislang lediglich 36,3% der Unternehmen die Absicht bekunden, die Einstiegsqualifizierung anteilig auf die Ausbildungszeit anzurechnen. Dies ist so, obwohl die EQJ-Inhalte an Ausbildungsinhalte angelehnt sind und die Möglichkeit der Anrechenbarkeit gesetzlich gegeben ist (vgl. EQJ-Richtlinie vom 28. Juli 2004). Die Absicht zur Anrechnung wird signifikant häufiger geäußert, wenn ein regelmäßiger Berufsschulbesuch während der Einstiegsqualifizierung stattfindet [Becker, Ekert 2006, 6].

Da eine Anrechnung auf die Ausbildung von bis zu sechs Monaten möglich ist, würden sich auch aus wirtschaftlichen Gründen Vorteile für Betriebe einstellen, bei denen der Aufwand für die erste berufliche Sozialisation und Einarbeitung die Erträge aus der Ausbildung übersteigt. Die relativ geringe tatsächliche Anrechnung erklärt sich auch dadurch, dass es kaum verbindliche Anrechnungsstandards gibt und eine Anrechnung somit von Motivation und Engagement von Jugendlichen, Betrieben und Kammern abhängt. Anders als die betriebliche Ausbildung sind Zielrichtung und Durchführung von EQJ, ihrem eher informellen Charakter entsprechend, nicht geregelt. Zwar muss von der zuständigen Stelle eine erfolgreich absolvierte Einstiegsqualifizierung auf Grundlage eines betrieblichen Zeugnisses auf Antrag bescheinigt (Art. 2, Abs. 6 der EQJ-Richtlinie) und (nach §8 Abs. 1 BBiG) auf eine nachfolgende Ausbildung angerechnet werden. Ergebnisse der EQJ-Begleitforschung zeigen jedoch, dass eine Zertifizierung in nur 34,5% aller begonnenen Einstiegsqualifizierungen erfolgt (HWKs 22,9%, IHKs 42,7%). Dies wird vor allem auf eine unterlassene Antragstellung der Jugendlichen bzw. der Unternehmen zurückgeführt [Becker, Ekert 2006, 61]: Der Nutzen für beide Seiten – Praktikantinnen/Praktikanten und Praktikumsbetriebe – bleibt damit suboptimal und eine nachfolgende Anrechnung auf eine Ausbildung bisher die Ausnahme [Reglin 2006, 4]. Die Anrechenbarkeit ist ein im Einzelfall verhandelbares Moment. Weder ist die Anerkennung der Qualifizierungsbausteine als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten in dem Maße geregelt, wie es für eine adäquate Anrechnung erforderlich wäre. Noch besteht mit der Bescheinigung ein Anspruch

auf Anerkennung in einer nachfolgenden Ausbildung. Sie unterstützt den Jugendlichen nur bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

6.1.1.2 Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)

Das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) vermittelt in Vollzeitunterricht eine berufsfeldbezogene Grundbildung (zum Beispiel in den Berufsfeldern Metalltechnik, Wirtschaft und Verwaltung) an einer beruflichen Schule. Ein erfolgreicher Abschluss ist die Bedingung einer nachfolgenden Anrechnung in einer regulären Ausbildung; ein Anspruch auf Anrechnung besteht allerdings ebenfalls nur unter länderspezifischen Bedingungen (vgl. §7 BBiG). Differenziert nach den verschiedenen Schultypen und -formen zeigt sich, dass bei Jugendlichen, die eine duale Ausbildung beginnen wollen, der Wunsch nach einer dualen Ausbildung bei Jugendlichen aus beruflichen Vollzeitschulen (73,3%) besonders stark ist; also bei Jugendlichen, die das allgemein bildende Schulwesen bereits im Vorjahr verlassen haben und zuletzt ein Berufsgrundbildungsjahr, ein Berufsvorbereitungsjahr oder eine ein- oder zweijährige Berufsfachschule besucht haben [BMBF 2005, 73].

Nach Bundesländern differenziert zeigen sich im Bezug auf das schulische Berufsgrundbildungsjahr sehr unterschiedlich Ergebnisse: In den *neuen Ländern* (einschließlich Berlin) kommt dem schulischen Berufsgrundbildungsjahr – mit Ausnahme von Sachsen und Sachsen-Anhalt – eine verhältnismäßig geringe Bedeutung zu. Im Schuljahr 2003/2004 stammten 10,3% der Jugendlichen des Berufsgrundbildungsjahrs aus den neuen Ländern. Dort wird es im untersuchten Schuljahr auch nur in zwei von fünf Ländern angeboten, in Brandenburg, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern nicht, in Berlin in unbedeutendem Umfang. In den *alten Ländern* ist das Berufsgrundbildungsjahr am stärksten in Nordrhein-Westfalen (14.900) und Niedersachsen (12.600 Schüler und Schülerinnen) vertreten. Bezogen auf die bundesweite Gesamtzahl stammt mehr als die Hälfte aller BGJ-Schülerinnen und -Schüler aus diesen beiden Ländern [BMBF 2005, 142]. Insofern lässt sich festhalten, dass das Berufsgrundbildungsjahr einen starken regionalen und länderspezifischen Bezug aufweist.

6.1.1.3 Berufsschulische Vorbereitungsmaßnahmen (BVJ)

Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) soll Schulabgängerinnen und Schulabgänger auf eine reguläre Berufsausbildung im Dualen System präperieren und läuft über ein Jahr. Es soll auf die Anforderungen des Arbeitslebens vorbereiten und berufliche Grundlagen vermitteln.

Die meisten Teilnehmenden haben die Schule ohne Abschluss verlassen und daher große Probleme, ohne eine solche Maßnahme überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden. Der Hauptschulabschluss kann im BVJ[13] nachgeholt werden. In den vergangenen Jahren wurden in das BVJ zunehmend auch Lernphasen in Unternehmen integriert [BMBF 2006, 179].

Aus dem Berufsbildungsbericht des BMBF 2005 ist zu entnehmen, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) seit 1992 kontinuierlich zugenommen hat, im Jahr 2003 aber mit 79.300 Schülern gegenüber dem Vorjahr in etwa konstant blieb. Die Länder nutzen das Berufsvorbereitungsjahr in unterschiedlichem Ausmaß. Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen 2003/2004 aus Baden-Württemberg (13.300) und Sachsen (10.100). Im Saarland (500), Bremen (1.000) und Schleswig-Holstein (1.600) nehmen die wenigsten Jugendlichen teil. In Brandenburg wird das Berufsvorbereitungsjahr nicht angeboten [BMBF 2005, 141].

Unter bestimmten Bedingungen kann der erfolgreiche Abschluss einer BVJ-Klasse die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses gewähren. Der erfolgreiche Abschluss einer BVJ-Klasse erhöht zwar die Aussichten von Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz; eine Anrechnung auf die Ausbildungsdauer einer anschließenden Berufsausbildung erfolgt aber nicht. Obwohl innerhalb des BVJ sicherlich das Nachholen von Grundkompetenzen und des Hauptschulabschlusses überwiegt, wäre es grundsätzlich denkbar, bestimmte Module aus dem Anteil des betrieblichen Praktikums zu bündeln und damit einen erweiterten Gestaltungsspielraum im Hinblick auf die Anrechnung auf eine Ausbildung zu schaffen.

[13] Berufsvorbereitungsmaßnahmen mit innovativen Elementen (Dualisierung berufsvorbereitender Lehrgänge an den Lernorten Schule bzw. außerbetriebliche Ausbildungsstätte und Betrieb) gehören statistisch seit dem Schuljahr 1999/2000 zum Berufsvorbereitungsjahr.

6.1.1.4 Maßnahmen in Berufsfachschulen ohne beruflichen Abschluss

Entsprechend der Zahl der nicht vermittelten Ausbildungsplatzbewerber steigen die Schülerzahlen an Berufsfachschulen (BFS) in Berufen außerhalb von BBiG/HwO an: allein von 2003/04 zu 2004/05 um 6,2%. Diese Angebote, die weder eine Qualifizierung in einem nach BBiG oder HwO geregelten Ausbildungsberuf noch eine Berufsausbildung nach Landes- oder Bundesregelungen als Ausbildungsziel vorsahen, haben 2004/05 insgesamt rund 195.000 Jugendliche wahrgenommen [BMBF 2006a].

Im Unterschied zum Berufsvorbereitungsjahr BVJ und – überwiegend auch – zum Berufsgrundbildungsjahr BGJ führt der Besuch der einjährigen Berufsfachschulen mit ausbildungsvorbereitendem oder allgemeinbildendem Abschluss mit nachholendem Charakter zu keinem beruflichen Abschluss.

Dieser Typus vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge erfüllt in der Praxis folgende Funktionen:

- Sie fungieren als Durchlaufstation zur nächsten Qualifikationsstufe, indem Kompetenzen aus allgemein bildenden Schulen nachgeholt werden.
- Sie dienen der beruflichen Orientierung.
- Nach zahlreichen gescheiterten Bewerbungen werden sie von vielen Jugendlichen („lieber Schulausbildung als gar nichts") als Parkplatz oder Ausweichstrategie gewählt, um möglichst nahe zum Wunschberuf eine bessere Ausgangsposition für weitere Bewerbungen im ursprünglich angestrebten Beruf zu haben [Schierholz 2004, 33].
- Sie fungieren als das erste Jahr einer weiteren dualen oder schulischen Berufsausbildung und damit als ein Quasi-BGJ vornehmlich im Berufsfeld Hauswirtschaft, in der Pflege und in Ausnahmefällen auch in Verwaltungsberufen.

SCHIERHOLZ [2004] vertritt, dass diese Bildungsgänge einen wirksamen Beitrag gegen Jugendarbeitslosigkeit leisten, einen anerkannten gesellschaftlichen Status vermitteln und eine Erstqualifikation für das weitere Berufsleben beinhalten könnten. Insofern käme ihnen zu Unrecht der Ruf der „Warteschleife" zu – wenn ihr Potenzial besser genutzt würde.

Einige Probleme der Berufsfachschulen, die insbesondere durch die Verhaftung in der schulischen Logik resultieren, sind jedoch kaum von der Hand zu weisen:

- ihre Unübersichtlichkeit und Zersplitterung,
- ihr Charakter als „vollstaatliches“ und zu wenig praxisnahes Angebot.

6.1.1.5 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit sind ein wichtiges Qualifizierungsinstrument, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Sie werden überwiegend durch nicht-staatliche Bildungsträger im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt.

Die Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit sowie eine Erhöhung der Eingliederungschancen insbesondere durch kooperative, betriebsnahe Qualifizierungsangebote stehen als Ziele dabei im Vordergrund. Zielgruppe für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA sind – unabhängig von der erreichten Schulbildung – Jugendliche und junge Erwachsene, sofern sie ohne berufliche Erstausbildung sind, das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben und nach Feststellung der Agentur für Arbeit noch nicht ausbildungsgeeignet sind. Sie sollen durch Unterstützung von Eigeninitiative, passgenaue Angebote und Informationsnetze möglichst rasch zur Vermeidung respektive Beendigung von Ausbildungs- oder Arbeitslosigkeit gebracht werden. Mit dem 2004 eingeführten „Neuen Fachkonzept“ [BA 2004] zielen die Maßnahmen auf zwei Hauptgruppen: auf lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche sowie auf ausbildungsgeeignete Jugendliche, die keine Stelle gefunden haben und ihre berufliche Handlungsfähigkeit erweitern können. An diesen Personenkreis richtet sich die so genannte „Übergangsqualifizierung“. Im Gegensatz zu schulischen Maßnahmen ist bei Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA eine sozialpädagogische Begleitung zwingende Fördervoraussetzung.

Durch gesteigerte Betriebsnähe und stärkere Orientierung an den von wirtschaftlicher Seite geforderten Qualifizierungen soll in höherem Umfang als bisher auf betriebliche Erfordernisse eingegangen werden. Die Erschließung von Qualifizierungsangeboten der Betriebe soll zudem

durch eine verstärkte Modularisierung (Qualifizierungsbausteine) erleichtert werden [BA 2004]. Im Einzelnen werden mit der Ausrichtung an Qualifizierungsbausteinen folgende Erwartungen geknüpft:

- Verbesserung der Integrationsaussichten der Teilnehmer durch zertifizierte und verwertbare Teilqualifikationen;
- Verstärkte Einbindung von nicht ausbildenden Betrieben in Qualifizierungsprozesse;
- Steigerung der Leistungsmotivation von Jugendlichen und Reduzierung der Abbrüche durch zeitliche Überschaubarkeit und kurze Qualifizierungsphasen [BA 2004].

Qualifizierungsbausteine werden – zur Unterscheidung der von uns vorgeschlagenen Ausbildungsbausteine – ausführlich in Kapitel 4 behandelt.

6.1.2 Möglichkeiten der Integration vorgelagerter Ausbildungsmaßnahmen durch Ausbildungsbausteine

Die BAV deckt – mit verschieden Anteilen je nach Maßnahmetypus – mehrere Bereiche ab [Schierholz 2004, 43; BA 2004]:

- *Berufsbezogene Inhalte* führen die Jugendlichen – teilweise in praktischer Werkstattarbeit und mit nachgestellten oder echten betrieblichen Aufgaben – an eine Ausbildung heran. Oft werden berufliche Inhalte aus dem ersten Ausbildungsjahr vermittelt.
- *Berufsübergreifende Grundqualifikation*en dienen der Herstellung der Voraussetzungen der Aufnahme einer Ausbildung. Das beinhaltet auch die Motivierung von Jugendlichen, die Berufsorientierung und Unterstützung bei der Berufswahl und Bewerbungstraining sowie die Vermittlung von Allgemeinwissen, beruflichen Grundfertigkeiten und Sprachkenntnissen.
- Die *sozialpädagogische Betreuung* berät die Jugendlichen, dient der Konfliktbewältigung und macht freizeitpädagogische Angebote. Sie soll dazu beitragen, die „resignativ-skeptische Haltung" [Schierholz 2004, 43] vieler Jugendlicher gegenüber Bildungsangeboten abzubauen.

Eine verbesserte Anrechnung des in Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen Erlernten auf eine nachfolgende Berufsausbildung bezieht

sich vor allem auf die berufsbezogenen Inhalte. Beide vorgeschlagenen Modelle ermöglichten, dass die Maßnahmen auf solche Inhalte ausgerichtet werden, die in der Regel in den Ausbildungsbausteinen des ersten halben bzw. des ersten Jahres in einer dualen Berufsausbildung vermittelt würden und dass die Lernergebnisse zertifiziert und auf die Ausbildung angerechnet würden.

Damit ergäbe sich für die nachfolgende betriebliche oder schulische Ausbildung ein klar definierter Einstiegspunkt. Es wäre nicht länger ungewiss, welche beruflichen Inhalte in der BAV überhaupt vermittelt wurden und wie sie der jeweilige Ausbildungsanwärter gemeistert hat. Das Dickicht der Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen wäre in diesem Punkt durch eine klare Output-Orientierung gelichtet. Für die Jugendlichen wären die Qualifizierungsziele auch in der BAV deutlich. Bei Betrieben könnten Vorbehalte gegenüber Teilnehmern einer BAV gemindert werden. Die Bedingungen für Kooperationen zwischen und mit den Trägern der BAV, die heute vor allem auf regionalen Netzwerkstrukturen und individuellem Engagement beruhen [Pätzold 2006, 325], würden systematisch verbessert.

Dies hätte vor allem Vorteile für marktbenachteiligte Jugendliche, die in der Regel Ausbildungsbausteine komplett absolvieren würden. Andere Gruppen profitierten insoweit, als sie neben einer Betreuung und der Möglichkeit des Nachholens von allgemein bildenden Kompetenzen mit konsistenten und anschlussfähigen beruflichen Ausbildungsinhalten versorgt werden können.

Die Vermittlung allgemein bildender Inhalte und die sozialpädagogische Betreuung würden durch standardisierte Inhalte und durch die Zertifizierung der berufsbezogenen Inhalte nicht überflüssig. Sie hätte in integrierten oder ergänzenden Angeboten nach wie vor zu erfolgen, um individuelle Defizite spezifisch zu kompensieren.

Welche zusätzlichen Wirkungen lassen sich durch einheitliche und zertifizierte Ausbildungsbausteine in der Berufsausbildung erwarten?

- Es ergibt sich für Jugendliche und ihre Eltern ebenso wie für Betriebe und Bildungseinrichtungen eine bessere Übersicht über die Inhalte der BAV. Der klare Bezug auf die Inhalte der Berufsausbildung sorgt für eine stringente Maßnahmeplanung und für klare Lernerfolgskriterien. Die Einstiegsqualifizierung würde besser einschätzbar und in der Folge aufgewertet.

- Betriebe können möglicherweise durch eine klarere Unterscheidung berufsbezogener von allgemein bildenden und sozial-

pädagogischen Elementen für ein stärkeres unmittelbares Engagement in der BAV gewonnen werden [vgl. Seyfried 2006]. Die Vermittlung berufsbezogener Inhalte ist für ausbildende Unternehmen auch in der BAV leicht realisierbar – zumal diese sich dann synergetisch mit der Organisation einer regulären Ausbildung verbinden ließe. Die bei einem Teil der Jugendlichen nötige sozialpädagogische Betreuung und die Vermittlung von allgemein bildenden Kompetenzen würde durch externe Träger übernommen. Betriebliche Ausbildungsplätze wären so für Benachteiligte besser zugänglich, als dies heute der Fall ist.

- Diejenigen Jugendlichen, die nach einer BAV nicht in eine duale Ausbildung einmünden, verfügen über einen anerkannten und durch Betriebe nachvollziehbaren Nachweis einer beruflichen Teilqualifikation, der sie auf dem Arbeitsmarkt immerhin über den Status eines Ungelernten heraushebt und der den Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtern könnte. Dadurch könnte auch die Einführung spezifischer Benachteiligtenberufe und damit eine Absenkung allgemeiner Ausbildungsstandards verhindert werden [vgl. Kloas 1997].

- Eine dokumentierte Teilqualifikation würde auch spätere Übergänge in alternative Ausbildungen oder in eine Nachqualifizierung im gleichen Berufsfeld erleichtern. Das „Netzwerk Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“ fordert aus Sicht der Nachqualifizierung Module und Modulsysteme für die Qualifizierung von An- und Ungelernten, die einen Berufsabschluss nachholen wollen [Oberth et al. 2006] und sieht Handlungsbedarf bei der trägerübergreifenden und bei der kammerseitigen Anerkennung solcher Module [Rüb, Gutschow 2006]. Eine generelle Zertifizierung von beruflichen Teilqualifikationen im Übergangssystem würde dieser Forderung entsprechen, ohne neue Sondermodelle zu schaffen.

- Die Qualitätssicherung der berufsbezogenen Ausbildungsvorbereitung könnte entlang der Lernergebnisse – statt durch die Prüfung der Inputqualität der Träger – erfolgen. Bildungseinrichtungen und Betriebe qualifizierten sich dann etwa für eine Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit dadurch, dass sie eine bestimmte Mindestquote der von ihnen betreuten Jugendlichen erfolgreich durch eine standardisierte Teilprüfung führen.

- Es könnte sein, dass sich Betriebe vom Aufwand der Durchführung des ersten Ausbildungsjahres mit relativ geringen Produktiv-

beiträgen der Ausbildung entlasten und Jugendliche verstärkt aus der BAV in das zweite Ausbildungsjahr übernehmen. Dies ist bildungspolitisch gegen den Vorteil abzuwägen, der sich für benachteiligte Jugendliche aus diesem Zugangsweg in eine betriebliche Ausbildung ergibt.

Die vorgeschlagenen MODELLE 1 und 2 unterscheiden sich in Bezug auf die BAV nicht. Diese würde sich der Vermittlung der Grundlagenbausteine widmen und diese würden zertifiziert.

In MODELL 1 erfolgte die Anrechnung auf eine betriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung durch Anerkennung der bereits absolvierten Ausbildungsleistungen durch Anrechnung bei der Ausbildungsdauer und für bestimmte Teilleistungen in der Prüfung.

In MODELL 2 lägen kongruente Zertifizierungsstufen in den Ausbildungsinstitutionen vor, sodass sich ein definierter Einstieg mit korrespondierenden Anrechnungszeiten ergäbe.

6.2 Vollzeitschulische Ausbildungsgänge sowie Berufsausbildung in außer- und überbetrieblichen Einrichtungen

Vollzeitschulische Berufsausbildungen, die nach schulgesetzlichen Regelungen erbracht werden, nehmen in ihrer quantitativen Bedeutung zu und werden in einer Reihe von Berufen (und regional stark differenziert) als Instrument des Ausgleichs wegfallender betrieblicher Ausbildungsressourcen noch ausgebaut [Enggruber 2004, 38]. Viele Jugendliche, denen es nicht gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden, weichen auf vollzeitschulische Angebote aus. Vor allem im Osten ist für viele Jugendliche ein qualifizierter Berufsabschluss nur durch eine Schulberufsausbildung erreichbar. So hat die Zahl der Einmündungen an Berufsfachschulen, die einen Ausbildungsabschluss gemäß BBiG/HwO vermitteln, seit 1992 um 80,7% zugenommen. Die Schülerzahlen sind allein 2004 gegenüber dem Vorjahr um 19,4% gestiegen [BMBF 2006, 181].

Die vollzeitschulische Berufsausbildung hat die Schwierigkeit zu bewältigen, den Praxisanteil der Ausbildung ohne einen betrieblichen Partner durchzuführen. Nachgestellte betriebliche Praxis in Werkstätten, mit simulierten Aufträgen und Übungsfirmen sind didaktische Instrumente, um dem Mangel abzuhelfen, auch wenn das nur begrenzt

gelingen kann: Die Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen eines Unternehmens sind kaum nachstellbar; die Ausbildung verliert an Authentizität.

EULER [1999] benennt einige konzeptionelle, didaktische und bildungspolitische Einwände, die vollzeitschulischen Bildungsgängen aus Sicht ihrer Gegner anhaften:

- Begrenzte Zielgruppenangemessenheit (Stichwort: „Schulmüde Jugendliche"),
- Defizite im curricularen und didaktischen Profil (Stichwort: „Zu geringe Handlungsorientierung"),
- Intransparenz der Ausbildungsangebote,
- ungleiche finanzielle Unterstützung im Vergleich zu einem dualen Ausbildungsverhältnis,
- hohe Fluktuation der Lerngruppen.

EULER schließt daraus, dass die vollzeitschulische Ausbildung in vielen Berufen eine bildungspolitische „Schattenrolle" einnimmt, in der sie zwischen Puffer und Ergänzungsangebot eingeklemmt bleibt.

Nach wie vor ist es daher für die Absolventen von Berufsfachschulen, Fachschulen oder Berufskollegs nicht einfach, auf dem Wege der Externenprüfung ein Kammerzertifikat zu erwerben. Diese Möglichkeit ist zwar in der Neufassung des BBiG vorgesehen: §43 Absatz 2 Satz 1 und 2 regeln, dass schulische Bildungsgänge dann zugelassen werden können, wenn sie nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der jeweiligen Ausbildungsordnung gleichwertig sind und systematisch insbesondere im Rahmen einer sachlichen zeitlichen Gliederung durchgeführt werden. Darüber hinaus muss durch Lernortkooperation ein angemessener Anteil an fachpraktischer Ausbildung gewährleistet sein. Es soll abgesichert sein, dass sich die schulischen Ausbildungsgänge der Länder an den bundeseinheitlichen Standards der Ausbildungsordnungen orientieren. Viele Kammern haben aber Vorbehalte, Absolventinnen und Absolventen vollzeitschulischer Berufsausbildungen mit entsprechendem Ausbildungsplan zur Abschlussprüfung zuzulassen.

Auch beim Wechsel zwischen einer vollzeitschulischen Berufsausbildung in eine betriebliche Ausbildung im Ausbildungsverlauf – den fast 10% der Schülerinnen und Schüler vollziehen [Schierholz 2001, 142] – ist keine systematische Integration gegeben. Die Anrechnung von Lernleistungen aus dem schulischen Bereich auf eine duale Berufsausbildung erfolgt auf freiwilliger Grundlage und unterbleibt häufig. Ein Wechsel zwischen vollzeitschulischer und dualer Ausbildung ist dadurch erschwert; folglich

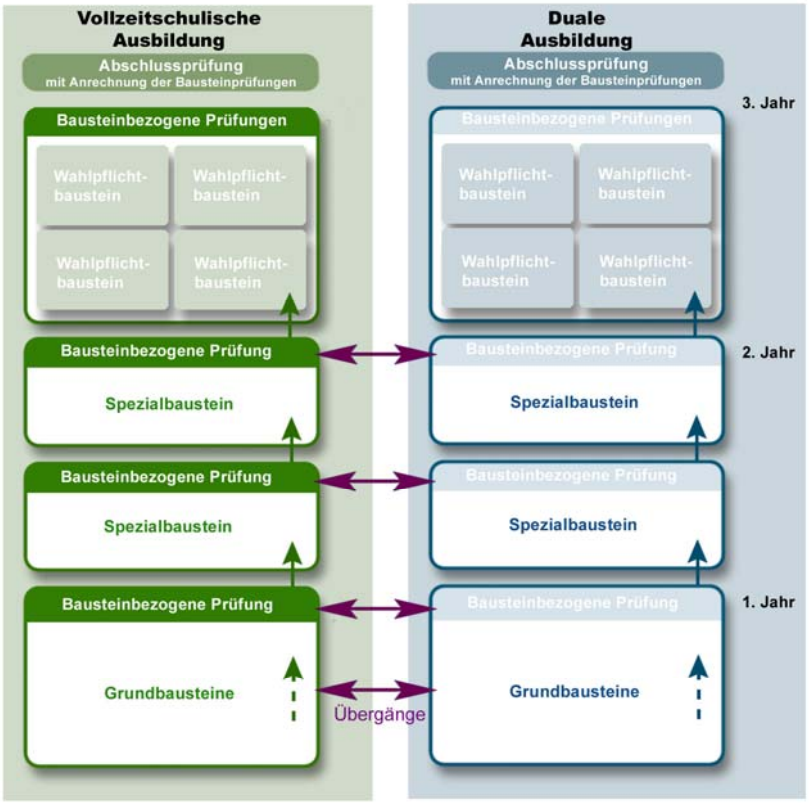
verlängern sich die Ausbildungszeiten und erhöhen sich die Ausbildungskosten.

Zu den parallelen Bildungsangeboten einer regulären dualen Ausbildung zählt neben der Ausbildung in Berufsfachschulen, Fachschulen oder Berufskollegs faktisch weitgehend auch die *Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) bzw. in überbetrieblichen Einrichtungen (BüE)*, die nicht mehr auf eine duale Berufsausbildung vorbereiten, sondern sie teilweise oder gänzlich ersetzen – und die oft noch ein Stück weit im Vorfeld einer Ausbildung ansetzen. BaE bzw. BüE finden überwiegend außerhalb der betrieblichen Ausbildungszusammenhänge statt und werden von der Bundesagentur für Arbeit gefördert. Gesetzlich sind sie definiert als „Maßnahmen, die anstelle einer Ausbildung in einem Betrieb als berufliche Ausbildung im ersten Jahr in einer außerbetrieblichen Einrichtung im Rahmen eines Berufsausbildungsvertrages nach dem Berufsbildungsgesetz durchgeführt werden" (§241 Abs. 2 SGB III), mithin als eine öffentlich geförderte Variante, eine Berufsausbildung in schulischer Form durchzuführen. Das Ziel eines Übergangs in eine duale Ausbildung ist mit der förderrechtlichen Konzentration auf das erste Ausbildungsjahr gegeben. Der Übergang in eine betriebliche Ausbildung soll unter Anerkennung des ersten schulischen Ausbildungsjahres erfolgen. In der Vergangenheit wurden die BaE bzw. BüE aber oft für die gesamte Ausbildungsdauer durchgeführt. Über das SGB III entsteht allerdings zunehmend Druck auf die Träger von BaE bzw. BüE, den Übergang in die betriebliche Ausbildung nach Möglichkeit auch umzusetzen.

Vorrangig vor einer Förderung der BaE ist die Förderung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), die allerdings eine betriebliche Ausbildung nach BBiG voraussetzen (§241 Abs. 1 SGB III). Förderrechtliche Voraussetzung für die BaE bzw. BüE wiederum ist eine vorhergehende Teilnahme an einer (mindestens 6-monatigen) berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) (§241 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 SGB III). Ablesbar ist hier die deutlich ausgeprägte Hierarchie der von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen, die mögliche „Mitnahmeeffekte" einer Subventionierung der Berufsausbildung zu unterbinden trachten, indem die Maßnahmen auf jeder Stufe nachrangig einer betrieblichen Ausbildung erfolgen sollen.

Eine Gliederung der unterschiedlichen Ausbildungsformen bzw. Lernortkombinationen mit in gleicher Weise definierten Ausbildungsbausteinen könnte nicht nur den Wechsel der Auszubildenden bzw. Schülerinnen und Schüler in die jeweils andere Ausbildungsform erleichtern, weil Anrechnungen erfolgreich absolvierter Ausbildungsanteile erfolgen

könnten. Sie könnte zusätzlich dazu beitragen, in einer Reihe von Berufen den Praxisanteil der Ausbildung durch betrieblich absolvierte Bausteine zu erhöhen. Die vollzeitschulische Berufsausbildung hat stets mit der Schwierigkeit umzugehen, den Praxisanteil der Ausbildung ohne einen betrieblichen Partner durchzuführen. Nachgestellte betriebliche Praxis in Werkstätten, mit simulierten Aufträgen und Übungsfirmen sind didaktische Instrumente, um dem Mangel abzuhelfen. Dies kann aber nur begrenzt gelingen: Die Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen eines Unternehmens sind kaum nachstellbar. Die Ausbildung könnte deutlich an Authentizität gewinnen, wenn definierte Ausbildungsbausteine und nicht nur Praktika nach Möglichkeit in Betrieben durchgeführt würden.



Übergänge zwischen vollzeitschulischer und dualer Ausbildung

Auf diese Weise könnten Ausbildungsbausteine in stärkerem Maße an alternierenden Lernorten unter Einbeziehung von über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten absolviert werden. Die Debatte um betriebliche *oder* vollzeitschulische Ausbildung würde dahingehend aufgelöst, dass schulische Ausbildungsphasen von Bildungsträgern und Berufsfachschulen in geeigneten Berufen und/oder Regionen mit nicht ausreichendem Ausbildungsstellenangebot die betrieblichen Ausbildungsaufwendungen verringern könnten. Über die lernortübergreifende

Standardisierung der Ausbildungsbausteine wären grundsätzlich Übergänge nach der Absolvierung eines jedes Bausteins möglich. Insbesondere könnte nach der Absolvierung erster Module in nicht-dualen Ausbildungsformen auf der Grundlage zertifizierter und daher gut einschätzbarer Ausbildungsleistungen in eine duale Ausbildung gewechselt werden. Umgekehrt könnten Ausbildungsabbrecher – falls in ihrem Beruf Angebote aus Schulen, über- oder außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen vorliegen – zu einem späteren Zeitpunkt ihre Ausbildung in anderen Lernorten abschließen.

Dabei ist einzuschränken, dass nicht alle Bildungsgänge der vollzeitschulischen Ausbildungen für solche alternierenden Ausbildungsformen in gleicher Weise geeignet sind. So dominieren in der vollzeitschulischen Ausbildung an Berufsfachschulen bestimmte Berufe insbesondere aus dem Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen: Kinderpfleger/-in (im Schuljahr 2003/2004 21.168 Schüler und Schülerinnen, letztere stellen 94,8%), Altenpfleger/-in, Fachkraft für Altenpflege (13.589; 81,7% Schülerinnen), Sozialassistent/-in (13.309; 87,7% Schülerinnen), Erzieher/-in (9.387; 93,4 Schülerinnen), Ergotherapeut/-in (7.634; 88,5% Schülerinnen) und Krankenschwester/Krankenpfleger (7.141; 77,9% Schülerinnen). Viele dieser Berufe werden traditionell vollzeitschulisch ausgebildet und haben kein Pendant nennenswerten Umfangs in der betrieblichen Ausbildung. An Schulen des Gesundheitswesens werden Berufe ohne duales Ausbildungspendant noch häufiger ausgebildet als an Berufsfachschulen; dort wurden im Schuljahr 2004/05 119.398 Schülerinnen und Schüler ausgebildet [Statistisches Bundesamt 2005]. Hingegen nimmt eine Reihe weiterer Berufe an Berufsfachschulen, für die durchaus auch in regulärer betrieblicher Ausbildung qualifiziert wird oder werden könnte, darunter vor allem die Assistenzberufe im Informations- und Kommunikationsbereich, die teilweise erst in den 90er Jahren neu etabliert wurden, an Bedeutung zu: darunter technische/r Assistent/-in für Informatik (18.760; 9,2% Schülerinnen), Wirtschaftsassistent/-in (16.884; 59,5% Schülerinnen), Grafikdesigner/-in und Gestaltungstechnische/r Assistent/-in (8.985, 68,1% Schülerinnen) und Fremdsprachenassistent/-in (7.692; 84,9% Schülerinnen) [Statistisches Bundesamt 2004].

6.3 Nachgelagerte Bildungsbereiche in Weiterbildung und Hochschule

6.3.1 Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule

Das abnehmende Arbeitskräftepotenzial sowie der damit einhergehende prognostizierte erhöhte Fachkräftebedarf führen dazu, dass in der nationalen und auch europäischen Diskussion ein gemeinsames Ziel von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft bekräftigt wird: die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Die unter dem Durchschnitt der OECD-Mitgliedsländer liegenden Studienanfängerzahlen in Deutschland sind ein besonderer Impuls der deutschen Diskussion: Mit einem Anteil von nur etwas über 20 Prozent an Akademikern an einem Altersjahrgang ist Deutschland Viertletztes unter 30 OECD-Ländern. Während in Deutschland und Österreich in den vergangen Jahren der Anteil der Hoch- und Fachhochschulabsolventen an einem Jahrgang weitgehend stagnierte, stieg die Abschlussquote in den meisten OECD-Staaten, darunter auch in der Schweiz, deutlich an [OECD 2006].

In Deutschland besteht das generelle Problem, dass das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem nebeneinander bestehen und voneinander relativ abgeschottet sind [Henke et al. 2004, 253]. Berufliche und akademische Bildungswege sind kaum miteinander verknüpft: In einem Bereich Erlerntes führt nur unter Schwierigkeiten zu Zulassungen und Anerkennungen im anderen Bereich, sodass bei Übergängen erhebliche Redundanzen entstehen. Einmal Gelerntes wird noch einmal vermittelt und Ausbildungszeiten verlängern sich [Brosi 2004, 3].

Eine höhere Studienquote kann u. a. durch einen verbesserten Zugang von Berufsausbildungsabsolventinnen und –absolventen und eine verbesserte Anrechnung ihrer Leistungen erreicht werden. Auf Seite der Hochschulen liegen Entscheidungen über Anrechnungen zwar in der Autonomie der einzelnen Fachhochschule oder Universität; generelle ordnungspolitische Lösungen sind hier problematisch. Die bisherige Schwelle der Hochschulreife wird sich aber relativieren müssen, wenn die akademischen Absolventenquoten auf Dauer gehalten werden sollen – also auch nach dem kurzfristigen Nachfrageüberhang, der durch die Reduktion der Schulzeit von 13 auf 12 Jahre in 13 Bundesländern ausgelöst wird. Als Zielgruppe werden daher perspektivisch – wie im Osten Deutschlands mancherorts schon heute – auch für die Hochschulen Studien-

anfängerinnen und -anfänger mit beruflicher Vorbildung ins Blickfeld rücken.

Auf der anderen Seite wird auch das duale System der Berufsausbildung seine Attraktivität nur ausbauen können, wenn weitere Karrierechancen für qualifizierte Absolventinnen und Absolventen eröffnet werden. Mit der Ausbreitung gestufter Hochschulabschlüsse und hier dem Bachelor als berufsqualifizierendem Abschluss wird sich voraussichtlich für viele Jugendliche die Frage stellen, ob nicht ein dreijähriger Studiengang mit möglicherweise besseren Lebenseinkommenschancen einer dreieinhalbjährigen Berufsausbildung mit ausbildungsmarktbedingt schwierigen Einstiegsbedingungen vorzuziehen ist. Auch Unternehmen könnten dazu übergehen, ihre Ausbildungskosten zu senken, indem sie den Anteil betrieblich finanzierter Ausbildung gegenüber der Rekrutierung staatlich finanzierter Bachelor-Absolventen absenken. Auch halten viele große Unternehmen bei der Planung von Studiengängen – etwa gemeinsam mit Fachhochschulen – den Aufwand für geringer und die Gestaltungsspielräume für größer als bei den ordnungspolitisch definierten Verfahren der Schaffung bzw. Neuordnung von komplexen Ausbildungsberufen.

Im Wettbewerb der Bildungsgänge um schmalere Alterskohorten könnte sich das System der dualen Ausbildung dadurch in einer schwierigen Lage wiederfinden: Es bediente vorwiegend schwächere Schulabgänger und würde im Ergebnis auch quantitativ an Bedeutung verlieren.

Generell würde bereits durch die *Zulassung* unterschiedlicher Bildungswege zur Erlangung eines Hochschulabschlusses die Attraktivität der Berufsbildung erhöht und damit die Ausschöpfung von Bildungspotenzialen gesteigert. Über die Zulassung zum Studium für beruflich Qualifizierte hinaus würde die *Anrechnung* beruflich erworbener Kompetenzen auf die Hochschulausbildung die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich weiter erhöhen und eine Steigerung der bildungsökonomischen Effizienz mit sich bringen. Dies stellt eine weitere Voraussetzung zunächst für die Gleichwertigkeit und Anerkennung der Bildungswege und –abschlüsse, für die Attraktivität der beruflichen Bildung für Schulabgänger und Unternehmen sowie für die Positionierung des deutschen Berufsbildungssystems im europäischen und internationalen Bildungsrahmen dar [vgl. KWB 2004, 4].

Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem stellt aus diesen Gründen für beide Seiten eine Herausforderung dar. Sie kommt jedoch – obwohl seit Jahren bildungspolitisch postuliert – in Deutschland im Unterschied zu vielen anderen

europäischen Ländern kaum voran. Dies liegt sicher auch an den mit langen Traditionen eigenständig entwickelten Bildungskulturen beider Seiten und mit der Befürchtung vieler Vertreter der Hochschulen, dass die Qualität der akademischen Bildung und die Sonderstellung der Hochschulabschlüsse beeinträchtigt werden könnten.

Im Ergebnis gibt es zwar mittlerweile in allen 16 Bundesländern *Hochschulzugangsregelungen* für beruflich qualifizierte Bewerber, die nicht über die erforderliche schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen [vgl. KMK 2002]; dies hat aber zu nicht mehr als rund 1.500 Studierenden mit beruflichem Abschluss ohne Hochschulzugangsberechtigung pro Jahr an deutschen Hochschulen geführt [BDA 2005, 10].

Das Hochschulrahmengesetz sieht vor, dass in der beruflichen Bildung Qualifizierte den Nachweis nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen können (§27 Abs. 2 HRG). Dieser so genannte Dritte Bildungsweg knüpft in der Regel an die vorangegangenen beruflichen Qualifikationen an, sodass die Studienberechtigung meist auf einen bestimmten Studiengang bezogen ist. Die Zugangsvoraussetzungen hängen von den rechtlichen Regelungen im jeweiligen Bundesland ab [Le Mouillour et al. 2004, 398]. Fast immer wird neben der erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung eine mehrjährige einschlägige Berufspraxis bzw. eine qualifizierte Weiterbildung (z.B. Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in, Fachkraft aus dem Erziehungs- und Pflegebereich) verlangt. In einigen Bundesländern ist ein Mindestalter vorgeschrieben. Auch Mindestnoten (oft „gut“, in einigen Fällen genügt auch die Note „befriedigend“) werden häufig bei den vorangegangenen Berufs- oder Fortbildungsabschlüssen vorausgesetzt. In einigen Fällen ist der Hochschulzugang daran gebunden, dass der Hauptwohnsitz bzw. der gewöhnliche Aufenthaltsort schon eine gewisse Zeit lang im jeweiligen Bundesland liegt. Nicht immer ist der direkte Hochschulzugang möglich. In den meisten Bundesländern sind zudem Eignungs-, Zugangs- oder Einstufungs- bzw. Feststellungsprüfungen vorgesehen. Die einzelnen Hochschulen setzen in den jeweiligen Prüfungsordnungen die Anforderungen fest, die von den Studienbewerberinnen und Studienbewerbern zu erfüllen sind.

Obwohl diese generellen Hochschulzugangsregelungen existieren, ist das Problem der geringen Durchlässigkeit nicht hinreichend gelöst, da

- die in den Bundesländern unterschiedlich geregelten Anerkennungsprozeduren und Prüfungsverfahren lediglich auf die Anerkennung der formalen Zugangsberechtigung ausgerichtet sind und

- die Art und Qualität der zuvor beruflich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen keine Anerkennung von (Teil-)Studienleistungen zur Folge hat.

Somit wird gegenwärtig in der Regel vorausgesetzt, dass die gemäß den Prüfungsordnungen vorgesehenen Leistungsnachweise unabhängig von den bereits vorliegenden Qualifikationen erneut erbracht werden müssen, was bezogen auf die Durchführungsdauer zu Verzögerungen führt [Brosi 2004, 3]. Der Erwerb von Doppelqualifikationen in einer beruflichen und in einer hochschulischen Ausbildung, ohne dass Teile gegeneinander angerechnet werden, bedeutet eine Verschwendung von Potenzialen [Bensel 2004, 6].

Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussion steht derzeit noch die zurückhaltende Position vieler Hochschulrepräsentanten gegenüber einer Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte. Diese Diskussion soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Auf der Seite der beruflichen Bildung ist allerdings ebenfalls von einer ganzen Reihe von strukturellen Barrieren gegen eine bessere Durchlässigkeit auszugehen. Im Vordergrund steht erneut die mangelnde Binnendifferenzierung und Strukturierung der dualen Berufsausbildung. Monolithische Ausbildungsgänge, an deren Ende kanonisiertes Prüfungswissen reproduziert wird, machen eine Identifikation von sich mit Studieninhalten überschneidenden individuellen Lernergebnissen nahezu unmöglich und damit auch eine Anrechnung von Ausbildungsbestandteilen auf ein Studium. Es wäre daher stets auf eine besondere Eingangsprüfung der nur beruflich qualifizierten Aspiranten auf ein Studium zu verweisen – mit allen daraus entstehenden Ungewissheiten für die individuelle Bildungsplanung.

Zur Anrechnung zuvor beruflich erworbener Qualifikationen auf ein Hochschulstudium bedarf es eines Bewertungssystems, das in der Lage ist, sowohl die Art als auch die Qualität der jeweiligen Qualifikationen und Kompetenzen im Einzelnen zu erfassen. Eine systematische Überbrückung zwischen Hochschulbildung und beruflicher Ausbildung könnte daher seitens der Berufsbildung mit dem von uns vorgeschlagenen MODELL 2 erfolgen – also der Absolvierung einzeln zertifizierter Ausbildungsbausteine innerhalb der Berufsbildung.

- So könnten zunächst auf der Ebene fachlich korrespondierender Bildungsgänge Ausbildungsbausteine identifiziert werden, welche bestimmten Leistungen der Studienordnungen entsprechen.

- Auf dieser Grundlage wäre die Transparenz über individuelle Lernleistungen herstellbar und eine grundsätzliche Kompatibilität mit der Art der Zertifizierung in den hochschulischen Bachelor- und Masterstudiengängen gegeben.

Ein Durchstieg zwischen Berufsbildung und Hochschule ohne die Unwägbarkeiten, den Aufwand und die geringe Transparenz heutiger Regelungen wäre so für die Jugendlichen ebenso möglich wie umgekehrt der Einstieg von Studienabbrechern in eine berufliche Ausbildung unter Anrechnung geeigneter Studienleistungen.

Auf diese Weise würde auch die im Europäischen Qualifikationsrahmen angelegte und mit den in ihrer Anlage vergleichbaren Instrumenten ECTS und ECVET operationalisierte Skalierung von Qualifikationen über das gesamte Bildungssystem abgebildet: Auch an dieser Stelle würde die Kompatibilität mit europäischen Konzepten verbessert werden.

6.3.2 Die Schnittstelle von Aus- und Weiterbildung

Im Gegensatz zu allen Postulaten zum lebenslangen Lernen geht die Beteiligung an Weiterbildung in Deutschland seit 1997 zurück. Einem Anstieg der Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung in der ersten Hälfte der 90er Jahre folgte ein starker Rückgang im Osten (von 37% 1997 auf 26% 2003) und ein immer noch deutlicher Rückgang im Westen (auf ebenfalls 26% 2003) [Berichtssystem Weiterbildung 2004, 22]. Im europäischen Vergleich (EU-15) ist Deutschland damit auf den fünft letzten Platz zurückgefallen [Eurostat Arbeitskräfteerhebung 2003, zitiert nach: Konsortium 2006, 126]. Auch die OECD-Bildungsstudie 2006 weist aus, dass die Teilnahmequote an formaler Weiterbildung in Deutschland mit 12% deutlich geringer ist als im OECD-Durchschnitt (18%) [OECD 2006].

Die Weiterbildungsquote hängt stark von der beruflichen Vorbildung ab: 39% der Hochschulabsolventinnen und -absolventen, nur 18% der Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung oder einer Berufsfachschule und nur noch 7% derjenigen, die keine Berufsausbildung abschlossen haben, nahmen 2003 an beruflicher Weiterbildung teil [Berichtssystem Weiterbildung 2004, 29].

In Deutschland steht ein etabliertes, umfassendes und auch in Details gesetzlich geregeltes System der beruflichen Erstausbildung neben einem stagnierenden und wenig übersichtlichen Bereich der beruflichen Weiterbildung. Systematische Übergänge zwischen der beruflichen Aus- und

Weiterbildung bestehen kaum. Das curriculare Ideal der beruflichen Erstausbildung, möglichst viel von dem Wissen und den Kompetenzen vor dem eigentlichen Berufseinstieg zu vermitteln, die dann im Lebensberuf benötigt werden, entstammt noch einer bildungspolitischen Vorstellung der Facharbeitsgesellschaft der 60er und 70er Jahre; es ist in dem Maße obsolet, in dem das berufliche Wissen in schnellen Zyklen umschlägt. Eine bildungspolitische Devise könnte daher sein, die berufliche Erstausbildung zu straffen und eher auf die Vermittlung langfristig nutzbarer Kompetenzen zu konzentrieren und im Gegenzug die berufliche Weiterbildung auszuweiten. Dazu wäre insbesondere die Weiterbildungsbeteiligung beruflich Qualifizierter anzuheben.

Ausbildungsbausteine böten grundsätzlich Verwendungsmöglichkeiten in der Ausbildung und der Weiterbildung. In der Weiterbildung wäre ihr besonderer Nutzen die übergreifende Dokumentation ihrer Inhalte, die für Transparenz bei Teilnehmen und Unternehmen sorgt, und ihre individuelle Zertifizierung. Ausbildungsbausteine könnten so eine Brücke zwischen der beruflichen Aus- und Weiterbildung schlagen.

Wenn die Prüfung und Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen durch Bildungseinrichtungen auch unabhängig vom Besuch vorangegangener Lehrgänge ermöglicht werden würde, ergäben sich zusätzlich Möglichkeiten der arbeitsmarktverwertbaren Dokumentation von beruflichem Erfahrungswissen – und damit zweite und dritte Chancen für viele An- und Ungelernte, die in den vergangenen Jahren durch den Nachfrageüberhang auf dem Ausbildungsstellenmarkt produziert worden sind und die inzwischen über Arbeitserfahrungen und informell angeeignetes Wissen verfügen. Innerhalb der Unternehmen könnte sich eine strukturelle Annäherung der Ausbildung an die betriebliche Personalentwicklung und Weiterbildung vollziehen: zum Beispiel durch die Einbindung von ergänzenden Bausteinen oder Ausbildungsbausteinen verwandter Berufe in die Ausbildung, die gleichzeitig als erste Weiterbildungsmaßnahmen gelten.

7 Diskussion der Leistungsfähigkeit

Nach der Darstellung der Problemlage (Kapitel 1 und 2), den daraus abgeleiteten Zielen (Kapitel 3) und der Ausdifferenzierung eines Lösungsvorschlags (Kapitel 4 bis 6) soll dieser Vorschlag nunmehr im Hinblick auf die erkennbaren Effekte diskutiert werden. Dabei wird unterschieden zwischen den Primäreffekten, die sich auf die Erreichung der in Kapitel 3 ausgewiesenen Ziele beziehen, und den Sekundäreffekten, die kritische Einwände gegen eine mögliche Umsetzung des Lösungsvorschlags begründen könnten.

7.1 Primäreffekte: Diskussion der Zielerreichungspotenziale

Nachfolgend werden die in Kapitel 3 skizzierten *Ziele* aufgenommen und mit *angestrebten Effekten* für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung verbunden. Ausgehend von dem so entstehenden Zielkonstrukt werden die eingeführten Lösungsvorschläge im Hinblick auf ihr *Potenzial zur Erreichung dieser Ziele* diskutiert.

7.1.1 Reduzierung von „Warteschleifen“ im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung (Flexibilisierung der Zugangswege)

Ein wesentliches Ziel des Lösungsvorschlags besteht darin, die berufsbezogenen Teile der Berufsausbildungsvorbereitung in einer Ausbildung unmittelbar anrechenbar und damit verwertbar zu machen. Als Effekte werden eine Reduzierung von bildungsökonomisch unproduktiven öffentlichen Ausgaben, eine Stabilisierung und Erhöhung der Leistungsmotivation der betroffenen Jugendlichen sowie ein zielgerichteter Einsatz knapper betrieblicher Ausbildungsressourcen angestrebt.

Durch die Ausrichtung, Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung der Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) auf das Ausbildungsberufsbild der dualen Berufsausbildung leisten die Maßnahmen der BAV einen konstruktiven Beitrag im Aufbau einer ganzheitlichen Berufsqualifikation. Mit den Ausbildungsbausteinen wird ein Scharnier

zwischen BAV und Berufsausbildung geschaffen, das den Maßnahmen der BAV eine klare Ausrichtung verleiht und Leerzeiten für geeignete Zielgruppen zu Lehrzeiten macht. Konkret können die Maßnahmen der BAV auf diese Weise

- für so genannte „Marktbenachteiligte" so ausgestaltet werden, dass sie über die Ausbildungsbausteine vollständig auf die Vermittlung von Kompetenzen zielen, die uneingeschränkt auch in der Berufsausbildung gelten. Durch die Ausrichtung an und obligatorische Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen ergibt sich eine transparente und verlässliche Basis für die Anrechnung von Ausbildungszeiten und Prüfungsleistungen.

- für so genannte „Heranführbare" so ausgestaltet werden, dass sie neben Elementen zur Kompensation von schulischen oder sozialen Defiziten auch auf die Vermittlung von ausbildungs- bzw. berufsbezogenen Kompetenzen bezogen werden können. Sofern der Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen den Umfang eines Bausteins erreicht hat und mit einer Prüfung erfolgreich abgeschlossen wird, entsteht wiederum eine transparente Grundlage für eine Anrechnung. So wäre es beispielsweise denkbar, dass die Grundqualifikation im entsprechenden Ausbildungsberuf über zwei sechsmonatige Grundlagenbausteine strukturiert ist. Eine zwölfmonatige Maßnahme der BAV könnte sich dann beispielsweise zur Hälfte auf die Vermittlung und Zertifizierung der Kompetenzen eines dieser beiden sechsmonatigen Bausteine fokussieren.

Jugendliche, die im Rahmen der BAV die in den Ausbildungsbausteinen dokumentierten berufsbezogenen Anforderungen noch nicht erreichen können, würden wie bisher primär auf die Verbesserung ihrer Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet.

Im Idealfall münden die Jugendlichen im Anschluss an die BAV-Maßnahme in eine duale Berufsausbildung. Sofern sie jedoch keinen dualen Ausbildungsplatz erhalten, bestände der Anschlusspunkt nicht – wie heute vielfach gegeben – in einer sich ergebenden neuen BAV-Maßnahme, sondern in der gezielten Aufnahme des sinnvoll nachfolgenden Ausbildungsbausteins bei einem außer- bzw. überbetrieblichen oder schulischen Träger. Während und nach jedem Ausbildungsbaustein bestehen Wechselmöglichkeiten, sollten diese jedoch nicht zu einem Wechsel in ein duales Ausbildungsverhältnis als jeweils erste Präferenz führen, so kann die Berufsausbildung mit der Aufnahme weiterführender

Ausbildungsbausteine in nicht-betrieblichen Lernorten fortgesetzt werden.

Durch diese Konstellation werden unproduktive Warteschleifen vermieden, die bildungsökonomisch mit hohen öffentlichen Ausgaben verbunden sind und psychologisch das Selbstwertgefühl sowie die Leistungsmotivation der Jugendlichen beeinträchtigen.

Ein weiterer positiver Effekt besteht darin, dass die knappen betrieblichen Ausbildungsressourcen zielgerichtet und nützlich eingesetzt werden. Sie verpuffen nicht in BAV-Maßnahmen, die keine konstruktiven Anschlusspunkte besitzen und daher nicht zu einem schrittweisen Aufbau einer ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz beitragen.

Ferner könnten über die Ausbildungsbausteine gezielt niedrigschwellige Einstiege in eine Ausbildung realisiert und auf diese Weise Ausbildungskapazitäten von Betrieben aktiviert werden. Betroffen sind beispielsweise solche Betriebe, die aufgrund einer Spezialisierung die Breite des Ausbildungsberufsbilds nicht vermitteln können. Insbesondere die Schnittstellenprobleme bei Verbundausbildungen, in denen einzelne Betriebe bzw. Bildungseinrichtungen jeweils nur die Teile einer Ausbildung übernehmen, die sie jeweils abdecken können, würden sich durch definierte Ausbildungsbausteine verringern lassen.

Darüber hinaus ist nach den Ergebnissen der EQJ-Evaluation des BiBB [Seyfried 2006] zu erwarten, dass mehr Betriebe zum Angebot von Berufsausbildungsvorbereitungs-Maßnahmen oder Ausbildungen für *benachteiligte Jugendliche* gewonnen werden können, wenn die von ihnen erbringbaren berufsbezogenen Ausbildungsanteile von berufsübergreifenden Anteilen und sozialpädagogischer Unterstützung inhaltlich und trägerseitig geschieden werden.

7.1.2 Verbesserung der Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung (Flexibilisierung der Ausbildungswege)

Ein wesentliches Ziel der vorgeschlagenen Modelle ist es, die Wechselmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Ausbildungsformen in unterschiedlichen Lernorten zu erleichtern. Als Effekte werden eine Reduzierung der Zahl der Altbewerber, die Optimierung des Einsatzes der Ausbildungsressourcen in den verschiedenen Lernorten sowie eine Steigerung der Ausbildungsqualität angestrebt. Grundsätzlich ist eine Ausbildung mit wesentlichen Anteilen einer authentischen Vermittlung

von beruflichen Kompetenzen im Betrieb der Ausbildung nur an betriebsfernen Lernorten vorzuziehen. Wenn aber für einen großen Teil der Jugendlichen eine betriebliche Ausbildung nicht erreichbar ist, sind die Bemühungen darauf zu richten, die Ausbildungsgänge, die sich außerhalb der dualen Ausbildung bewegen, noch enger an die bewährten Prinzipien und Standards einer dualen Ausbildung heranzuführen. Durch die Ausrichtung der unterschiedlichen Formen einer Berufsausbildung an den in den Ausbildungsbausteinen dokumentierten Kompetenzen wird dieses Ziel erreicht.

In diesem Zusammenhang besteht in der Fachdiskussion weitgehend Konsens darüber, dass Organisationsformen der Berufsausbildung in Form von spezifischen Lernortkombinationen einen Mittelcharakter im Hinblick auf das Ziel der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz besitzen, wobei jede Kombination spezifische Vor- und Nachteile – beispielsweise im Hinblick auf die Vermittlung von mehr praxis- oder mehr theorienahen Kompetenzen – besitzt. Zugleich besteht Einklang darüber, dass die verschiedenen Lernorte unterschiedliche Bedingungen im Hinblick auf die Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse in einer Ausbildung und entsprechend auch je spezifische Potenziale für unterschiedliche Ausbildungsziele besitzen. Daraus ergibt sich, dass es nicht um eine Gleich*artigkeit* zur dualen Berufsausbildung gehen kann, sondern um die Herstellung und Sicherung der Gleich*wertigkeit*. Wesentlich erscheint es, das duale *Prinzip* als didaktische Figur der Gestaltung von Ausbildungsgängen zu sichern. Das duale Prinzip besagt, dass Lernprozesse in der Ausbildung eine spiralförmige Alternation von Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion, Denken und Tun, Systematik und Kasuistik erfordern. Das duale Prinzip kann innerhalb eines Lernortes oder durch das Zusammenwirken verschiedener Lernorte gesichert werden.

Vor diesem Hintergrund kann die Umsetzung des vorgeschlagenen Modells dazu beitragen, dass beispielsweise Formen der Berufsausbildung primär in Verantwortung von beruflichen Schulen oder über- bzw. außerbetrieblichen Bildungsträgern sich noch stärker auf dieses duale Prinzip ausrichten. Hinsichtlich der Beurteilung der Leistungsfähigkeit der verschiedenen Lernortkombinationen sind Potenzialität und Aktualität zu unterscheiden. So können beispielsweise duale Ausbildungsgänge das Potenzial zur engen Verzahnung von Theorie und Praxis besitzen, die aktuelle Ausbildung in einem konkreten Ausbildungsbetrieb setzt dieses Potenzial aber möglicherweise nicht um. Dies führt vermutlich dazu, dass die Bandbreite an Ausbildungsqualität *innerhalb* bestimmter Lernortkombinationen größer ist als *zwischen* ihnen. Insofern wäre eine gute

vollzeitschulische Berufsausbildung einer schlechten dualen sicherlich vorzuziehen, und vice versa.

Durch die gemeinsame Ausrichtung von gleichwertigen Ausbildungsformen an Ausbildungsbausteinen erscheint die Erreichung der folgenden Effekte leichter möglich:

- Die Zuordnung von Ausbildungsinhalten lässt sich bausteinbezogen so organisieren, dass die spezifischen Potenziale der Lernorte besser berücksichtigt werden können. So könnten theorienähere Bausteine beispielsweise gezielter Schulen und praxisnähere eher Betrieben bzw. subsidiär über- oder außerbetrieblichen Bildungsstätten zugeordnet werden. Der Wechsel zwischen den Lernorten wird in diesem Rahmen erleichtert.

- Während sich Jugendliche heute häufig nach einer Ausbildung in schulischen oder über- bzw. außerbetrieblichen Bildungsstätten nochmals auf einen dualen Ausbildungsplatz bewerben, würde die Ausrichtung dieser Ausbildungsmaßnahmen auf zertifizierte Ausbildungsbausteine und einen anerkannten Ausbildungsabschluss dazu führen, dass die entsprechenden Jugendlichen nicht erneut als Altbewerber auf dem Ausbildungsmarkt auftreten. Ebenso würden bei einem Ausbildungsabbruch und der nachfolgenden Aufnahme einer Ausbildung in einem verwandten Beruf überschneidende Teilleistungen einfacher anrechenbar.

- Dies würde zu einer Schonung von knappen Ausbildungsressourcen führen, insbesondere im betrieblichen Bereich.

- Insbesondere zwischen den schulischen, über- und außerbetrieblichen Ausbildungsangeboten würde Wettbewerb entstehen. Dieser Wettbewerb zwischen Lernorten kann sich positiv auf die Qualität und Innovationsorientierung der Angebote auswirken.

7.1.3 Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung

In diesem Schwerpunkt besteht das Ziel darin, die Verzahnung zwischen Berufsausbildung und nachfolgenden Bildungsstufen zu verbessern und auf diese Weise die Durchlässigkeit zu erhöhen. Ein Effekt wird in einer erhöhten Attraktivität der Berufsausbildung sowohl für Betriebe als auch für die Jugendlichen erwartet.

Zwischen der Berufsausbildung und Formen der Weiter- und Hochschulbildung besteht hinsichtlich der Transparenz der Bildungsinhalte ein Problem, das sich strukturell identisch zu dem im Übergang zwischen BAV und Berufsausbildung darstellt. In den der Ausbildung nachgelagerten Bildungsphasen wird mit fast den gleichen Gründen häufig eine Anrechnung von Ausbildungsleistungen verwehrt, wie dies seitens der Ausbildungsverantwortlichen gegenüber den Leistungen der BAV geschieht: Es wird auf die Intransparenz der in der jeweiligen Vorphase erbrachten Bildungsleistungen verwiesen. Je nach Standpunkt erscheint dies dann mehr oder weniger überzeugend.

Auch wenn Institutionen der Weiterbildung oder Hochschulen nur sehr begrenzt auf eine Anrechnung von Ausbildungsleistungen verpflichtet werden können, kann die Strukturierung von Ausbildungsgängen in Ausbildungsbausteinen deren Transparenz erhöhen und so eine wesentliche Voraussetzung für eine fundierte Einschätzung von Anrechnungsmöglichkeiten schaffen. Dies gilt heute schon für sogenannte Zusatzqualifikationen, die mit Blick auf nachfolgende Weiterbildungsphasen gebündelt werden; es könnte sich insbesondere auf Wahlpflichtbausteine im letzten Teil der Berufsausbildung ausdehnen. Der Bausteincharakter von Ausbildungsinhalten erleichtert es prinzipiell, Verzahnungen hin zur Weiter- und Hochschulbildung zu konzipieren und auf diese Weise das abstrakte Ziel einer verbesserten Durchlässigkeit operativ zu präzisieren.

Die verbesserten Verzahnungen zwischen Aus- und Weiterbildung könnten insgesamt einen Beitrag zur Attraktivitätssteigerung der Ausbildung leisten. Berufsausbildung würde nachdrücklicher als eine bedeutsame Station in der bedarfsgerechten Kompetenzentwicklung ausgewiesen, gleichzeitig wird diese Station nicht als abgeschlossen oder gar als Sackgasse gekennzeichnet. Dieser Transmissionscharakter der Berufsausbildung kann ihre Attraktivität sowohl für die Betriebe als insbesondere auch für die leistungsstärkeren Jugendlichen sichern bzw. weiter erhöhen.

7.1.4 Verbesserte Anpassung der Ordnungsstrukturen an die betrieblichen Ausbildungsbedingungen (Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege)

Ausgehend von der Prämisse, dass sich die Bedingungen und Interessen in den Wirtschaftsbereichen, Branchen und Betrieben sehr pluralistisch darstellen, besteht das Ziel darin, die Berufsausbildung besser diesen heterogenen Bedarfslagen anzupassen. Als Effekt können die

Ausbildungsverhältnisse bedarfsgerechter gestaltet und auf diese Weise die Attraktivität der Berufsausbildung für die Betriebe erhöht werden.

Was im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen vor und zu Beginn der Ausbildung auf der Nachfrageseite gilt, ist prinzipiell auch für die Anbieterseite zu berücksichtigen: Die Bedingungslagen der Betriebe im Hinblick auf ihre Voraussetzungen und Interessen an einer Bereitstellung von Ausbildungsstellen sind sehr heterogen. So divergieren beispielsweise die Motive für die Ausbildungsaktivitäten (langfristige Investitions- vs. kurzfristige Amortisierungsperspektive), die betriebsspezifischen Qualifizierungsbedarfe und der Professionalisierungsgrad in der Umsetzung der Ausbildung. Flexibilisierung bedeutet in diesem Bezug, den Betrieben unterschiedliche Wege zu einer qualifizierten Ausbildung zu ermöglichen.

Welchen Beitrag kann nun das vorgestellte Konzept zu einer Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildungswege leisten?

Ein Beitrag besteht darin, dass die bereits punktuell existierenden ordnungspolitischen Flexibilisierungsinstrumente – Wahlpflicht- und Zusatzqualifikationen – in einen systematischen Rahmen gestellt und auf diese Weise aufgewertet werden. Betriebe sehen sich heute einer Auswahlmöglichkeit von 340 Einzelberufen gegenüber, die teilweise zu Anfang der Ausbildungszeit große Überschneidungen aufweisen und die sich am Ende der Ausbildungszeit teilweise in nur auf den jeweiligen Beruf bezogene Wahlqualifikationen, Fachrichtungen und Schwerpunkte aufspreizen. Nicht selten werden in großen Unternehmen an verschiedenen Standorten für die gleichen Anforderungen aus historischen Gründen unterschiedliche Berufe ausgebildet. Definierte Ausbildungsbausteine erhöhen die Transparenz der betrieblichen Ausbildung und vereinfachen ihre Organisation: Dabei kann einerseits die Vermittlung von sich überschneidenden Inhalten aus verschiedenen Berufen gemeinsam organisiert werden, andererseits ist es möglich, Spezialbausteine eines Berufes als Zusatzqualifikationen eines anderen zu verwenden.

Eine weitere Veränderung besteht darin, dass für die Betriebe mit dem Bausteinkonzept neue, flexiblere Rekrutierungsoptionen entstehen. Sie ergeben sich daraus, dass Jugendliche mit einer bereits absolvierten und über entsprechende Prüfungsleistungen dokumentierten Grundqualifizierung zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt ihrer Entwicklung in die Ausbildung einsteigen können. Aus Sicht des Betriebes bedeutet dies, dass bereits zu einem früheren Zeitpunkt die produktive Phase im Ausbildungsverlauf erreicht wird und die Ausbildung unter ökonomischen Kriterien für viele Betriebe attraktiver werden kann. Die Bindung an den

Jugendlichen erfolgt zu einem Zeitpunkt, zu dem dessen prospektive berufliche Leitungsfähigkeit bereits besser beurteilt werden kann als nach dem Schulabschluss; das personalwirtschaftliche Risiko wird entsprechend geringer. Dieser Kontext könnte insbesondere für die Ausbildungsbereitschaft von solchen Betrieben ausschlaggebend sein, die noch ausbildungsunerfahren sind.

Eine bausteinbezogene Strukturierung der Ordnungsgrundlagen erlaubt es zudem, gezielt relevante Teile zu aktualisieren, ohne jedes Mal den Gesamtrahmen zu verändern. Dies führt insgesamt zu einer schnelleren Aktualisierung. Für die Betriebe wächst so die Sicherheit, dass sich die Ordnungsgrundlagen näher an der betrieblichen Realität befinden.

Ein weiterer Vorteil nur des MODELLS 2 besteht in der Option für interessierte Betriebe, die Prüfung von bausteinbezogenen Kompetenzen selbst durchzuführen. Die Durchführung von bausteinbezogenen Prüfungen in Betrieben bietet die Möglichkeit, den Auszubildenden über ökologisch validere Prüfungsaufgaben fundierter einzuschätzen, als dies mit den herkömmlichen Aufgaben der Fall ist.

7.1.5 Flexibilisierung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen

Das Ziel besteht darin, für Jugendliche mit Schwierigkeiten während des Ausbildungseinstiegs oder im Ausbildungsverlauf die Chancen zu erhöhen, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Als Effekt ergäbe sich eine insgesamt höhere Zahl an Ausbildungsabschlüssen bzw. eine niedrigere Zahl von Ausbildungsabbrüchen.

Die Strukturierung der Ausbildung durch Ausbildungsbausteine erleichtert es Jugendlichen, beim Einstieg in eine Ausbildung über eine BAV-Maßnahme oder im Falle eines Ausbildungsabbruchs erarbeitete Kompetenzniveaus zu sichern, auf die zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgesetzt werden kann. Analog lassen sich Verzahnungen mit Formen der Nachqualifizierung einfacher realisieren.

Unabhängig davon zeigen Untersuchungen, dass eine modulare Prüfungsorganisation zu einer höheren Lernmotivation führt [Pilz 1999, 184f.]. Darüber hinaus ermöglicht diese Prüfungsorganisation eine bessere Einschätzung des Ausbildungsfortschritts und erlaubt gezieltere ausbildungsbegleitende Fördermaßnahmen während der Ausbildung. Insgesamt ist von einer positiven Wirkung auf den Ausbildungserfolg auszugehen, was zu insgesamt mehr und besseren Ausbildungs-

abschlüssen führt. Volkswirtschaftlich bedeutete dies eine Erhöhung der verfügbaren Qualifikationsreserven.

7.1.6 Höhere Kompatibilität mit europäischen Standards in der Berufsbildung

In diesem Zielbereich sollen die Grundlagen dafür geschaffen werden, dass das deutsche Berufsbildungssystem eine angemessen hohe Positionierung innerhalb des europäischen Rahmens erhält. Im Effekt bedeutete dies im Vergleich zur augenblicklichen Wahrnehmung des dualen Systems in Europa eine Aufwertung und daher Status-, Reputations- und Attraktivitätssteigerung.

Derzeit vollzieht sich die Diskussion über die Zukunft der europäischen Berufsbildung entlang der beiden Kürzel EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen) und ECVET (Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung). Die Diskussionen sind in vielerlei Hinsicht im Detail noch offen, doch lassen sich bereits klare Tendenzen erkennen. Über den Qualifikationsrahmen werden Bildungsebenen definiert, auf denen Bildungsgänge wie beispielsweise die duale Berufsausbildung oder auch schulische Formen der Berufsausbildung nach noch zu fixierenden Kriterien positioniert werden. In Vorläuferphasen dieser Entwicklungen kam es dazu, dass betriebliche Ausbildungsanteile vergleichsweise niedrig, schulische Ausbildungsformen hingegen höher eingestuft wurden. Mit der Entwicklung eines Leistungspunktesystems soll es – ähnlich wie im Hochschulbereich mit dem ECTS-System – möglich werden, Teilleistungen in der Ausbildung zwischen und innerhalb der Berufsbildungssysteme zu transferieren (vgl. Kapitel 2.2.3).

Eine Strukturierung von Ausbildungsgängen durch Ausbildungsbausteine, die einzeln geprüft und zertifiziert werden können, würde die Einpassung des deutschen Systems in den europäischen Rahmen wesentlich erleichtern:

- Der Anteil der Auszubildenden, die Teile ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, liegt in Deutschland bei unter 2%. Selbst diese geringe Quote wird nur von wenigen, in der Regel größeren oder grenznahen Unternehmen erbracht, und sie kommt nur mittels einer Subventionierung durch Fördermittel aus europäischen Programmen zustande [Severing 2006, 21]. Ausweisbare und grenzüberschreitend vergleichbare Teilleistungen innerhalb der Ausbildung sind eine Voraussetzung einer einfacheren Anrechnung von im Ausland absolvierten Ausbildungsphasen –

sowohl kann dadurch die Ausbildungsmobilität deutscher Auszubildender gefördert wie die Attraktivität der deutschen Berufsausbildung für Jugendliche aus dem Ausland erhöht werden.

- Ferner könnte die horizontale Integration von Ausbildungsformen, die in beruflichen Schulen, über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten absolviert werden, zu einer Aufwertung des deutschen Systems in der europäischen Diskussion beitragen. Denn während in der deutschen Berufsbildungsdiskussion in der Regel die Ausbildung in beruflichen Schulen im Vergleich zur betrieblich-dualen Ausbildung als nachrangig beurteilt wird, ist dies im europäischen Kontext zumeist umgekehrt: Hier gelten Ausbildungsformen in schulischer Trägerschaft als höherwertig. Die Ausweisung und Begründung der Gleichwertigkeit von dualen und schulischen Ausbildungsformen im Rahmen einer horizontalen Integration würde insofern entsprechend den Status und die Reputation des dualen Systems in Europa erhöhen.

7.2 Sekundäreffekte: Diskussion kritischer Einwände

Auch wenn es gute Argumente zur Erreichung der angestrebten Ziele gibt, so erfordert die Würdigung des Lösungsvorschlags auch eine Auseinandersetzung mit möglichen Einwänden. Im Folgenden sollen daher Fragen aufgenommen werden, die im Rahmen der Literaturanalyse und der Experteninterviews identifiziert werden konnten. Im Einzelnen werden die Einwände über Thesen eingeführt und dann schrittweise dargestellt, erläutert und argumentativ gewürdigt.

7.2.1 „Ausbildungsbausteine führen zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus“

Ausgangsthese:
Die Einführung von zertifizierten Ausbildungsbausteinen führt schleichend zu Teil- und Kurzausbildungen und damit zur Auflösung von Ausbildungsgängen und zu Abschlüssen unterhalb eines qualifizierten (und tariflich klar positionierten) Berufsabschlusses!

Die Schärfe der Diskussion über Module in der Berufsbildung lässt sich nicht darauf zurückführen, dass Module die Ausbildung inhaltlich oder didaktisch gliedern. Ausbildungsabschnitte, die für sich weder zertifizierbar noch daher auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind, gelten auch den Kritikern einer Modularisierung nicht als sakrosankt. Ihre Kritik setzt da ein, wo eine „Fragmentierung“ abschlussbezogener Berufsausbildung vermutet wird [Ehrke 2003, 2; Ehrke 2005]. Sie befürchten, dass Module letztlich zu – im Verhältnis zu Umfang und Dauer heutiger Ausbildungsgänge – eigenständig zertifizierten Teilqualifikationen und damit insgesamt zu einer Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus mit entsprechenden Wirkungen bei der tariflichen Einstufung der Facharbeiter führen würden. „Es könnte eher darum gehen, Wege zu finden, die zwar am Anspruch eines einheitlichen Systems festhalten, zugleich aber den Betrieben und Schulen und auch den Förderinstitutionen wie der Arbeitsverwaltung neue Möglichkeiten eröffnen, jederzeit frei darüber zu entscheiden, wer voll ausgebildet wird und wer nicht.“ [Ehrke 2003, 13]. „Beruflichkeit“ und „Ganzheitlichkeit der Ausbildung“ stehen in dieser Diskussion nicht für einen organisatorischen Gesamtzusammenhang der Ausbildung oder für didaktische Kategorien einer handlungs- und kompetenzorientierten Ausbildung, sondern als Metaphern für den Status

der ausgebildeten Facharbeiter auf dem Arbeitsmarkt und in den betrieblichen Hierarchien.

Die vor allem von einigen Gewerkschaften vertretene These, Modularisierung führe zu Dequalifizierung, bedarf der Prüfung. Prima facie könnte sie durchaus begründet sein: Es könnte eine Strategie von Unternehmen sein, Ausbildungskosten zu reduzieren, indem sie nur diejenigen Bausteine einer Ausbildung anbieten, die aktuellen betrieblichen Anforderungen entsprechen; dadurch würden die Mobilität und der Wert der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt verringert. Das Berufsbildungsgesetz verhindere eine solche selektive Ausbildung, die dem Interesse an der Erhöhung des Flexibilitätspotenzials durch eine ständige Just-in-time-Verfügbarkeit von quantitativen und qualitativen Arbeitskraftressourcen [Baethge 1999, 31] an sich entspreche. Erst die am System der Berufe und am konkreten Berufsfeld orientierte Ausbildung führt nach dieser These zu beruflichen Karrieren [Fuchs, Reuter 2000, 147].

Die Dequalifizierungsthese vernachlässigt zunächst, dass Dequalifizierung bereits stattfindet, wenn auch vor und nicht innerhalb der Ausbildung. Heute entscheiden die hohen Hürden der ersten Schwelle darüber, dass viele Jugendliche nicht oder nicht adäquat ausgebildet werden – um noch einmal auf das zitierte Argument von EHRKE Bezug zu nehmen. Unterhalb und neben der dualen Berufsausbildung existiert ein „Übergangssystem“, in dem Hunderttausenden von Jugendlichen mehr oder weniger sinnvolle Wartesäle angeboten werden und in denen vielen von ihnen ein Status zugeordnet wird, der sie auf dem Arbeitsmarkt der Un- und Angelernten ungeschützt ohne Nachweis und damit Ausweisbarkeit ihrer Qualifikationen zurücklässt.

Die Beurteilung der Ausgangsthese erfordert eine Einschätzung des betrieblichen Qualifizierungsverhaltens für den Fall einer Einführung des vorgeschlagenen Systems. Prinzipiell sind die folgenden Reaktionen denkbar:

1. Der Ausbildungsbetrieb verändert sein Verhalten nicht, er bildet weiterhin im Rahmen eines Ausbildungsvertrags aus.

2. Der Betrieb hat bislang (trotz Ausbildungsberechtigung) nicht ausgebildet und steigt nunmehr in die Ausbildung von einzelnen Ausbildungsbausteinen ein. Dies führt gesamtwirtschaftlich zu einer Erweiterung der Ausbildungsressourcen. Sofern der Betrieb bislang vornehmlich seine Arbeitskräfte nur angelernt hat, würde diese Praxis systematisiert und aus Sicht der betroffenen

Mitarbeiter durch die Zertifizierung der Ausbildungsbausteine zu einer Aufwertung der erworbenen Kompetenzen führen.

3. Der Betrieb bildete bislang im Rahmen eines Ausbildungsvertrags aus. Er verändert diese Praxis und begrenzt die eigene Ausbildungstätigkeit auf die Qualifizierung in einzelnen Ausbildungsbausteinen.

Während das erste Szenario unproblematisch ist und das zweite eine Verbesserung darstellt, begründet Szenario 3 den zu diskutierenden kritischen Fall. Wie wahrscheinlich ist vor diesem Hintergrund das Eintreten dieses Falles? Wie gravierend sind die möglichen Folgen?

Vorweg ist darauf hinzuweisen, dass Ausbildungsbetriebe mit der diesem Szenario zugrunde liegenden Motivstruktur entsprechende Effekte auch heute schon und ohne die Einführung des neuen Konzepts realisieren können. Anstelle einer vollständigen Ausbildung könnten sie die Vorbereitung auf eine betriebliche Tätigkeit über Anlernphasen für über 18-jährige Jugendliche außerhalb des Schutzes des Berufsbildungsgesetzes gestalten oder auch Jugendliche als Praktikanten (z. B. im Rahmen des EQJ) einstellen. Vor diesem Hintergrund ist zu bezweifeln, dass erst die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes, die Teilabschlüsse nicht vorsehen, einer Absenkung des beruflichen Bildungsniveaus vorbeugen. Gegen die implizite These, dass Unternehmen so wenig Ausbildung wie gesetzlich möglich und soviel wie betrieblich unbedingt nötig vermitteln, spricht nicht nur der Aufwand, der in der Mehrzahl der Unternehmen für die Ausbildung betrieben wird. Gegen diese These spricht auch, dass die etwa 60% der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger, die 18 Jahre oder älter sind und die außerhalb der Regelungen des Berufsbildungsgesetzes nach beliebigem betrieblichen Bedarf qualifiziert werden könnten, in der betrieblichen Berufsausbildung verbleiben: Offenbar haben zumindest die an der Entwicklung eines qualifizierten Nachwuchses interessierten Unternehmen ein großes Interesse an einer umfassenden Ausbildung, die über den aktuellen Bedarf hinaus Flexibilität und Qualifikationsreserven bereitstellt. Die Gefahr eines Einbruchs in Richtung Szenario 3 wird auch deshalb für niedrig erachtet, weil der Bedarf an gering Qualifizierten auf Einfacharbeitsplätzen weiter rückläufig ist.

Auch wenn aus den skizzierten Gründen das Eintreten von Szenario 3 insbesondere nicht bei solchen Betrieben zu erwarten ist, die Ausbildung als eine Investition unter dem Vorzeichen einer längerfristigen Sicherung von qualifizierten Fachkräften verstehen, sondern bestenfalls bei solchen Betrieben, die Ausbildung unter kurzfristigen Kriterien der Kosten-

amortisierung planen, wäre zu überlegen, wie über die Ausgestaltung des vorgeschlagenen Konzepts der Gefahr entgegengewirkt werden kann.

Eine Vorkehrung wäre die qualitative Zuschneidung der Ausbildungsbausteine in einer Weise, dass unverändert auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen abgehoben wird. Entsprechend sollten die Ausbildungsbausteine (durch die Sozialpartner) in den Ordnungsverfahren nicht so typologisiert werden, dass eine Zweiteilung zwischen (verengten) betrieblich-funktionalen Fertigkeiten und ‚anspruchsvollen' beruflichen Handlungskompetenzen entsteht.

Zudem beinhaltet das vorgeschlagene Konzept, dass betriebliche Ausbildungsverträge nach wie vor über die gesamte Dauer einer Ausbildung – in der Regel also über drei oder dreieinhalb Jahre – abgeschlossen werden. Die Vermittlung nur von einzelnen Ausbildungsabschnitten in der Ausbildung wäre damit in gleicher Weise unterbunden wie heute. Eine Ausbildung, die auf einzelne Ausbildungsbausteine begrenzt bleibt, wäre nur in spezifischen Anwendungsfällen (z. B. im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung oder der Weiterbildung) möglich, nicht aber in der regulären dualen Berufsausbildung.

7.2.2 „Ausbildungsbausteine führen zu Intransparenz"

Ausgangsthese:
Die Schneidung von Ausbildungsgängen in Bausteine führt zu Intransparenz im System und beeinträchtigt die Mobilität der Absolventen und Akzeptanz der Betriebe!

Der Einwand assoziiert das vorgeschlagene Konzept mit Modularisierungskonzepten, die – wie beispielsweise das englische NVQ-System – aus atomisierten Modulen mit einem Vermittlungsumfang von teilweise nur einigen Tagen bestehen [vgl. Reuling 1996; Cuddy, Leny 2005]. In diesem Rahmen existiert dann eine unüberschaubare Zahl von Qualifizierungsfragmenten, die in ihrer Binnenstruktur fragwürdig sind und insgesamt zu den in der These ausgedrückten Effekten der mangelnden Mobilität und Akzeptanz führen.

Dieser Einwand ist für Systeme wie das NVQ-System sicherlich berechtigt; für das hier vorgeschlagene Konzept trifft er jedoch nicht zu. Das Bausteinkonzept löst die Einheit der Ausbildungsberufe bzw. das Berufsprinzip nicht auf und sieht innerhalb dieser Einheit eine überschau-

bare Zahl von relativ komplexen Bausteinen vor. Verglichen mit bereits bestehenden Formen der Binnenstrukturierung ergibt sich nur eine moderate Erhöhung.

Die vorgeschlagenen Ausprägungen führen aus einer anderen Perspektive sogar zu einer Erhöhung der Transparenz. Durch die Zertifizierung der Bausteine ist – beispielsweise im Anschluss an eine BAV-Maßnahme oder nach einem Ausbildungsabbruch – deutlicher und verbindlicher einschätzbar, welche Qualifikationen in welchem Zeitrahmen erworben wurden. Zudem führte die Ausrichtung der nahezu unüberschaubaren Formen der BAV und der parallel zur dualen Ausbildung angebotenen Ausbildungsformen in unterschiedlichen Lernort(kombination)en auf die einheitliche Struktur von Ausbildungsbausteinen zu einem klaren Bezugspunkt, der nicht zuletzt die Transparenz im aktuellen Dschungel an Maßnahmen steigerte.

Auch ergibt sich eine Verbesserung der Transparenz innerhalb des Systems der dualen Ausbildungsberufe. Damit ist nicht nur die noch vage, aber grundsätzlich bestehende Möglichkeit gemeint, dass sich durch Ausbildungsbausteine die Zahl der Ausbildungsberufe durch nunmehr einfacher mögliche Zusammenführungen verwandter Berufe reduzieren könnte – ein Ziel, das in Österreich mit der Modularisierung der Ausbildung verfolgt wird (vgl. Kapitel 8). Es ergibt sich ein Gewinn an Transparenz bereits dadurch, dass überdeckende Grundqualifikationen verwandter Berufe in Bausteinen leichter identifiziert werden können und auch dadurch, dass die heute berufsspezifisch angelegten Sonderformen von Spezialisierung am Ende der Ausbildung in Wahlpflichtbausteinen einheitlich strukturiert würden – wiederum mit der Möglichkeit der berufsübergreifenden Nutzung oder der zusätzlichen Nutzung in der beruflichen Weiterbildung.

7.2.3 „Dezentrale Prüfungen führen zu einer Absenkung der Qualitätsstandards“

Ausgangsthese:
Durch die partielle Verlagerung der Prüfungen von der zuständigen Stelle in die Lernorte können heute wirksame Qualitätsstandards nicht mehr gehalten werden!

Die Qualität eines Prüfungssystems kann prinzipiell auf seine Potenziale zur Sicherung der didaktischen Gütekriterien in der Prüfungsdurch-

führung sowie auf den Rahmen der Prüfungsorganisation bezogen werden. Hinsichtlich der didaktischen Gütekriterien wurde bereits in Kapitel 5.4.3 im Einzelnen auf die zentralen Kriterien der Objektivität und Validität der Prüfung eingegangen und festgestellt, dass zentrale und dezentrale Prüfungsformen diesbezüglich keine grundlegenden Vor- und Nachteile besitzen. Vor diesem Hintergrund heben die folgenden Diskussionen auf die unterschiedlichen Formen der Prüfungsorganisation ab.

Als wesentliches Element der Qualitätssicherung in der Berufsbildung wird oft der Grundsatz zitiert: „Wer lehrt, prüft nicht." Dieser Grundsatz allerdings gilt weder in den meisten Schulenformen noch in Hochschulen – ohne dass deshalb in diesen Bildungseinrichtungen von einer geringeren Verlässlichkeit der Prüfung ausgegangen werden müsste.

Unabhängig von der Kritik, die immer wieder insbesondere gegenüber der Validität der öffentlich-rechtlichen Kammerprüfung vorgetragen wird, hängt die Qualität jedes Prüfungssystems davon ab, wie die Kontroll- und Sicherungsmechanismen gestaltet werden. Dies führte beispielsweise im Rahmen der Beratungen für das neue Berufsbildungsgesetz in den Eckpunkten des BMBF vom Februar 2004 zu dem Postulat [BMBF 2004, 3][14]: „Die Akzeptanz der beruflichen Bildung lebt von ihrer Qualität und Transparenz. Die erfolgreiche Abschlussprüfung muss deshalb weiterhin Testat der beruflichen Handlungsfähigkeit und der Kompetenz für lebenslanges Lernen bleiben. Die Qualitätssicherungssysteme – wie die Überwachung durch die Kammern und ihre Berufsbildungsausschüsse sowie durch externe Evaluierungen – sollen optimiert werden."

Die Qualität eines Prüfungssystems wird demnach nicht über die spezifische Form der Prüfungsorganisation, sondern über die innerhalb einer jeden Organisationsform implementierten Qualitätssicherungen begründet. In Kapitel 5 wurde ausgeführt, durch welche input- und outputorientierten Elemente die Qualitätssicherung in dem vorgeschlagenen Konzept vorgenommen werden kann. Diese Elemente gehen in ihrer Intensität über die momentane Praxis hinaus und entsprechen den in der Fachdiskussion geforderten Standards an eine fundierte Qualitätssicherung.

[14] Anders als etwa im schweizerischen Berufsbildungsgesetz, in dem die Verpflichtung zu einer Qualitätsentwicklung durch die „Anbieter der Berufsbildung" ausdrücklich aufgenommen wurde, führt das deutsche Berufsbildungsgesetz von 2005 lediglich einen Hinweis auf Qualitätsentwicklung als Aufgaben der Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stelle (§ 79) sowie des Landesausschuss für Berufsbildung (§ 83) auf.

Unabhängig davon ist darauf hinzuweisen, dass das Prüfungspersonal für die Kammerprüfungen in der Regel aus den (betrieblichen) Lernorten rekrutiert wird. Vor diesem Hintergrund ließe sich fragen, warum bei entsprechenden organisatorischen Vorkehrungen bei einer dezentralen Prüfung die Qualität sinken soll, wenn für die Prüfenden die gleichen Anforderungen gelten wie für die Mitglieder der Prüfungsausschüsse.

7.2.4 „Bausteinbezogene Prüfungen erhöhen den Aufwand"

Ausgangsthese:
Durch die Aufteilung der Blockprüfung in Teilprüfungen für einzelne Ausbildungsbausteine entsteht zusätzlicher Aufwand, der unter Umständen zu höheren Prüfungskosten führt!

Der Hinweis auf einen erhöhten Aufwand ist prinzipiell berechtigt. So besagt die BiBB-Evaluation der Erfahrungen mit den gestreckten Abschlussprüfungen[15], dass sich diese grundsätzlich bewährt haben. Neben positiven Effekten (z. B. Motivationssteigerung der Auszubildenden, größere Praxisnähe) wird angemerkt, dass der Prüfungsaufwand gestiegen ist. Dies wird zum einen auf den höheren Dokumentationsaufwand für die Kammern, zum anderen auf den gestiegenen Abstimmungsaufwand zwischen den Schulen und den Betrieben zurückgeführt. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass ein wesentlicher Teil dieses gestiegenen Aufwands darauf zurückzuführen ist, dass Übergangsprobleme zu bewältigen sind bzw. parallel bestehende Ausbildungsordnungen einen temporären Zusatzaufwand verursachen.

Die Quantifizierung und Bewertung des Prüfungsaufwands kann letztlich nicht abstrakt erfolgen, sondern erfordert die Berechnung am Beispiel einer konkreten Prüfungsstruktur. Dabei ist davon auszugehen, dass mit der gestreckten Abschlussprüfung zwar wertvolle Erfahrungen gewonnen wurden, deren Ergebnisse aber nicht als gegeben hinzunehmen sind, sondern für die weitere (kostensparende) Gestaltung der neuen Konzeption nutzbar gemacht werden können. Eine Determinante bestände dabei in der Zahl und dem Umfang der jeweiligen Teilprüfungen, eine weitere in der Frage, ob der oben erwähnte Ab-

[15] Vgl. beispielsweise die Evaluationen des BiBB in den Produktions- und Laborberufen der Chemischen Industrie (Zwischenbericht 2005) und in fünf fahrzeugtechnischen Berufen [Bertram et al. 2006].

stimmungsaufwand noch entsteht, wenn die bausteinbezogene Prüfung nur an einem Lernort auftritt, dezentral verantwortet wird und in ausbildungsbezogene Prozesse (z. B. im Unterricht in der Berufsschule, in Anwendungsphasen in der über- bzw. außerbetrieblichen Bildungsstätte oder in Produktionsphasen in der betrieblichen Ausbildung) integriert ist. Die Kosten wären dann etwa zu vergleichen mit einer Prüfung, die einen vergleichbaren Grad an Aussagekraft und Validität besitzt (z. B. mit einer „gestreckten Prüfung" im Rahmen der industriellen Elektroberufe, vgl. Kapitel 5.2). Bei diesem Vergleich könnten die folgenden Faktoren begünstigend für die neue Konzeption wirken:

- Es werden in vielen Ausbildungsbetrieben ohnehin auf betrieblicher Ebene Teilprüfungen und –zertifizierungen durchgeführt, um die Leistungen der Auszubildenden, eine Übernahme nach Ausbildungsabschluss und die Qualität der Ausbildung kontinuierlich beurteilen zu können.

- Der Aufwand in der Vorbereitung der momentan durchgeführten Abschlussprüfung, in der Wissen aus der gesamten Ausbildung zu reproduzieren ist, ist in vielen Betrieben erheblich. Er führt etwa dazu, dass die betrieblichen Nettoerträge des bereits produktiven Auszubildenden am Ende der Ausbildung sinken. Auch ist nicht immer gewährleistet, dass das punktuell angeeignete Prüfungswissen relevanten beruflichen Anforderungen entspricht. Eine abgeschichtete Prüfungsstruktur kann erheblich zur Entlastung der Prüfungsvorbereitung für die Abschlussprüfung und zum weitgehenden Entfall von externen Prüfungsvorbereitungskursen beitragen, weil die Abschlussprüfung in ihrem Umfang deutlich reduziert werden kann.

- Die Teilprüfungen würden sich eng an betrieblichen Projekten und Aufträgen orientieren. Dadurch wird nicht nur die Praxisrelevanz der Prüfung gestärkt, sondern auch der betriebliche Aufwand verringert.

- Teilprüfungen, deren Bewertungen in die Abschlussprüfung eingehen, lassen eine gleichmäßige Leistungserbringung und Motivation der Auszubildenden erwarten und tragen damit zur frühen Leistungsfähigkeit der Auszubildenden bei. Auch dies relativiert den Aufwand für bausteinbezogene Prüfungen.

- Ein Wettbewerb weniger akkreditierter Prüfungsinstitutionen für die berufliche Bildung könnte geeignet sein, die Qualität und

Effizienz der Prüfungsorganisation weiter zu steigern und damit mittelbar den betrieblichen Aufwand verringern.

7.2.5 „Schneidung von Ausbildungsbausteinen verhindert die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen“

Ausgangsthese:
Ausbildungsbausteine sind nicht so konstruierbar, dass sie für sich die Vermittlung einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Handlungskompetenz ermöglichen!

Diese These formuliert den Einwand, dass eine ganzheitliche Handlungskompetenz nicht in Teile bzw. Bausteine geschnitten werden kann, die je für sich dem Niveau einer arbeitsmarktverwertbaren Handlungskompetenz entsprechen. Es wird bezweifelt, dass Handlungsprozesse anders als Fachinhalte teilbar sind. Entsprechend fördere eine bausteinbezogene Qualifizierung ein bildungstayloristisches „Patchwork-Lernen“, es verhindere eine ganzheitliche, integrative Perspektive auf ein Thema.

Dieser Einwand lässt sich theoretisch und praktisch widerlegen. Basierend auf handlungstheoretischen Arbeiten [vgl. etwa Volpert 1974 und 1983] können Curricula sowohl fach- als auch handlungssystematisch strukturiert werden. An die Stelle einer sachlogisch geordneten Fachstruktur tritt eine hierarchisch geordnete Handlungsstruktur aus abgegrenzten Handlungsfeldern. Eine praktische Umsetzung in der Berufsbildung erfährt diese Theorie beispielsweise in der Formulierung von schulischen Lernfeldern, bei denen im Rahmen der Curriculumentwicklung Handlungsfelder der Wirtschaftspraxis in didaktische Lernfelder transformiert werden.

In diesem Zusammenhang kann darauf verwiesen werden, dass auch Modularisierungsskeptiker zumeist die Formen einer didaktischen Differenzierung akzeptieren, die unverzichtbar mit der Schneidung eines Bildungsgangs verbunden sind [vgl. Ehrke 2003, 7]. Ihr Einwand richtet sich nicht gegen die Möglichkeit einer sinnvollen Schneidung von Modulen, sondern gegen die ordnungspolitischen Implikationen einer solchen Strukturierung.

7.2.6 „Erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine erfordern eine obligatorische Anrechnung“

Ausgangsthese:
Wenn nachgewiesene Kompetenzen in Form von erfolgreich absolvierten Ausbildungsbausteinen der BAV nicht obligatorisch auf die Ausbildung angerechnet werden, entsteht eine ‘Zweiklassen-Gesellschaft’!

Es ist plausibel, wenn für den Fall einer erfolgreich absolvierten Ausbildungsteilleistung deren obligatorische Anrechnung gefordert wird. Da eine solche Vorgabe jedoch mit gegenproduktiven Konsequenzen verbunden sein könnte, sind die Zusammenhänge nochmals im Detail zu erörtern.

Für die Einschätzung der Konsequenzen sind die Erfahrungen aus dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) recht instruktiv. In einer Rechtsverordnung war festgelegt, dass der erfolgreiche Besuch eines Berufsgrundschuljahres unter definierten Voraussetzungen als erstes Jahr der Berufsausbildung auf die Ausbildungszeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf anzurechnen ist. In der Praxis führte diese Regelung dazu, dass die obligatorische Anrechnung für manche Betriebe einen Grund darstellte, BGJ-Absolventen nicht als Auszubildende zu übernehmen. In der Konsequenz führte dies wiederum teilweise dazu, dass Jugendliche das BGJ vor der Prüfung abbrachen oder das Zeugnis bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz zurückhielten, um eine mögliche Ausbildungsstelle nicht zu gefährden.

Viele Betriebe hatten aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten, eine Anrechnung vorzunehmen. Zum einen verstanden sie die Inhalte des BGJ hinsichtlich der Bedingungen im eigenen Betrieb als nur begrenzt relevant. Zum anderen existierten teilweise psychologische Barrieren, die etwa zur Folge hatten, dass Ausbildungsleistungen der Schulen vergleichsweise skeptisch beurteilt werden. Und schließlich waren bei einzelnen Betrieben auch ökonomische Motive nicht auszuschließen, da ein längerer Verbleib in der Ausbildung bei Nichtanrechnung auch längere Produktivzeiten und damit einen höheren Return in der Ausbildung mit sich bringt.

Auf der anderen Seite sind auch Erfahrungen zu berücksichtigen, die aus Baden-Württemberg berichtet werden: Dort absolvieren etwa 14.000 Schülerinnen und Schüler pro Jahr in der Einjährigen Berufsfachschule das erste Ausbildungsjahr eines Handwerksberufes. Durch eine (Pflicht-)An-

rechnung von 80% der schulischen Ausbildungsleitung wird die Ausbildungskapazität des Handwerks erheblich erhöht.

Es muss allerdings die Gefahr gesehen werden, dass eine obligatorische Anrechnung in vielen Branchen die Betriebe zunächst abschreckt bzw. die dargestellten Umgehungsmöglichkeiten weiter wirksam bleiben. Pflichtanrechnungen können dazu führen, dass BAV-Absolventen zwar mehr Rechte erwerben, aber geringe Chancen im Wettbewerb mit anderen Ausbildungsstellenbewerbern haben.

Daher setzen wir in unseren Modellen auf *Anreize* zur Anrechnung.

Die Modalitäten des vorgeschlagenen Konzepts verbessern die Bedingungen für eine Anrechnung so, dass sie auch zurückhaltenden Betrieben leichter fallen kann, weil Transparenz über vermittelte berufliche Inhalte hergestellt ist. Die nunmehr gewählte Option der freiwilligen Anrechnung ist auch deshalb besser legitimierbar, weil die Jugendlichen beispielsweise nach der Absolvierung eines Grundlagenbausteins prinzipiell auch die Möglichkeit erhalten, Anschlussbausteine in anderen Lernorten zu absolvieren. Dies führte implizit dazu, dass Betriebe je nach Ausbildungsberuf und regionaler Konstellation das Monopol auf die Ermöglichung einer anerkannten Ausbildung faktisch verlieren und daher die Anrechnungsfrage auch vor diesem Hintergrund offener prüfen werden.

Zusätzlich wollen wir darauf hinweisen, dass Finanzierungsanreize gesetzt werden könnten: Es könnten bei öffentlich geförderten und betrieblich durchgeführten BAV-Maßnahmen Förderquoten vom Umfang der Anrechnung abhängig gemacht werden.

7.2.7 „Das System der Ausbildungsbausteine erschwert die betriebsnahe Bildung von Fachklassen“

Ausgangsthese:
Die Organisation der Ausbildungsgänge in Form von Ausbildungsbausteinen führt zu weiter sinkenden Klassengrößen und verstärkt die bestehende Tendenz zum Fachunterricht in Landes- oder gar Bundesfachklassen!

Insbesondere in vielen neu entwickelten Ausbildungsberufen mit geringen Besetzungszahlen wurde es für Kultusadministration schwer,

einen betriebsnah organisierten Berufsschulunterricht zu gewährleisten. Es entstanden zum Teil regionale oder landesweite Fachklassen, die für die Auszubildenden mit einem bedeutenden Reise- und Fahrtkostenaufwand verbunden sind. Entsprechend besteht die Befürchtung, dass die bausteinbezogene Strukturierung eines Ausbildungsgangs diese Tendenzen weiter verschärft.

Die Einschätzung dieser Befürchtung erfordert zunächst eine Fokussierung des möglichen Problems. Für einen dualen Ausbildungsgang, der wie bisher im Rahmen eines abgeschlossenen Ausbildungsvertrags vollständig durchlaufen wird, ändert sich im Hinblick auf die Berufsschule nichts. Durch die Taktung der Bausteine auf sechs bzw. zwölf Monate lassen sich diese einem Schul(halb)jahr zuordnen und ohne Änderungen schulorganisatorisch einpassen. Lediglich die Belegung von Wahlpflichtbausteinen könnte dann Schwierigkeiten für die Schule bedingen, wenn diese mit einer sehr hohen Zahl an Wahlmöglichkeiten im Rahmen der bestehenden Teilzeitberufsschule durchgeführt werden. Da diese Bausteine jedoch zumeist im letzten Teil der Ausbildung vorgesehen sind und tendenziell betriebsnah ausgerichtet werden, ist die Berufsschule zumeist in anderen Organisationsformen (z. B. Projektblöcke) gefordert. Eine Vereinfachung der schulischen Organisation könnte sich auf der anderen Seite daraus ergeben, dass überdeckende Grundqualifikationen verwandter Berufe durch definierte Ausbildungsbausteine in gemeinsamen Klassen vermittelt werden können.

Offen sind die Implikationen prinzipiell, wenn im Rahmen einzelner Ausbildungsbausteine andere Lernorte partiell auf die Leistungen der Berufsschule zurückgreifen möchten. Tendenziell wird dies in Verbindung mit der BAV primär im Rahmen der Grundlagenbausteine der Fall sein. Jedoch sind dabei in der Regel Besetzungszahlen zu erwarten, die eine Bildung eigener Schulklassen rechtfertigen. Insofern sind Aussagen befragter Experten aus dem Schulbereich nachvollziehbar, dass ein bausteinstrukturiertes System für die Organisation der Berufsschule keine Probleme erwarten lässt.

8 Ansatzpunkte einer modularisierten Berufsausbildung aus anderen Kontexten

8.1 Überblick

Die in dieser Studie aufgenommenen Fragen werden in zum Teil anderen Begrifflichkeiten und mit anderen Pointierungen sowohl in Deutschland als auch in den europäischen Nachbarländern mit einer vergleichbaren ordnungspolitischen Struktur diskutiert. Die nachfolgenden Darstellungen sollen skizzenhaft auf diese Kontexte eingehen und mögliche Anschlusspunkte für die Weiterentwicklung der deutschen Diskussion aufzeigen.

So sind in Österreich sowohl Erfahrungen im Hinblick auf die Integration vollzeitschulischer Formen der Berufsausbildung als auch neue Ansätze in Richtung einer Modularisierung von Bedeutung. In der Schweiz – ebenfalls ein Land mit einer langen dualen Ausbildungstradition – wird zwar in der Berufsausbildung keine grundsätzliche Debatte unter dem Stichwort „Modularisierung“ geführt, doch existieren faktisch Ansätze, die als Ausprägung einzelner Überlegungen innerhalb dieser Studie zu verstehen sind.

Darüber hinaus können praxisorientierte Vorschläge zu einer Modularisierung der Ausbildung in Erinnerung gerufen werden, die in Deutschland vor einigen Jahren in die bildungspolitische Diskussion eingebracht wurden: das Satellitenmodell des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, das Nürnberger Ausbildungsmodell, der Vorschlag des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur „Berufsausbildung 2010“ und das System der Berufebaukästen in der handwerk¬lichen Berufsbildung. Zudem soll der aktuelle Vorschlag der Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter im KWB für ein flexibles Qualifizierungskonzept kurz skizziert werden. Weiterhin befindet sich derzeit in Nordrhein-Westfalen ein Konzept („3. Weg“) in der Entwicklung, das gleichermaßen eine hohe Affinität zu einzelnen Elementen unserer Modellüberlegungen besitzt.

Auch wenn in dieser Schrift nicht näher darauf eingegangen werden kann, so soll doch zumindest darauf hingewiesen werden, dass eine ganze Reihe von größeren Unternehmen mit umfangreicher Ausbildung im Rahmen

der Freiheiten, die ihnen das BBiG bzw. die Ausbildungsverordnungen der Berufe gewähren, bereits heute *betriebliche Modularisierungen* der Inhalte und *betriebliche Teilzertifizierungen* vornehmen [vgl. etwa Fink 2006]. Einige neu geordnete Berufe – zum Beispiel die industriellen Metall- und Elektroberufe – lassen eine solche betriebliche Gestaltung im Rahmen der Ausbildungspläne ohne weiteres zu. Das Ziel ist mehr Transparenz und Mobilität der Ausbildung im jeweiligen Unternehmen. So sehr diese betrieblichen Modularisierungen den Bedarf der Unternehmen an einer Binnenstrukturierung der Ausbildung und an Teilzertifizierungen von Ausbildungsabschnitten dokumentieren, so wenig können sie bildungspolitisch befriedigen: Eine Modularisierung erfolgt nur betriebsbezogen. Sie führt auf Systemebene nicht zu mehr, sondern zu weniger Transparenz und hat keine Vorteile für die überbetriebliche Mobilität der Auszubildenden. Sie erfasst zudem nicht die ausbildungsengagierten kleinen und mittleren Unternehmen. Es wäre ein lohnender Gegenstand der empirischen Berufsbildungsforschung, diese – nicht immer ausführlich und öffentlich dokumentierten – betrieblichen Modularisierungsmodelle zusammenzustellen, um daraus Hinweise auf Spezifika des betrieblichen Bedarfs bei einer übergreifenden Modularisierung einzelner Berufe zu gewinnen.

8.2 Entwicklungen in Österreich

Das österreichische System der Berufsausbildung besitzt zwei Stränge, die für den in dieser Studie diskutierten Zusammenhang von Bedeutung sind:

- Es existieren neben dem ‚traditionellen' dualen System der Berufsausbildung schulisch getragene Ausbildungswege, die zu einem gleichwertigen Berufsausbildungsabschluss führen und die seit einigen Jahren eine zunehmende Attraktivität besitzen.

- Mit der Novelle des österreichischen Berufsbildungsgesetzes (BAG) werden Überlegungen zu einer Modularisierung explizit und in die Diskussion über die Weiterentwicklung des dualen Systems getragen.

Beide Stränge sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

8.2.1 Schulische Berufsausbildung

Neben dem dualen System der Berufsausbildung existieren in Österreich zwei Möglichkeiten einer Berufsausbildung in schulischer Verantwortung [vgl. Archan, Mayr 2006]:

- In den so genannten „Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS)“ werden in drei- bis vierjährigen Bildungsgängen allgemeine und berufliche Qualifikationen vermittelt, die nach der Abschlussprüfung zu einem der dualen Ausbildung gleichwertigen Abschluss und entsprechend zur unmittelbaren Ausübung beruflicher Tätigkeiten berechtigen.

- In den so genannten „Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS)“ wird in einem fünfjährigen Bildungsgang eine Doppelqualifikation vermittelt. Neben dem Berufsausbildungsabschluss in einem Berufsfeld (z. B. Wirtschaft, Technik, Tourismus) wird die allgemeine Hochschulreife verliehen. Jeweils die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen der BHS gehen in den Beruf bzw. nehmen ein Hochschulstudium auf.

Die beiden Bildungsgänge nehmen mittlerweile einen hohen Anteil von Jugendlichen auf. So verteilen sich die Jugendlichen nach der Sekundarstufe 1 (zweigliedrig: entweder Hauptschule mit ca. 69% oder AHS-Unterstufe / Gymnasium mit ca. 29%) wie folgt [Novak, Schneeberger 2005]:

- AHS-Oberstufe / Gymnasium: 19%
- Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS): 27%
- Berufsbildenden Mittlere Schulen (BMS): 15%
- Duales System: 39%

Daraus ergibt sich, dass ca. 80% der Jugendlichen eine Form der Berufsausbildung absolvieren, davon je etwa zur Hälfte im dualen System und in einer vollzeitschulischen Berufsausbildung.

8.2.2 Modularisierung der dualen Berufsausbildung

In Österreich wurde eine Modularisierung der Lehrlingsausbildung bereits im Regierungsprogramm von 2003 aufgenommen. Eine entsprechende Novelle des österreichischen Berufsbildungsgesetzes (BAG) hat im Juli 2005 den Ministerrat passiert. Danach kann der

österreichische Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit in den Ausbildungsvorschriften für einen Lehrberuf auch eine modulare Ausbildung festlegen. Die Umsetzung der Modularisierung ist im vollen Gange. Derzeit (September 2006) werden zwei Modullehrberufe begutachtet, die noch 2006 verordnet werden sollen. Es sind dies der Lehrberuf „Energie- und Gebäudetechnik“ und der Lehrberuf „Werkstofftechnik“. In beiden Fällen liegen fertige Verordnungsentwürfe vor, die derzeit geprüft werden. Weitere Berufe werden im Zuge fälliger Lehrberufsänderungen folgen. Die Modularisierung soll nicht nur marginale Bereiche der Lehrlingsausbildung betreffen, sondern grundsätzlich alle Bereiche, soweit nicht berufsspezifische Argumente entgegenstehen.

Die Ausgangspunkte der Diskussion über eine Modularisierung der Ausbildung in Österreich sind denen der deutschen Diskussion entgegengesetzt: Es geht vor allem darum, die Attraktivität der dualen Ausbildung bei einem ab 2007 absehbaren Mangel an Lehrstellenbewerbern zu sichern. Auch in Österreich ist auf veränderte Anforderungen des Beschäftigungssystems zunächst vorwiegend durch die Schaffung bzw. Neuordnung von Ausbildungsberufen reagiert worden; bei derzeit 254 Berufen wurde aber die Gefahr einer Überspezialisierung bzw. einer geringen Trennschärfe zwischen einzelnen Berufen gesehen und damit ein Verlust an Transparenz befürchtet. Module sollen dazu dienen, die Zahl der Ausbildungsberufe bis auf 100 zu verringern, indem überschneidende Ausbildungsinhalte in gemeinsamen Modulen zusammengefasst werden. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass veränderte Anforderungen des Beschäftigungssystems in einzelnen Modulen einfacher und schneller adaptiert werden können als in ganzen Berufsbildern. Schließlich zielt eine Modularisierung auch darauf, dass Verbundausbildungen („Lehrberufscluster“) zwischen Betrieben mit klaren Schnittstellen und Standards zu realisieren sind und dass außerhalb der regulären Berufsausbildung erworbene Qualifikationen leichter angerechnet werden können [Archan 2006, 10].

Auch in Österreich wurde und wird eine Modularisierung kontrovers beurteilt, wobei die Diskussionslinien nicht zwischen Vertretern von Gewerkschaften und Arbeitgebern verlaufen, sondern quer dazu. Das Modularisierungskonzept wurde schließlich von beiden Sozialpartnern vereinbart und beschlossen.

- Kritiker einer Modularisierung befürchten, dass das Ausbildungssystem durch Module überkomplex und unüberschaubar werden könnte. Dadurch könnten vor allem kleine und mittlere Unternehmen überfordert werden, die den Hauptanteil der Ausbildung

tragen. Einige Branchenverbände stehen der Modularisierung ablehnend gegenüber: Die Fraktionierung der Berufsbildungslandschaft in viele Einzelberufe verringert zwar die Flexibilität und Transparenz des Systems; sie erhöht aber die Identifikation von Fachverbänden und Innungen mit „ihren" Berufen. Mit einer Modularisierung befürchtet man einen gewissen Identifikationsverlust.

- Befürworter der Modularisierung sehen in den Modulen eine Erhöhung der Flexibilität und eine sinnvolle Zusammenfassung von Berufen, die sich ohnehin inhaltlich überschneiden. Das Ausbildungssystem wird nach Ansicht der Befürworter insgesamt beweglicher.

Die in Österreich vorgesehene Modularisierung stellt den Berufsbezug der Ausbildung nicht in Frage: Es geht weder um die isolierte Ausbildung von einzelnen Modulen noch um den Ersatz einer berufsbezogenen Abschlussprüfung durch Teilzertifikate. §8 Abs. 4 der BAG-Novelle sieht vor, dass ein modularer Lehrberuf aus einem zweijährigen Grundmodul und einem einjährigen Hauptmodul besteht. Im Grundmodul werden Grundlagenkenntnisse und –fertigkeiten eines Ausbildungsberufes oder verwandter Ausbildungsberufe vermittelt. Spezialmodule können Grund- und Hauptmodule ergänzen und sollen einer Zersplitterung in viele Einzelberufe vorbeugen. Sie werden in sechs oder zwölf Monaten absolviert und enthalten vertiefende oder ergänzende Kenntnisse und Fertigkeiten, die zu einer weitergehenden Spezialisierung im Rahmen der beruflichen Erstausbildung führen und spätestens nach Abschluss des Hauptmoduls vermittelt werden. Die Kombinationsmöglichkeiten von Grundmodulen eines Berufes mit Haupt- oder Spezialmodulen anderer Berufe werden in der Ausbildungsordnung festgelegt [BAG 2006, 2].

Ziel der Modularisierung ist damit nicht eine Verkürzung der Ausbildungszeiten: Die Ausbildung von Grund- und Hauptmodul muss insgesamt drei Jahre umfassen. Mit der Absolvierung von Spezialmodulen kann die Ausbildung bis zu vier Jahren dauern. Die Ausbildungszeit wird im Lehrvertrag verbindlich festgelegt. Es ist jedoch möglich, einen Lehrvertrag während der Ausbildungszeit einvernehmlich zu ändern und im Rahmen des Modulberufes andere Varianten zu vereinbaren. Bis zu einer Gesamtdauer von maximal vier Jahren können zudem freiwillig ein zusätzliches Hauptmodul oder ein bis zwei Spezialmodule hinzukommen (§6 Abs. 2a BAG-Novelle). Die 20 zweijährigen Lehrberufe in Österreich sind hingegen nicht modularisierbar, weil das Grundmodul allein in der Regel zwei Jahre umfasst.

Die praktische Umsetzung ist mit einer Studie vorbereitet worden, die das österreichische Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit beim Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in Auftrag gegeben hat. Die Studie untersucht alle 254 bestehenden österreichischen Lehrberufe auf ihre Eignung für eine Modularisierung und nimmt erste Folgenabschätzungen vor [Archan 2006]. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass 41 Einzelberufe und ein bestehender Schwerpunktlehrberuf nach dem Modularisierungskonzept in insgesamt 13 Modullehrberufe umgewandelt werden können – mithin also eine deutliche Reduktion der Zahl der Berufe, eine Vereinfachung und Aufwandsverminderung der Beschulung und eine Verbesserung der Transparenz des Berufssystems erreichbar ist. Um die Zahl der geeigneten Berufe weiter zu erhöhen, schlägt die Studie vor, die jetzt nur durch eine Ausnahmeregelung vorgesehene Option der Verkürzung des Grundmoduls auf ein Jahr und der Verlängerung der Hauptmodule auf zwei Jahre stärker zu verankern. Die Differenzierung der Arbeitsteilung in den Unternehmen, auf die die Modularisierung eine Antwort geben will, widerspricht einer zu langen allgemeinen Basisausbildung [Archan 2006, 31].

Die Modularisierung bringt eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten der Einzelmodule mit sich. Dies führt dazu, dass der Organisations- und Kostenaufwand für Abschlussprüfungen, die alle vermittelten Inhalte zum Gegenstand haben, sich erheblich erhöhen wird. Es wird daher darüber diskutiert, ob nicht auch modulbezogene Prüfungen – möglicherweise in Form der Bewertung betrieblicher Projektarbeiten – ein Weg sind, den Aufwand zu minimieren.

Bestehende Regelungen zu Zusatzprüfungen sollen auf Module erweitert werden. Dabei steht im Vordergrund, dass Prüfungen von vorausgesetzten dualen Bildungswegen abgetrennt werden. Auch schulisch Qualifizierte, in anderen Berufen Vorqualifizierte und informell Qualifizierte sollen Zugang zu Prüfungen erhalten, sodass bereits vorhandene Qualifikationen auf einfache Weise gleichwertig zertifiziert werden können.

Noch vor der Eröffnung der Möglichkeit einer modularisierten Ausbildung hat Österreich die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems dadurch hergestellt, dass eine erfolgreiche Berufsreifeprüfung (BRP) die mit der Reifeprüfung einer höheren Schule verbundenen Berechtigungen verleiht (Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung 1997. BGBl. Nr. 68/1997 i.d.g.F.). Erfolgreiche Absolventen einer Lehrabschlussprüfung (LAP) können zu einer Berufsreifeprüfung antreten [Schlögl, Klimmer 2001, 74; Archan, Mayr, 14] und haben dann Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten in Österreich (nicht aber, dies sei am Rande vermerkt,

Zugang zu deutschen Hochschulen, welcher ihnen nach einer entsprechenden Empfehlung der deutschen Kultusministerkonferenz verwehrt bleibt). Neben der Vermittlung anerkannter beruflicher Qualifikationen ermöglichen insofern alle mehr als zweijährigen Berufsbildungsgänge den allgemeinen Hochschulzugang, entweder direkt, über Abschlussprüfungen, oder indirekt über spezifische Zusatzprüfungen [Archan, Mayr 2006, 23]. Der Zugang zur Berufsreifeprüfung und damit der Zugang zur Hochschulbildung ist nicht restriktiv: Es handelt sich um eine sogenannte Externistenprüfungen ohne formale Voraussetzung und feste Verknüpfung mit vorangehenden Bildungsgängen. Bei der Berufsreifeprüfung können Teile erlassen werden (etwa bei Vorlage eines Fremdsprachenzertifikats oder eines Meisterprüfungszeugnisses). Die erfolgreiche Ablegung der Berufsreifeprüfung ermöglicht den uneingeschränkten Zugang zur Hochschulbildung [Archan, Mayr 2006, 67].

Auch Österreich hat Auffangmaßnahmen für Jugendliche konzipiert, die nach Absolvierung der Schule keinen Ausbildungsplatz finden. Das Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG) regelt, dass diesen Jugendlichen vorübergehend Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen [Gruber 2004]. In bis zu einjährigen Lehrgängen werden Fertigkeiten und Kenntnisse spezifischer Ausbildungsberufe vermittelt. Ziel der Lehrgänge ist die Vermittlung in eine reguläre Lehrstelle. Im Ausbildungsjahr 2005/06 sind etwa 8000 Plätze in JASG-Lehrgängen geplant – das sind 7% der Jugendlichen in regulärer Ausbildung. Es mündet mithin ein deutlich geringerer Anteil als in Deutschland in Vorbereitungsmaßnahmen einer Berufsausbildung ein. [Archan, Mayr 2006, 37]. Wenn JASG-Lehrgängen in Modullehrberufen ausbilden, dann werden auch hier – genau wie in der regulären Ausbildung – Module vermittelt.

Die Modernisierung der Berufsausbildung in Österreich steht unter dem Motto der „Politik der kleinen Schritte“. Daher sind im Binnenbereich der Ausbildung Teilprüfungen von Modulen noch nicht geplant, könnten aber in einem weiteren Schritt vorgesehen werden. Bereits heute werden aber Teilqualifikationen für benachteiligte Jugendliche geprüft und zertifiziert. Seit 2003 besteht die Möglichkeit einer „Integrativen Berufsausbildung“ (IBA). Sie ermöglicht den Erwerb von Teilqualifikationen und richtet sich an Jugendliche, die ohne Unterstützung eine Lehrausbildung nicht abschließen können [Archan, Mayr 2006, 14]. Bislang ist die IBA nicht mit der modularisierten Ausbildung verbunden; die Möglichkeit, die IBA als Teilqualifikation einer modularisierten Ausbildung zu werten, wird aber von einzelnen Experten bereits erwogen. Ebenso gibt es erste Überlegungen, die Berufsreifeprüfung am „oberen Ende“ der Ausbildung als Spezialmodul mit Modullehrberufen zu verweben.

8.3 Entwicklungen in der Schweiz

Die Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt verliefen in der jüngeren Vergangenheit in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland. Die Zahl der Ausbildungsbetriebe hat sich über die beiden vergangenen Dekaden merklich reduziert [Müller, Schweri 2006], und das sinkende Ausbildungsstellenangebot führte zu einer erhöhten Zahl von Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsmaßnahmen jenseits der dualen Berufsausbildung (bzw. in der „beruflichen Grundbildung", wie es in der Schweiz heißt). In diesem Zusammenhang wäre demnach zu fragen, welche Entwicklungen für die in dieser Studie aufgenommenen Fragestellungen bedeutsam sein können.

Als Ausgangspunkt ist zunächst festzuhalten, dass in dem neuen Berufsbildungsgesetz von 2002 der Begriff „Modularisierung" nicht explizit aufgenommen wurde. Dies hat insbesondere damit zu tun, dass das Gesetz mit dem Anspruch verbunden ist, lediglich einen Rahmen für die Berufsbildung zu konturieren, dessen Ausgestaltung insbesondere zwischen den Akteuren aus der Arbeitswelt in einem kulturell, politisch und ökonomisch sehr heterogenen Bedingungsrahmen erfolgen muss. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass es in der Praxis der Berufsbildung zahlreiche Konkretisierungen gibt, die eine Affinität zu den Vorschlägen in dieser Studie besitzen.

Im Einzelnen sollen die folgenden Punkte skizziert werden:

- Vollzeitschulische Berufsausbildungsangebote
- Basislehrjahr
- Attestausbildung
- Berufsmaturität

8.3.1 Vollzeitschulische Berufsausbildungsangebote

Verbindlicher als in Deutschland ist die schulische Berufsausbildung in das Berufsbildungsgesetz integriert. Unter dem Begriff der „schulisch organisierten Grundbildung" werden Ausbildungsformen gefasst, „hauptsächlich in einer schulischen Institution stattfindet, namentlich in einer Lehrwerkstätte oder einer Handelsmittelschule" (Art. 6 der Verordnung über die Berufsbildung – BBV). Vor diesem Hintergrund existieren in bestimmten Berufen Ausbildungsformen, die parallel sowohl schulisch als auch betrieblich-dual organisiert sind. Ein Beispiel ist die

Berufsausbildung für Informatiker/innen, die einerseits in Form einer dualen Berufsausbildung, andererseits in sogenannten Informatik-Mittelschulen (IMS) durchgeführt wird. Die Ordnungsgrundlagen und Prüfungen sind dabei für beide Ausbildungsformen identisch. Die Ausbildung in einer IMS vollzieht sich als vierjähriger Bildungsgang, in dem Jugendliche gleichzeitig die Berufsmatura in der kaufmännischen Ausrichtung sowie den Ausbildungsabschluss für Informatiker/innen (Richtung „Applikationsentwicklung“) erwerben können. Der Bildungsgang besteht aus drei Jahren Vollzeitschule und einem sich anschließenden Praktikumsjahr. In einer Evaluation wurden die beiden Bildungsgänge verglichen. Dabei zeigten sich die folgenden Ergebnisse [Euler, Pilz 2004]:

- Die IMS wird als theoretisch anspruchsvoller beurteilt als die duale Berufslehre. Dieses Profil macht die Absolventinnen und Absolventen für die Betriebe attraktiv. Beim Eintritt in den Betrieb im Anschluss an das dritte Ausbildungsjahr besitzen die Jugendlichen einen vergleichsweise hohen Ausbildungsstand.

- Im Ausbildungsgang der IMS wird durch vielfältige methodische Ansätze (z. B. Projektarbeit, reale Auftragsarbeiten, Einbeziehung von Praktikern in einzelnen Unterrichtseinheiten) insgesamt ein hoher Praxisbezug hergestellt.

- In den meisten Fällen wurden Praktikumsstellen in solchen Betrieben eingerichtet, die nicht zugleich auch Lehrstellen anboten. Insofern wurden Ausbildungskapazitäten rekrutiert, die im Rahmen der dualen Berufslehre nicht verfügbar sind. Die inhaltliche Organisation und der Ablauf des Praktikums variierten zwischen den Betriebstypen. Insbesondere in Kleinbetrieben erfolgte nur selten eine Vorplanung, die Praktikanten wurden auftragsbezogen eingesetzt. In Grossbetrieben wurde hingegen häufig ein Praktikumsplan erstellt und verfolgt.

- Der Einsatz der IMS-Schüler als Praktikanten wurde von den meisten Betrieben positiv beurteilt. Neben dem als moderat eingestuften Praktikumssalär (in der Regel 800 – 1500 chf.) wurde die ganzjährige Verfügbarkeit der Jugendlichen im Betrieb geschätzt.

- Innerhalb des Praktikums ist die Ergiebigkeit des Praxisbezugs abhängig von dem jeweiligen Praktikumsbetrieb. Lernchancen und –erfolg variieren dabei in erheblichem Maß. Prinzipiell gilt dies jedoch auch für eine duale Berufslehre.

- Der Praxisbezug ist zwar in hohem Maß gegeben, doch unterscheidet er sich von dem Ernstcharakter einer betrieblichen Ausbildung. Die Jugendlichen reagieren unterschiedlich auf diesen Sachverhalt: Während sich insbesondere lernmotivierte Jugendliche mit den schulisch getragenen Lernumgebungen gut arrangieren, bevorzugt ein anderer Typus eher die reale betriebliche Praxis als Lernumgebung.

- Alle Untersuchungsstränge dokumentieren, dass die fachlichen Leistungen der IMS-Absolventen denen der Absolventen der Berufslehre nicht nachstehen. Den IMS-Absolventen wird bescheinigt, dass sie eine höhere Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fachtheoretischen Problemen sowie grössere Lernleistungen im Bereich der allgemeinbildenden Inhalte erbringen.

- Das Profil der IMS spricht zum einen Jugendliche an, die gerne die Schule besuchen und die Verbindung von berufs- und allgemeinbildenden Inhalten dem Besuch eines Gymnasiums vorziehen. Zum anderen befinden sich auf der IMS Schüler, die diese Ausbildungsform nur deshalb besuchen, weil sie keine Lehrstelle finden konnten bzw. weil sie nicht genau wissen, welchen Weg sie nach Beendigung der Schule einschlagen möchten.

- Die IMS besitzt ein Profil, das sie für eine spezifische Zielgruppe von Jugendlichen attraktiv macht. Insofern kann gesagt werden, dass die IMS eine sinnvolle Ergänzung, kein Ersatz zur Berufslehre darstellt.

8.3.2 Basislehrjahr

Basislehrjahre sind eine besondere Form der Gestaltung des ersten Ausbildungsjahres. Ihre Einführung basiert auf der Erkenntnis, dass es die Ausbildungsbetriebe in bestimmten Branchen schätzen, wenn die Auszubildenden bereits Grundkenntnisse mitbringen, bevor sie die Ausbildung im Betrieb aufnehmen (z. B. grafische Industrie, technikintensive Ausbildungsbereiche, Laborantenausbildung). Vor diesem Hintergrund wird unter einem Basislehrjahr eine zehn bis zwölf Monate dauernde Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr verstanden, die außerhalb des Betriebes erfolgt und auf den Einsatz im Betrieb vorbereitet [Wettstein 2005]. Basislehrjahre werden zumeist eingerichtet, um die Ausbildungsbetriebe entweder von der Grundausbildung zu entlasten oder um die erste Phase der Ausbildung zu systematisieren. Viele Betriebe rechnen

sich aus, dass durch diese Form des ‚Outsourcing' die Ausbildung insgesamt kostengünstiger wird.

Nach Organisation und Trägerschaft gibt es sowohl schulisch als auch betrieblich geführte Basislehrjahre, wobei letztere in Lehrwerkstätten durchgeführt werden. Darüber hinaus gibt es gemeinschaftlich geführte Basislehrjahre, an denen Schulen, Betriebe und Ausbildungszentren beteiligt sind. Ein Ausbildungszentrum vermittelt die Inhalte der überbetrieblichen Kurse und vertieft sie durch praktische Arbeiten. Der Anteil der Berufsschule ist häufig größer als üblich. Dies ermöglicht eine Reduktion des Schulbesuchs ab dem zweiten Ausbildungsjahr zugunsten der betrieblichen Ausbildung. Betriebe sind während des Basislehrjahrs zumeist nur mit kurzen Praktikumsphasen beteiligt; gleichwohl läuft auf sie häufig der Ausbildungsvertrag, in dem sie sich verpflichten, die Jugendlichen nach dem Basislehrjahr zu übernehmen. Es existieren jedoch auch Varianten, bei denen der Vertrag zunächst auf das Ausbildungszentrum lautet und dann auf einen Ausbildungsbetrieb überschrieben wird.

Die Finanzierung des Basislehrjahrs ist nicht einheitlich. In der Westschweiz und im Tessin werden die Kosten weitgehend von der öffentlichen Hand übernommen, in der Deutschschweiz zum größeren Teil von den Ausbildungsbetrieben.

Im Effekt führt das Basislehrjahr dazu, dass betriebliche Ausbildungsressourcen in einem geringeren Maße beansprucht werden und durch die Kombination unterschiedlicher Lernorte über verschiedene Phasen eine sinnvolle Integration von schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungsphasen stattfindet.

8.3.3 Attestausbildung

Das Berufsbildungsgesetz sieht zwei Formen der Berufsausbildung vor. Neben der ‚normalen' drei- bis vierjährigen Ausbildung, die mit einer Lehrabschlussprüfung endet und zu dem so genannten eidgenössischen Fähigkeitszeugnis führt, gibt es eine zweijährige berufliche Grundbildung als spezifische Ausbildung für ‚praxisorientierte Berufe'. Diese schließt mit einer Prüfung und führt zum eidgenössischen Berufsattest. Strukturell findet sich in diesem Aufbau die analoge Unterscheidung im deutschen Berufsausbildungssystem wieder, wobei in Deutschland keine formale Differenzierung hinsichtlich der Abschlüsse vorgesehen ist.

Bedeutsam für den hier interessierenden Diskussionszusammenhang ist die gesetzlich fixierte Verzahnung zwischen den beiden Ausbildungsformen. In Art. 10 BBV ist festgelegt, dass die Bildungsverordnungen über die zweijährige Grundbildung bereits einen späteren Übertritt in eine drei- oder vierjährige Grundbildung berücksichtigen. Das bedeutet, dass faktisch die Anrechnung auf der Ordnungsebene geklärt wird und nicht im Einzelverfahren erfolgt.

8.3.4 Berufsmaturität

Die Berufsmaturität versteht sich als erweiterte und vertiefte Allgemeinbildung und ergänzt die berufliche Grundbildung. Sie kann einerseits parallel zur Berufsausbildung an einer Berufsmittelschule, einer Handelsmittelschule oder in einer Lehrwerkstätte erworben werden. Andererseits ist es möglich, sie nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu erwerben. Im ersten Fall wird mit der Berufsmaturität neben dem Ausbildungsabschluss ein Maturitätszeugnis verliehen, das zur Aufnahme eines Fachhochschulstudiums in der jeweiligen Fachrichtung berechtigt. Insgesamt bestehen derzeit sechs Fachrichtungen: technisch, kaufmännisch, gestalterisch, gewerblich, naturwissenschaftlich sowie gesundheitlich-sozial. Zwischen 2000 und 2005 hat sich die Zahl der Berufsmaturanden um 65% erhöht. 58% von ihnen entscheiden sich für die Aufnahme eines Fachhochschulstudiums [Bundesamt für Statistik (CH), Juni 2006]. Mit der Berufsmatura, die in gewissem Sinne als Zusatzqualifikation innerhalb der Berufsausbildung verstanden werden kann, wird eine enge Verzahnung zwischen Berufsausbildung und Fachhochschulstudium hergestellt.

8.4 Das Satellitenmodell des DIHK (1999)

1999 hatte der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) eine Ausbildungsreform vorgeschlagen, welche die Ausbildung stärker am Bedarf der Unternehmen ausrichten sollte, damit Redundanzen verringert und Kosten gesenkt werden könnten. Die Initiative dafür ging von der IHK Stuttgart und anderen Kammern in Baden-Württemberg aus [Weibert 1999].

Das sogenannte Satellitenmodell beinhaltete einen Kern verbindlicher „Grundqualifikationen“. Daneben sollten die Auszubildenden eine bestimmte Anzahl an Wahlpflichtbausteinen auswählen können. Die

Ausbildungsordnung sollte die Mindestzahl und die Auswahlmöglichkeiten bei den Wahlpflichtbausteinen als „Berufsprofil gebendes Gesamtpaket“ regeln. Freiwillig sollten noch weitere Wahlbausteine hinzukommen können. Der DIHK sah als Stärke seines Konzepts einen hohen Grad an Flexibilität für die Betriebe und die Auszubildenden bei Erhalt der Berufsförmigkeit.

Von anderen Modularisierungsentwürfen unterschied sich dieses Modell durch die Freigabe eines Zeitkorridors von zwei bis dreieinhalb Jahren statt der bisherigen festen Vorgabe der Ausbildungszeit. Bei höherer Vorbildung sollte abgekürzt werden können. Da alle Pflichtinhalte vermittelt werden sollten, wäre eine kürzere Ausbildungszeit nur für leistungsstärkere Jugendliche in Frage gekommen. Den Abschluss sollte eine zweigeteilte Prüfung bilden. Im ersten Teil sollten Grundqualifikationen geprüft werden, vergleichbar mit der bisherigen Zwischenprüfung, die dann entfallen wäre. Im zweiten Teil sollten die gewählten Bausteine mittels überregional einheitlicher Prüfungsaufgaben anhand berufstypischer betrieblicher Arbeitsprozesse geprüft werden. Für freiwillige Wahlbausteine und Zusatzqualifikationen sollten die Kammern Prüfoptionen anbieten.

8.5 Das Nürnberger Ausbildungsmodell (1999)

In Nürnberg hatten sich 1999 Ausbildungsleiter großer Metall- und Elektrounternehmen (AEG Hausgeräte GmbH, BMW AG, Diehl Stiftung & Co., Lucent Technologies, MAN Nutzfahrzeuge AG, Siemens AG) unter Moderation der bfz Bildungsforschung zu einer Projektgruppe zusammengefunden, um – am Beispiel des Berufes des Industriemechanikers – ein alternatives Modell aus der betrieblichen Praxis heraus zu entwickeln und in die bildungspolitische Diskussion einzubringen [Zeller 2000].

Das Ziel des Vorschlags war es, eine flexible *Modulstruktur mit Pflicht- und Wahlmodulen* zu schaffen, die eine schnelle Anpassung an den spezifisch betrieblichen Bedarf und eine bessere Förderung der Auszubildenden nach ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen erlauben sollte. Fachrichtungen spielten in diesem Modell keine Rolle mehr; die Modulstruktur sollte eine Orientierung an *Kernberufen* bei gleichzeitig hoher betriebsbezogener Differenzierung ermöglichen.

Für den Beruf des Industriemechanikers sah das Konzept vor, dass ein *Basismodul* eine breite Grundqualifizierung und definierte Standards für eine solide berufliche Handlungskompetenz sichert, und dass *Pflichtmodule Industriewissen* und *Elektrotechnik* zentrale Komponenten in die Industriemechanikerausbildung einbringen. Beide Modultypen sollten über die gesamte Ausbildungszeit hinweg integriert vermittelt werden können. *Wahlmodule* sollten entlang von Auswahlpfaden bedarfsorientiert kombiniert werden können und sich an der betrieblichen Situation orientieren. Die Kombination der Module sollte nicht vorgeschrieben werden, sondern lediglich eine Orientierung darstellen. Damit wären Differenzierungen auf der Ebene einzelner betrieblicher Abteilungen möglich. Eine definierte Mindestanzahl von Modulen sowie eine festgeschriebene Mindestdauer gewährleistet die Ausbildungsqualität. Die *Prüfung* orientierte sich in diesem Konzept stark an der betrieblichen Praxis.

Die Zwischenprüfung nach der Basisqualifizierung war als anzurechnender Teil der Abschlussprüfung vorgesehen. Alle weiteren vom Auszubildenden absolvierten Module sollten ebenfalls zertifiziert werden und in die Abschlussprüfung eingehen, die auch die schulischen Leistungen integriert [Severing 2000; Zeller 2000].

Merkmale des Konzepts sind ein hoher Grad der Anbindung an betriebliche Anforderungen sowie ein geringer Grad der Standardisierung bei den einzelnen Modulen. Dies drückt sich auch in der zugrunde liegenden Bestimmung des Modulbegriffs aus: Module sind in diesem Modell Qualifikationseinheiten, die „nach betrieblichen Tätigkeitsfeldern zusammengestellt sind. Ihr Inhalt sind jeweils abgegrenzte berufsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die Modulqualifikationen sind klar definiert, sie sind einzeln prüfbar und werden einzeln geprüft. Sie sind einzeln zertifizierbar und werden einzeln zertifiziert. Die Module ergeben kombiniert ein Ganzes: die Fähigkeit, einen anerkannten Beruf auszuüben. Die Module als Bausteine haben ihr Ziel in diesem Ganzen, dem Berufsabschluss mit der Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle, also meist der IHK oder Handwerkskammer. Der Einsatz von abgeschlossenen Modulen erlaubt es, die Qualifizierung flexibel in den Betrieb zu integrieren, da die Reihenfolge, in der die Module durchlaufen werden nicht festgeschrieben ist. Darüber hinaus stellen sie sicher, dass Teilnehmer, die aus welchen Gründen auch immer, nicht die gesamte Qualifizierung bis zum Berufsabschluss abschließen, mit den absolvierten Modulen für bestimmte Arbeitsfelder definierte und dokumentierte Qualifikationen erreicht haben.“ [Krings 2002].

8.6 Der Vorschlag des Kultusministerium Baden-Württemberg zur „Berufsausbildung 2010“ (2003)

In einem Memorandum aus dem Kultusministerium Baden-Württemberg vom November 2003 wird ein Konzept einer modularen Teilqualifikation skizziert, das ausdrücklich von der Beibehaltung des Berufsprinzips, der Beibehaltung des dualen Prinzips und der Erstverantwortung der Wirtschaft für die Berufsbildung ausgeht [Lorenz, Hecht 2003]. Ziel des Konzeptes ist es, an unterschiedlichen Lernorten und zu unterschiedlichen Lernzeiten – in der Berufsausbildungsvorbereitung, im BGJ – erbrachte Lernleistungen untereinander anrechenbar zu machen.

Es wird vorgeschlagen, aus den Ausbildungsrahmenplänen und den Rahmenlehrplänen modulare Teilqualifikationen in Bezug auf Kompetenzstufen abzuleiten. Ein dreijähriger Beruf würde in drei aufeinander aufbauende Kompetenzstufen gegliedert – ohne dass die Reihenfolge des Durchlaufs zwingend vorgegeben sein soll. Jede Kompetenzstufe bestünde aus zwei parallelen Modulen: einem berufspraktischen Teil (entsprechend der Ausbildungsordnung) und einem berufstheoretischen Teil (entsprechend dem Rahmenlehrplan). Im Baden-Württemberger Modell würde jede Kompetenzstufe für sich zertifiziert, sodass in einem dreijährigen Beruf sechs Teilprüfungen zu durchlaufen wären. Ihre Absolvierung wäre die Bedingung der Anmeldung zur Abschlussprüfung.

Das Modell zeichnet sich durch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber den Lernorten aus, an denen Ausbildungsleistungen erbracht werden. Sowohl Betriebe wie auch Berufsschulen können sowohl Module der Berufspraxis wie der Berufstheorie ausbilden. Module der Berufsausbildungsvorbereitung und vollzeitschulische Ausbildungsteile könnten ebenfalls anerkannt werden, sofern sie Modulen der Ausbildung entsprächen. Die Berechtigung zur Zertifizierung von Teilqualifikationen würde durch ein Gremium mit Vertretern der Kammer und der Schulaufsicht ausgesprochen.

8.7 Das System der Berufebaukästen in der handwerklichen Berufsbildung (2004)

Kerngedanke des im DHKT-Strategiepapier „Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung“ [ZDH 2004, Esser 2004] entwickelten Baukastensystems für die berufliche Bildung ist die Konzipierung von so genannten Bausätzen als Berufslaufbahnkonzepte für alle Handwerksberufe. Ausgehend von dem Ziel handwerklicher Berufsbildung, über die systematische Aus- und Fortbildung den individuellen Professionalisierungsprozess zum handwerklichen Experten im Rahmen lebensbegleitender Qualifizierungsprogramme zu fördern, sollen über Berufebaukästen ein Höchstmaß an Flexibilisierung und Individualisierung der beruflichen Bildung unter Einhaltung systemstabilisierender Standards erreicht werden. Systemisch wird dabei vor allem ein *integriertes Aus- und Fortbildungssystem* ausdifferenziert. Die Hauptmerkmale der Baukastenkonzeption können wie folgt zusammengefasst werden:

- Möglichst alle formalen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in einem Handwerksgewerbe (beispielsweise dem Metallbauer-Handwerk) oder in verwandten bzw. affinen Handwerksgewerben (beispielsweise den Lebensmittel-Handwerken) vorwiegend der Anlagen A und B1 der HwO werden in einem Berufebaukasten als Berufsbildungsabschnitte zum Zwecke der Aufstiegsfortbildung sowie der Anpassungsqualifizierung angeordnet. Ein Berufslaufbahnkonzept stellt dabei als Bausatz die systematische Kombination der aus einem entsprechend übergeordneten Berufsbild abgeleiteten Berufsbildungsabschnitte in einem Berufebaukasten dar. Berufslaufbahnkonzepte bilden demnach die relevanten Aufstiegsfortbildungsmöglichkeiten im Kontext lebensbegleitender Karrierewege als bundesweit einheitlicher Standard ab.

- Jeder Berufsbildungsabschnitt eines Berufebaukastens steht für eine in sich abgeschlossene Berufsbildungseinheit mit einem eigenständigen Berufsbildungsziel, dessen Erreichung über eine öffentlich-rechtliche Prüfung bzw. Prüfung an einer Handwerkskammer sicher gestellt wird. Im Berufslaufbahnkonzept fungieren sie entsprechend vor allem als Ausbildungs- und Fortbildungsqualifikationen. Je nach Verwendungszusammenhang können sie auch als Zusatzqualifikationen vorgesehen werden.

- Einstiegsqualifikationen werden zunächst als Module einem Berufebaukasten zugeordnet. Sie dienen vor allem der Berufsausbildungsvorbereitung und können auch für Maßnahmen der Berufsorientierung verwendet werden. Für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf sollen nach Möglichkeit Anrechnungsmöglichkeiten für absolvierte Einstiegsqualifikationen auf Berufsbildungsabschnitte der Ausbildungsphase bestehen. Somit können Einstiegsqualifikationen auch als Elemente von Berufslaufbahnkonzepten verwendet werden.

- Um dem Anspruch unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Zielgruppen von Berufsbildung einerseits und differenzierter Verwendungsmöglichkeiten von Qualifikationsprofilen in Betrieben andererseits zu genügen, erfolgt die Anordnung der Berufsbildungsabschnitte in einem Berufslaufbahnkonzept nach Möglichkeit *gestuft*. Ebene für die Stufung sind vor allem zweijährige und drei- bzw. dreieinhalbjährige Ausbildungsqualifikationen in der Ausbildungsphase sowie Fortbildungsqualifikationen unterhalb und oberhalb der Meisterebene in der Fortbildungsphase.

- Durch die Stufenlogik soll darüber hinaus die Umsetzung von EQF und NQF gefördert werden, da über die unterschiedlichen Stufen gleichsam die Förderung unterschiedlicher Anspruchsniveaus von Kompetenzen aus Sicht des Lerners erfolgt.

- Um die Durchlässigkeit in einem Berufslaufbahnkonzept sicher zu stellen, sollte nach Maßgabe eines leistungsorientierten Kriteriums, beispielsweise der Abschlussprüfungsnote eines Berufsbildungsabschnitts, die erfolgreiche Absolvierung eines Berufsbildungsabschnitts Voraussetzung sein für die Absolvierung des nächst höheren Berufsbildungsabschnitts.

- Im Rahmen der Ausbildungsphase können innerhalb der Berufsbildungsabschnitte weitere Gestaltungsstrategien nach Maßgabe des Kriteriums der Zielgruppen- oder der Betriebsorientierung zum Tragen kommen, vor allem mono-, schwerpunkt- oder fachrichtungsstrukturierte Berufsbildungsabschnitte oder die Systematisierung eines Berufsbildungsabschnitts in Kernqualifikationen und Wahlpflicht- und ggf. Wahlbausteinen.

- Prüfungen schließen den Kompetenzerwerb in einem Berufsbildungsabschnitt ab, wobei in drei- bzw. dreieinhalbjährigen Berufsbildungsabschnitten im Rahmen der Ausbildungsphase eine

so genannte gestreckte Prüfung präferiert wird. Um die Anschlussfähigkeit von zwei- und drei- bzw. dreieinhalbjährigen Berufsbildungsabschnitten zu unterstützen, stellt die Abschlussprüfung in einem zweijährigen Berufsbildungsabschnitt die Teilprüfung (gestreckte Prüfung) für den drei- bzw. dreieinhalbjährigen Berufsbildungsabschnitt dar.

- Im ordnungspolitischen Sinne werden als Regelfall in der Ausbildungsphase drei- bzw. dreieinhalbjährige Berufsbildungsabschnitte mit der Gesellenprüfung abgeschlossen. Um dem Differenzierungsanspruch zu genügen, ist eine erste Abschlussprüfung auch nach zwei Jahren im Rahmen eines Berufslaufbahnkonzepts immer dann möglich, wenn dadurch ein erstes arbeitsmarktverwertbares Qualifikationsprofil ausgebildet werden kann. Zweijährige Berufsbildungsabschnitte sind im Handwerk demnach immer Elemente eines Berufslaufbahnkonzepts und somit auch karrierelevant. Die Anschlussmöglichkeit zum drei- bzw. dreieinhalbjährigen Berufsbildungsabschnitt und damit die Integration in die Aufstiegsfortbildung ist somit sicher gestellt.

- In der Fortbildungsphase erfolgt zwischen Gesellen- und Meisterprüfung eine Ausdifferenzierung des Berufslaufbahnkonzeptes in vier Berufsbildungsabschnitte (bspw. mit den Abschlüssen Ausbilder, Fachkaufmann, Servicetechniker und Werkstattleiter), die in der Summe wiederum das Spektrum der Meisterqualifikation abbilden. Oberhalb der Meisterprüfung haben sich als aufstiegsfortbildungsrelevante Berufsbildungsabschnitte bisher etwa der „Betriebswirt HwK“ sowie der „Gestalter im Handwerk“ etabliert. Meister- und MeisterPLUS-Ebene stellen zudem die Brückenbereiche zum Hochschulsystem dar.

8.8 Der Vorschlag der Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter im KWB für ein flexibles Qualifizierungskonzept (2006)

Der Arbeitskreis „Innovationen in der Berufsbildung“ der Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter hat einen Vorschlag zu einem neuen flexiblen Qualifizierungskonzept vorgelegt, den das Kuratorium der Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) im Juni 2006 veröffentlicht hat [KWB 2006].

Ziel des Vorschlags ist die Gewinnung von Flexibilität bei der Ausbildung für die Ausbildungsunternehmen durch eine modulare Qualifizierungskomponente. Einheitliche Module sollen in unterschiedlichen Bildungsgängen angerechnet werden können. Basis- und Kernqualifikationen sollen als Pflichtmodule in den ersten beiden Jahren vermittelt werden und zu den Qualifikationen führen, die für eine Berufstätigkeit unabdingbar sind. Nach zwei Jahren führt eine Kammerprüfung zu einem vollwertigen Berufsabschluss. Vergleichbarkeit und Transparenz der Ausbildungsinhalte werden auf diese Weise sichergestellt, das Berufsprinzip bleibt gewahrt.

Ein Facharbeitseinsatz wäre damit bereits nach zwei Jahren möglich. Weiterführende Ausbildungsschritte können im Rahmen eines verlängerten Ausbildungsverhältnisses, mit Seminaren und Lehrgängen und durch eine schulische Ausbildung durchlaufen werden. Das Lernen am Arbeitsplatz soll durch die Zertifizierung betrieblicher Praxiserfahrungen aufgewertet werden. Diese weiteren Ausbildungsschritte werden nicht mehr unbedingt durch eine Kammerprüfung, sondern auch durch Zertifikate von Betrieben oder Berufsschulen dokumentiert. Durch die Deregulierung der Ausbildung nach dem zweiten Jahr sind – ausbildungsseitig – die Voraussetzungen der Durchlässigkeit zur Hochschule wie der Verschränkung mit der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung geschaffen. Auch die Anrechnung von Qualifikationsinhalten nach ECVET bzw. ECTS würde keine ordnungspolitischen Fragen mehr aufwerfen.

8.9 „3. Weg in der Berufsausbildung“ in Nordrhein-Westfalen (2006)

Im Koalitionsvertrag der neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen wurde 2005 festgelegt, für „praktisch begabte Jugendliche […] durch die Testierung von Teilqualifikationen […] Chancen auf ein erfolgreiches Berufsleben“ zu verbessern. Ausgehend von dieser Absichtserklärung wurde als Ziel einer neuen Initiative mit dem Titel „3. Weg in der Berufsausbildung NRW“ festgelegt: „Erlangung von beruflicher Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit durch den Erwerb anerkannter beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen in Verbindung mit betrieblicher Erfahrung bis hin zu einem vollwertigen Berufsabschluss“.

Das Konzept[16] sieht im Kern die Entwicklung von „verbindlichen und einheitlichen Ausbildungsbausteinen“ aus den bestehenden Ausbildungsberufen vor, die durch die zuständigen Stellen geprüft und zertifiziert werden. Wesentlich ist die Anschlussfähigkeit an weiterführende Ausbildungsbausteine bis hin zu einem anerkannten Berufsabschluss. Als Ausbildungsberufe kommen primär solche in Frage, in denen Nachwuchs gesucht wird und deren Eingangsvoraussetzungen faktisch auf durchschnittliche Hauptschüler ausgerichtet sind. Es wurden zahlreiche zwei- und dreijährige Berufe fokussiert, so unter anderem Änderungsschneider/in, Fachverkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk, Maler/in und Lackierer/in oder Altenpflegehelfer/in. Die Prüfung soll nach Ende eines jeden Ausbildungsbausteins erfolgen (intern als Trägerzertifikat). Die erfolgreiche Absolvierung der Bausteine berechtigt dann zur Anmeldung zur Zwischen- bzw. Abschlussprüfung im Rahmen der regulären Kammerprüfung. In Ausnahmefällen ist auch eine Externenprüfung möglich.

Das Konzept ist eingebettet in eine Differenzierung von drei Typen von Jugendlichen, die ohne Ausbildung sind:

- So genannte „Marktbenachteiligte“ werden primär in dualen oder vollzeitschulischen Ausbildungsgängen gesehen („1. bzw. 2. Weg“)
- So genannte „Heranführbare“ werden primär Ausbildungsformen im Rahmen von berufs- bzw. ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen in außerbetrieblichen Einrichtungen gesehen.
- Der „3. Weg“ wird primär für solche Jugendliche konzipiert, die unter gegebenen Bedingungen nicht ausbildungs- und vermittlungsfähig, aber qualifizierungs- bzw. arbeitswillig sind.

Die Ausbildung soll bei Bildungsträgern mit einer entsprechenden Zielgruppenerfahrung, bei ausbildungsgeeigneten Betrieben und in Berufskollegs erfolgen. Die vertragliche Gestaltung ist so vorgesehen, dass ein im jeweiligen Beruf ausbildungsberechtigter Träger der beruflichen Bildung mit entsprechender Zielgruppenerfahrung einen regulären Ausbildungsvertrag abschließt. Dabei soll gewährleistet sein, dass möglichst hohe Anteile der Qualifizierung im Betrieb erfolgen. Die Ausbildungsvergütung erfolgt in Höhe der Sätze der außerbetrieblichen Ausbildung nach SGB III.

[16] Die nachfolgenden Darstellungen stützen sich auf verschiedene Konzeptpapiere (Stand: Mai 2006).

8.10 Zusammenfassung

Der notwendigerweise kursorische Blick auf Ansatzpunkte einer modularisierten Berufsausbildung diente dazu, bestehende Erfahrungen und aktuelle Diskussionskontexte in den Blick zu nehmen. Im Einzelnen konnten unterschiedliche Facetten unserer Überlegungen identifiziert und rekonstruiert werden. Im Einzelnen:

- Anbindung Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung: Schweiz (curriculare Verbindung zwischen zwei- und drei- / vierjähriger Berufsausbildung); „Berufsausbildung 2010"; „3. Weg".

- Integration von abschlussbezogenen Ausbildungsleistungen, die außerhalb eines dualen Ausbildungsverhältnisses erbracht werden: Österreich (BMS und BHS als gleichwertige Formen der Berufsausbildung), Schweiz (Basislehrjahr; schulisch organisierte Berufsausbildung in Berufsmittelschulen).

- Flexibilisierung innerhalb eines Ausbildungsgangs, um den heterogenen Bedingungslagen bei Betrieben und Jugendlichen besser gerecht werden zu können: Österreich (Modularisierung als Strukturelement der dualen Berufsausbildung); Schweiz (Berufsmaturität); Satellitenmodell; Nürnberger Ausbildungsmodell; System der Berufebaukästen in der handwerk¬lichen Berufsbildung; „Berufsausbildung 2010"; KWB-Konzept.

9 Implementationskonzept

9.1 Strategie einer Umsetzung

In der Berufsausbildung kann nicht qua Gesetz und Verordnung erzwungen – oder konserviert – werden, was am Bedarf der Akteure der Ausbildung: der Unternehmen wie der Jugendlichen, vorbeigeht. Politisch gesetzte Rahmenbedingungen, welche die Attraktivität der dualen Ausbildung für die Akteure beeinträchtigen, werden nicht befolgt, sondern umgangen: durch ihrer die Wahl alternativer Bildungswege und durch sinkende Ausbildungsbeteiligung. Daher bedürfen berufsbildungspolitische Reformen einer vorgängigen Überprüfung auf ihre Durchführbarkeit und Akzeptanz.

Noch bis zur Mitte der neunziger Jahre ging die Berufsbildungspolitik von einer stetig fortschreitenden Ausdehnung, Professionalisierung und Institutionalisierung der beruflichen Bildung aus. Die neuen Entwicklungen haben Grenzen der Planbarkeit und Machbarkeit gezeigt. Fasst man Bildungspolitik als einen Politikbereich auf, der darauf zielt, „durch Einsatz von Mitteln politischer Macht Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung herzustellen, zu erhalten und zu beeinflussen“ [Kutscha 1996], so gilt zwar immer schon, dass die Besonderheit von Berufsbildungspolitik darin liegt, dass sie in einem „Überschneidungsbereich von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ stattfindet [dito]. Weil in Deutschland nicht der Staat die zentrale Rolle bei der Planung, Durchführung und Kontrolle der Berufsbildung spielt, verfügt die Berufsbildungspolitik anders als andere Bereiche der Bildungspolitik kaum über direkte Durchsetzungsmöglichkeiten in die Bildungspraxis. In der beruflichen Bildung handeln nicht im Wesentlichen öffentliche Einrichtungen, deren Wirken durch Gesetze und Verordnungen unmittelbar gesteuert und durch Aufsichtsbehörden kontrolliert werden kann, sondern vielfältige Akteure: neben Kammern und Innungen Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Betriebsräte, Sozialversicherungsträger, Bildungsträger und vor allem die Jugendlichen und die Unternehmen selbst. Ordnungspolitisch ist zwar die Beteiligung von Verbänden und Gewerkschaften institutionalisiert, die Verwirklichung bildungspolitischer Ziele hängt aber auch davon ab, ob die politische Gestaltung der Rahmen-

bedingungen der Berufsausbildung den tatsächlichen Bedarf der Bildungspraxis und des Beschäftigungssystems trifft. In den Aushandlungsprozessen der Gremien ist dieser Bedarf nicht immer absehbar. Der Wirksamkeit von Initiativen der Berufsbildungspolitik sind daher bereits in deren Planungsphase Verfahren des Austauschs mit der Berufsbildungspraxis vorausgesetzt [Severing 2005].

Die klassischen ordnungspolitischen Schwerpunkte der Berufsbildungspolitik: die Ordnung der Ausbildungsberufe, also deren Anerkennung und Aufhebung, deren Differenzierung („Schneidung“) und didaktisch-curriculare Binnenstrukturierung [Benner 1977], die sich auf die institutionalisierte Berufsbildung beziehen, reichen nicht aus, wenn Strukturreformen der Berufsausbildung anstehen. Die Wirksamkeit solcher Strukturreformen hängt davon ab, ob sie deren Attraktivität in der Bildungspraxis der Unternehmen erhöhen.

Dazu bedarf es einer Erprobung und Evaluation.

Wir schlagen daher vor, beide in diesem Konzept beschriebenen Modelle im Rahmen der Ermessensspielräume des §6 BBiG zu erproben. Die Möglichkeit einer Erprobung erstreckt sich nach der Reform des BBiG auch auf §37 BBiG, lässt also auch die Erprobung der in MODELL 2 konstitutiven bausteinbezogenen Prüfungen zu. Die Erprobung und die zugeordnete Begleitforschung könnten im Rahmen eines Projektprogramms des BMBF erfolgen.

9.2 Erprobungskonzept

Die in diesem Papier vorgeschlagenen Schritte zu einer neuen Strukturierung der Berufsausbildung sollen in einem überschaubaren Rahmen erprobt und evaluiert werden und dazu *neben* der etablierten Organisation der Ausbildung umgesetzt werden.

Daher schlagen wir vor, zunächst zwei bis vier Berufe entlang der hier vorgelegten Grundsätze zu gestalten. Die Auswahl könnte entlang von Bedarfsmeldungen der Unternehmen bzw. ihrer Branchenverbände vorgenommen werden. Es bietet sich an, vorwiegend solche Berufe auszuwählen, die ohnehin zur Neuordnung anstehen. Im Fokus stehen dabei nicht nur die duale Ausbildung selbst, sondern auch die Übergänge zwischen dualer Ausbildung einerseits und BAV bzw. vollzeitschulischer

Ausbildung andererseits. Daher sind auch solche Berufe zu wählen, die für Jugendlichen aus der BAV in der Regel zugänglich sind.

Im Rahmen einer Erprobung sollten allerdings nicht ausschließlich Berufe mit geringen Theorieanteilen, sondern durchaus auch komplexe Berufe mit hohen Anforderungen einbezogen werden.

Im jeweiligen Berufsbild könnte eine Erprobung in zwei Schritten erfolgen:

1. Unter Einbeziehung der Institutionen der Ordnungsarbeit eine vollständige curriculare Ausgestaltung mit der Definition von Teilqualifikationen und zugeordneten Inhalten in Anlehnung an vorhandene Berufsbilder.

2. Eine praktische Erprobung mit einer ausreichenden Zahl von Auszubildenden und mit Unternehmen verschiedener Größen entlang einer vollständig durchlaufenen Ausbildung.

Eine zu installierende Begleitforschung zur Erprobung soll im ersten Schritt Antworten auf folgende Fragestellungen geben:

- Lassen sich Teilqualifikationen im jeweiligen Beruf auf Grundlage bestehender Berufsbilder so definieren, dass sie jeweils für sich sinnvolle Qualifikations- und Kompetenzbündel darstellen? Lassen sich Teilqualifikationen im jeweiligen Beruf in ähnlicher Weise betriebsübergreifend standardisieren wie heute ganze Berufsbilder?

- Ist aus inhaltlichen oder organisatorischen Gründen eine vorgegebene Abfolge der Teilqualifizierungen zwingend vorzusehen?

- Auf welche Weise können sich die Institutionen der Ordnungsarbeit an der Erstellung und Standardisierung von Teilqualifikationen beteiligen?

- Wie kann die Zertifizierung der Teilqualifikationen in MODELL 2 so gestaltet werden, dass sie einerseits möglichst betriebs- bzw. lernortnah durchgeführt wird und andererseits allgemeinen Standards entspricht? Wie lässt dich der Aufwand der beteiligten Zertifizierungsinstitutionen begrenzen, ohne die Aussagekraft der Zertifikate zu beeinträchtigen? Wie können – nicht nur unter inhaltlichen, sondern auch unter ordnungspolitischen und rechtlichen Gesichtspunkten – Teilprüfungen so

ausgestaltet sein, dass sie in einer Abschlussprüfung grundsätzlich angerechnet werden?

Die Begleitforschung eruiert in der zweiten Phase der exemplarischen Umsetzung folgende Fragen:

- Wie stellt sich die Akzeptanz der jeweiligen modularisierten Berufsausbildung bei Jugendlichen und Ausbildungsbetrieben dar?

- Welche Implementationsprobleme ergeben sich bei den beteiligten Unternehmen, Berufsschulen und Umfeldorganisationen? Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen
  - □ der Organisation der Ausbildung,
  - □ der Qualität der Ausbildung,
  - □ der Handhabbarkeit von lernortnahen Teilprüfungen,
  - □ der Transparenz und Validität von erstellten Zertifikaten.

- Erfüllt die modularisierte Ausbildung die Erwartungen an die Integration von vollzeitschulischer Ausbildung und von Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen? Können Jugendliche unter Anrechnung von Lernleistungen im Vorfeld aufgenommen werden? Ist ein einfacher Wechsel zwischen vollzeitschulischer und betrieblicher Ausbildung möglich?

9.3 Forschungsdesiderata

In Form von Gutachten und Fallstudien wären neben einer praktischen Erprobung die folgenden Aufgaben zu erfüllen:

- Weitere auch berufsbezogene Ausarbeitung des hier vorgeschlagenen MODELLS 1 und des MODELLS 2.

- Analyse der berufsbezogenen Anteile in bestehenden BAV-Maßnahmen und Entwicklung von Konzepten zu deren verbindlicher Zertifizierung.

- Entwicklung eines Konzepts einer effizienten und bürokratiearmen Akkreditierung von lernortnahen Prüfungsinstanzen.

- Entwicklung eines Implementierungskonzepts zur Schaffung von Akzeptanz bei den Akteuren.

- Internationale Vergleichsstudie: Welche Erfahrungen sind in anderen Ländern mit der Modularisierung von Ausbildungsgängen gemacht worden? Welche Formen der Zertifizierung von Teilqualifikationen können aus der vergleichenden Berufsbildungsforschung aufgenommen und für die Gestaltung des deutschen Systems nutzbar gemacht werden?

10 Qualitative Erhebung: Befragung von Experten der Berufsbildung in Deutschland

Mittels qualitativer teilstandardisierter Interviews bei Vertretern wesentlicher Institutionen der Berufsbildung in Deutschland (namentlich BiBB, BMBF, BMWi, BDA, Bundesagentur für Arbeit, DIHK, DGB, IG Metall, Kultusministerien der Länder Bayern und Baden-Württemberg und ZDH) wurde das hier beschriebene Modell zur Flexibilisierung der Ausbildungswege in der Dualen Berufsausbildung im Rahmen des Berufsprinzips validiert und hinsichtlich der Erprobungs- und Implementierungsmöglichkeiten diskutiert. Die qualitative Befragung von Schlüsselpersonen in der Berufsbildung soll das für eine erfolgreiche Erprobung notwendige Insiderwissen sachverständiger Funktionsinhaber/innen in die weitere Ausarbeitung von Diskussionspapieren für die Strukturinitiative Berufsbildung einfließen lassen und eine breite Basis für die Akzeptanz daraus resultierender Umsetzungsschritte bei den beteiligten Akteuren sicherstellen. Den befragten Expertinnen und Experten lag im Vorfeld eine zehnseitige Kurzfassung einer ersten Modellbeschreibung und der mit dem Modell verfolgten Ziele vor.

Das Experteninterview kommt als eine spezielle Anwendungsform von Leitfaden-Interviews zu Einsatz. Es ist im Bereich der Innovations- und Implementationsforschung eine bewährte Methode, um die an der Umsetzung unmittelbar beteiligten Akteure aktiv in den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess einzubinden. Das Experteninterview wird eingesetzt, um Beurteilungen einer betreffenden Person zu erfassen, die in der Funktion/Rolle als „Professional“ über den gewünschten Sachverhalt Auskunft gibt. Anders als beim biografischen Interview interessiert der Befragte dabei weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als „Sachverständige/r“ für ein bestimmtes Handlungsfeld. Er oder sie wird auch nicht primär als Individuum, sondern als Repräsentant einer Gruppe (hier Stakeholder in der Berufsbildung) in die Untersuchung einbezogen. Die hier interviewten Expertinnen und Experten stehen stellvertretend für die Funktionsträger im institutionellen Kontext der Berufsbildung in Deutschland. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und damit verbundenen Erfahrungen und Wissensbestände sind Gegenstand des Erkenntnisinteresses der qualitativen Erhebung. Im vorliegenden Anwendungsfall steht dabei die Sammlung interessengeleiteter Einschätzungen zu den vorgelegten Vorschlägen im Vorder-

grund. Die Experteninterviews sollen primär eine systematisierende Funktion erfüllen.

Diese Form des Experteninterviews zielt somit auf die systematische Informationsgewinnung des aus der Praxis der Berufsbildung reflexiv verfügbaren und kommunizierbaren Handlungs- und Erfahrungswissen der Akteure in Bezug auf die Umsetzung der vorgeschlagenen Modelle. Die Gültigkeit und die Reichweite des hier generierten Expertenwissens haben für die Validierung der Modelle einen hohen praktischen Nutzen. Schon allein die methodische Einbindung von Schlüsselpersonen der Berufsbildung in Deutschland und die Berücksichtigung der Ergebnisse im Weiterentwicklungsprozess und bei einer möglichen Erprobung erhöht die Diskursivität und den Reifegrad der Umsetzungsschritte und ist entscheidend für den erfolgreichen Fortgang der Projektarbeit („diskursive Validierung"). Zudem könnte in anschließenden Untersuchungsschritten die zusammenfassende Bewertung der Interviewergebnisse vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Erprobungsphase gemeinsam reflektiert werden, um im Zuge einer formativen Prozessentwicklung Fehlentwicklungen vorzubeugen und Optimierungsschritte rechtzeitig einleiten zu können.

Die Befragung ist im Sinne einer mehrperspektivischen „cross-examination" angelegt, bei der unterschiedliche Expertinnen und Experten zum gleichen Sachverhalt befragt werden. Dabei stehen folgende Leitfragestellungen im Vordergrund des Erkenntnisinteresses:

1. Können aus Sicht der Expertinnen und Experten die skizzierten Ziele mit einer modularisierten und flexibleren Berufsausbildung erreicht werden?

2. Wie muss ein solches Modell aus Sicht der Expertinnen und Experten noch modifiziert werden, um die beschriebenen Ziele erreichen zu können?

3. Welche grundsätzlichen Probleme sehen die Expertinnen und Experten bei einer Umsetzung?

4. Würde aus Sicht der Expertinnen und Experten eine Gliederung der Ausbildung in zertifizierte Ausbildungsbausteine unerwünschte Wirkungen mit sich bringen, die den beschriebenen Zielen entgegenlaufen?

5. Wie würden sich entsprechend ihrer Funktion die Expertinnen und Experten oder andere Institutionen und Akteure der Berufsausbildung zu einer solchen Umgestaltung der Ausbildung stellen?

6. Auf welche Weise ließe sich ein solches Modell aus Sicht der Expertinnen und Experten am besten erproben?

Das gesamte methodische Konzept des Gutachtens stützt sich auf einem Methodenpluralismus, der neben den Experteninterviews v. a. Sekundäranalysen und Inhaltsanalyse von Dokumenten vorsieht. Die Ergebnisse der Experteninterviews fließen dabei insbesondere im Rahmen der Bewertung der zielbezogenen Effekte und Folgeabschätzungen in das Gutachten ein.

Die Interviews wurden entlang der thematischen Einheiten des Leitfadens ausgewertet und zusammengefasst. Dabei wurde eine interpretative Auswertungsstrategie verfolgt. Aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten wurde auf eine Transkription der Interviews verzichtet. Anders als bei einzelfallinteressierten Interpretationen orientierte sich die partielle Textanalyse der Experteninterviews an thematischen Einheiten, die durch den Leitfaden vorformuliert waren. Dabei wurde der Funktionskontext der Expertinnen und Experten adäquat berücksichtigt – die Äußerungen der befragten Experten wurden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet und somit die Vergleichbarkeit des Interviewmaterials gesichert. Das Prinzip der Vergleichbarkeit durch die Vorgabe der Themen/ Kategorien bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweils darauf bezogenen Sichtweisen wurde dabei stets gewährleistet. In der vergleichenden Analyse der Interviews lag das Interesse vorrangig in der Aufdeckung gleicher bzw. differierender Sichtweisen auf die folgenden Themenbereiche:

1. Gliederung der Ausbildung in Ausbildungsbausteine
2. Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen
3. Anerkennung von Vorbereitungsmaßnahmen – Reduktion von Warteschleifen
4. Integration vollzeitschulischer und nachfolgender Bildungsgänge
5. Institutionelle Einbindung

Für Interviews standen uns folgende Expertinnen und Experten zur Verfügung – und wir nutzen die Gelegenheit, ihnen für ihre Mitwirkung zu danken:

Barbara Dorn, Tanja Nackmayr	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin
Friedrich H. Esser	Deutscher Handwerkskammertag, Berlin
Regina Görner	Industriegewerkschaft Metall, Frankfurt a. M.
Arno Leskien	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
Klaus Lorenz	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart
Werner Lucha	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
Peter Munk	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
Sybille von Obernitz	Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin
Karen Schober	Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg
Ingrid Sehrbrock	Deutscher Gewerkschaftsbund, Frankfurt a. M.
Karl-Ulrich Voss	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
Arnold Wallraff	Bundesministerium für Wirtschaft, Bonn
Reinhold Weiß	Bundesinstitut für Berufsbildung

Literaturverzeichnis

Alex u. a. 1993: Alex, L. u. a.: Modularisierung – ein Ansatz zur (Neu-)Strukturierung beruflicher Aus- und Weiterbildung? Unveröffentlichtes Manuskript. 1993

Archan 2006: Archan, S.: Modularisierung der Lehrlingsausbildung. Status quo Analyse und Expertenbefragung. Schriftenreihe des ibw Nr. 130. Wien: ibw 2006

Archan, Mayr 2006: Archan, S.; Mayr, T.: Berufsbildung in Österreich. In: Cedefop Panorama series. Luxemburg 2006

BA 2004: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) – Neues Fachkonzept (12. Januar 2004). Veröffentlicht im Internet unter [http://www.good-practice.de/fachkonzept_bvb4_web.pdf]. Nürnberg: BA 2004

Baethge 1999: Baethge, M.: Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In: Schmidt, G. (Hrsg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Gestaltungsprozess. Berlin: Ed. Sigma 1999. S. 29–44

Baethge 2004: Baethge, M.: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik (ZBW) Heft 3 (2004). S. 336–347

BAG 2006: Novelle des Berufsausbildungsgesetzes der Republik Österreich. In : Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2006 Ausgegeben am 13. Jänner 2006 Teil I. 5. Bundesgesetz: Änderung des Berufsausbildungsgesetzes. (NR: GP XXII RV 1027 AB 1224 S. 129. BR: 7436 AB 7453 S. 729.)

BDA 2005: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Abt. Bildung (Hrsg.): Bildungsbiografien und Berufskarrieren neu entwickeln – Für ein durchlässiges Bildungssystem. Berlin: BDA 2005

Becker, Ekert 2006: Becker, C.; Ekert, S.: Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher – EQJ-Programm. 3. Zwischenbericht. Berlin: GIB 2006

Benner 1977 Benner, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977

Bensel 2004: Bensel, N.: Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit – Erschließen neuer Bildungspotenziale. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit. Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Unveröffentlichter Tagungsband. Bonn 2004, S. 5–6

Berichtssystem Weiterbildung 2004: Kuwan, H. et al.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn: BMBF 2004

Bertram et al. 2006: Bertram, B.; Krampe, M.; Schild, B. C.: Evaluation der Erprobung eines Modells einer gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in fünf fahrzeugtechnischen Berufen. Bericht zur gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 1. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 82. [Typoskript] Bonn: BiBB 2006

BiBB 2005: Bundesinstitut für Berufsbildung. Katalog von Prüfungsmethoden. Unveröffentlichtes Papier. Bonn: BiBB 2005

Biersack, Kupka 2005: Wolfgang Biersack, W.; Kupka, P.: Berufsstruktur im Wandel – Veränderungen zwischen 1993 und 2003. Vortrag beim Kontaktseminar deutschsprachiger Institute für Berufsbildungsforschung, Nürnberg: IAB 2005

Blankertz 1972: Blankertz, H.: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., H. 1 (1972), S. 2–20

BMBF 2004: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Eckwerte Reform berufliche Bildung. Vorlage vom 09.02.2004. Bonn: BMBF 2004

BMBF 2005: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin, Bonn: BMBF 2005

BMBF 2006: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2006. Berlin, Bonn: BMBF 2006

BMBF 2006a: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Quantitative Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes. Internes Papier für den Innovationskreis berufliche Bildung. Bonn 2006

Bojanowski 2005: Bojanoski, A.: Umrisse einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: Bojanowski, A.; Ratschinski, G.; Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann 2005. S. 330–362

Brosi 2004: Brosi, W.: Mehr Durchlässigkeit wagen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 6 (2004), S. 3–4

Bundesamt für Statistik 2006: Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Medienmitteilung vom 26. Juni 2006.

BWHT 2005: Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hrsg.): Wege in die Berufswelt, Agenda zur Zukunftsgestaltung. Stuttgart 2005

van Cleve, Kell 1996: Cleve, B. v.; Kell, A.: Modularisierung (in) der Berufsbildung? In: Die berufsbildende Schule, Heft 1 / 1996, S. 15 - 22.

Cuddy, Leny 2005: Cuddy, N.; Leny, T.: Berufsbildung im Vereinigten Königreich. Luxemburg: CEDEFOP 2005.

Deißinger 1997: Deißinger, T.: Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip" beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems" der Berufsausbildung. Markt Schwaben: Eusl 1997

Deutscher Bildungsrat 1970: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970

DIHK 2005: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Einstiegsqualifizierung mit IHK-Zertifikat – Handreichung 2005. Berlin, Brüssel: DIHK 2005

DIHK-BA 2006: Arbeitsgruppe „Zukunft der betrieblichen Aus- und betriebsnahen Weiterbildung" des DIHK-Bildungsausschusses: Vorschlag eines Modells zukunftsorientierter Berufsausbildung. Internes Papier. Berlin: DIHK 2006

DIHT 1999: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Leitlinien Ausbildungsreform, Wege zu einer modernen Beruflichkeit, 2. Aufl., Bonn: DIHT 1999

Ehrke 2003: Ehrke, M.: Modularisierung contra Beruflichkeit. Manuskript. BIBB-Kongress 2003

Ehrke 2005: Ehrke, M.: „Modularisierung" – Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik? In: BdWi / fzs (Hrsg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken. Marburg 2005

Enggruber et al. 2004: Enggruber, R.; Euler, D.; Gidion, G.; Wilke, J.: Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb – Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten für das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg. Stuttgart 2004

Esser 2004: Esser, F. H.: Das System der Berufebaukästen in der handwerklichen Berufsbildung. Typoskript. Berlin 2004

Euler 1998: Euler, D.: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn: BLK 1998.

Euler 1999: Euler, D.: Bekannt, aber nicht anerkannt. Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft. In: GEW (Hrsg.): Berufsbildungspolitischer Kongress 1999. Frankfurt a.M.: GEW 1999, S. 184–196

Euler, Pilz 2004: Euler, D., Pilz, M.: Einführung der Informatikmittelschulen in der Schweiz. IWP: St. Gallen 2004

Fink 2006: Fink, R.: Diskussionsvorschlag zu einem modularen Berufsmodell – bei gleichzeitigem Erhalt höchster Flexibilität für die Unternehmen und Anrechenbarkeit auf ein Bachelor-Studium. Typoskript. München: Siemens SPE BD 2006

Geißler 1993: Geißler, K. A.: Hauptinhalte der Diskussion zum Kutscha-Vortrag. In: Buttler, F., Czycholl, R., Pütz, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 177. Nürnberg 1993. S. 57–62

Gruber 2004: Gruber, E.: Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Verzetnitsch, F.; Schlögl, P.; Prischl, A.; Wieser, R. (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung. Wien: ÖGB-Verlag 2004, S. 17–38

Henke et al. 2004: Henke, Ch.; Waldhausen, V.; Werner, D.: Verzahnung von Berufsbildung und Studium. In: GdWZ, Heft 6 (2004), S. 252–256

Kloas 1997: Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld: W.Bertelsmann 1997

KMK 2002: Kultusministerkonferenz: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002

Konsortium 2006: Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld: W.Bertelsmann 2006

Krings 2002: Krings, U.: An- und Ungelernte – Stiefkind der Personalentwicklung? In: Durchblick 3/2002, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). Nürnberg 2002

Kutscha 1996: Kutscha, G.: Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: Kahsnitz, D.; Ropohl, G.; Schmid, A. (Hrsg.): Handbuch der Arbeitslehre. Duisburg 1996 [Internet: http://www.ub.uni-duisburg.de/ETD-db/theses/available/duett-11272001-152136/unrestricted/berupol.pdf]

KWB 1997: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Module in der beruflichen Bildung. Standpunkt der Wirtschaft. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Berlin (Hrsg.): Modularisierung abschlussorientierter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen. Reader zur Fachtagung am 4. Dezember 1997 in Berlin. Berlin: BBJ Verlag, 1997. S. 119–122 (Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen; Bd. 31)

KWB 2004: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit. Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Unveröffentlichter Tagungsband. Bonn: KWB 2004

KWB 2006: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Berufsbezug – Neue Impulse für die berufliche Bildung. Bonn: KWB 2006

Le Mouillour et al. 2004: Le Mouillour, I.; Dunkel, T.; Sroka, W.: Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovation im formellen Weiterbildungssystem. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004. Lernförderliche Strukturbedingungen. Münster 2004, S. 371–413

Lex 1997: Lex, T.: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 3. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1997

Lorenz, Hecht 2003: Lorenz, K.; Hecht: Berufsausbildung 2010 – eine Anregung zum Weiterdenken. Typoskript. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg 2003

Mucke 2004: Mucke, K.: Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Heft 6 (2004), S. 11–16

Müller, Schweri 2006: Müller, B., Schweri, J.: Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. SIBP: Zollikofen 2006

Nationaler Pakt 2005: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (Hrsg.): Ergebnisbericht 2004 vom 15. Februar 2005. Nürnberg, Berlin 2005

Novak, Schneeberger 2005: Novak, S.; Schneeberger, A.: Lehrlingsausbildung im Überblick: Strukturdaten über Ausbildung und Beschäftigung. Wien: ibw 2005

Oberth et al. 2006: Oberth, C.; Zeller, B.; Krings, U.: Expertise Lernort Betrieb – Berufliche Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen. Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der Beruflichen Bildung (GPC). Bonn: BiBB 2006

OECD 2006: OECD (Hrsg.): Education at a Glance. OECD Indicators. 2006 Edition. Paris: OECD 2006

Pätzold 2006: Pätzold, G.: Bessere Abstimmung und mehr Transparenz bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher notwenig. In: Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik (ZBW) Band 102, Heft 3 (2006). S. 321–327

Pilz 1999: Pilz, M.: Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Markt Schwaben: Eusl 1999

Pütz 1997: Pütz, H.: Diskurs: „Modularisierung" – das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit. In: Kloas, P.-W. (Hrsg.): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Heft 208 der Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin, Bonn: BiBB 1997, S. 63–75

Reglin 2006: Reglin, T.: Vorbereitung und Durchführung von betrieblichen Praktika und EQJ – Ein Leitfaden. Nürnberg: bfz Bildungsforschung 2006

Reuling 1996: Reuling, J.: Modularisierung in der englischen Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 2 (1996), S. 48–54

Rüb, Gutschow 2006: Rüb, H.; Gutschow, K.: Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Heft 1 (2006)

Rützel 1997: Rützel, J.: Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung, 51. Jg., H. 43 (1997). S. 5–9

Schierholz 2001: Schierholz, H.: Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover: edition.jab 2001

Schierholz 2004 Schierholz, H.: Interventionsstrategien an der Schwelle von der Schule zum Beruf – Qualifikationsstufen auf dem Wege zum anerkannten Beruf. Veröffentlicht vom BiBB unter [http://www.good-practice.de/expertise_interventionsstrategien.pdf]. Bonn: BiBB 2004

Schlögl, Klimmer 2001: Schlögl, P.; Klimmer, S.: Die österreichische Berufsreifeprüfung. Abschlussorientierte Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiographie. GdWZ Heft 2 (2001), S. 74–77

Schöngen, Hartung 2006: Schöngen, K.; Hartung, S.: Determinanten und Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in ausgewählten Dienstleistungsbereichen. Vortag beim AG BFN-Workshop „Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge". Nürnberg 2006

Severing 2000: Severing, E.: Modernisierung durch Modularisierung? – Erwartungen an die neue duale Ausbildung. Beitrag zur Berufsbildung '99, Nürnberg, 1. bis 4. Dezember 1999. Fachforum: Modularisierung der Berufsbildung. Ende des Dualen Systems oder Chance für die Zukunft? Deutscher Wirtschaftsdienst: Köln 2000

Severing 2005: Severing, E.: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In: Albrecht, G.; Bähr, W. H.: Berufsbildung im Wandel. Berlin, Bonn: IFA 2005, S. 18–26

Severing 2006: Severing, E.: Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Band 102. Heft 1 (2006). S. 15–29

Seyfried 2006: Seyfried, B.: Berufsausbildungsvorbereitung aus betrieblicher Sicht. Bielefeld: W. Bertelsmann 2006

Sloane 1997: Sloane, P.F.E.: Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: Euler, D., Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, Pfaffenweiler 1997, S. 223–246

Statistisches Bundesamt 2004: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 2: 4.7.4 Berufsfachschulen, die einen beruflichen Abschluss in einem Beruf vermitteln, der kein Ausbildungsberuf ist. 2004

Statistisches Bundesamt 2006: Statistisches Bundesamt: Quote erwerbsloser Jugendlicher in ausgewählten Ländern der EU. Zitiert nach: SZ vom 11.08.2006

Volpert 1974: Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974.

Volpert 1983: Volpert, W.: Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation, in: Hacker, W.; Volpert, W.; Cranach, M. v. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Berlin, Stuttgart, Wien 1983. S. 38–58

Weibert 1999: Weibert, C.-D.: Das Satellitenmodell von Kammern und DIHT. Bonn: DIHT 1999

Wettstein 2005: Wettstein, E.: Modularisierung im Berufsbildungssystem der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27 (2) 2005

Wiegand 1995: Wiegand, U.: Module in der Berufsbildung. In: Wirtschaft und (Berufs-)Erziehung, 47 (1995) 9, S. 271–277

ZDH 2004: Zentralverband des Deutschen Handwerks (Hrsg.): Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung – Ein Reformprogramm des Handwerks. Schriftenreihe des ZDH, Heft 61. Berlin 2006

Zeller 2000: Zeller, B: Das „Nürnberger Ausbildungsmodell". Zur Entwicklung einer gestaltungsoffenen Ausbildungsstruktur im Berufsfeld Metall, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 5/2000. S. 16–20

FASSUNG VOM 05.10.2006

Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung

Rückfragen an:

Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen
dieter.euler@unisg.ch

Prof. Dr. Eckart Severing, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung
severing.eckart@f-bb.de

255316 Anschläge/155 Seiten/Druckdatum: 13.10.2006 17:52:00/V#:29
/File: G:\Projekte\IKBA Gutachen\060920_FlexibleAusbildungswege.doc