Berufsbildungswissenschaftliche Schriften
Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Band 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung ISSN 1864-3485
S. 165-178

Jana Fenske

Ausbildungsbausteine – Chance oder Risiko im Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung

Abstract

In der folgenden Arbeit wird die Frage erörtert, ob die Einführung von Ausbildungsbausteinen nach der Idee von Euler und Severing dazu beitragen könnte, die ungleichen Chancen von benachteiligten Jugendlichen in der beruflichen Bildung zu verbessern. Der einleitende Überblick darüber, wie vielfältig das Gesicht der Heterogenität im Bildungssystem allgemein ist, gibt dem Leser zunächst einen Eindruck über die unterschiedlichen Aspekte, die im Zusammenhang mit Heterogenität in der Bildung betrachtet werden können. Im Mittelpunkt der anschließenden Abhandlung steht dann besonders der Übergang zwischen allgemeinbildender Schule und der Berufsausbildung im dualen System in Deutschland. Dabei wird u. a. die zentrale Bedeutung der Leistungsmessung und Bewertung diskutiert.

Inhalt

1. Einleitung
2. Charakteristika von Heterogenität in der Bildung
3. Heterogenität in der beruflichen Bildung
4. Kerngedanken der Ausbildungsbaustein-Modelle
5. Ausbildungsbaustein-Modelle als Reaktion auf heterogene Leistungen
6. Ausblick
7. Fazit

Keywords

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

1. Einleitung

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, in welcher Weise Heterogenität in der Strukturierung einer Berufsausbildung mit Ausbildungsbausteinen nicht nur berücksichtigt, sondern sogar in den Mittelpunkt gestellt werden kann.

Da der Begriff Heterogenität, Ungleichartigkeit, Verschiedenartigkeit oder auch Uneinheitlichkeit bedeutet (vgl. Drosdowski / Scholz-Stubenrecht / Wermke 1997, 319), in vielen Sachzusammenhängen benutzt wird, wird im ersten Kapitel zunächst erläutert, welche Charakteristika Heterogenität im Bereich des Bildungssystems haben kann. Dabei dienen die Systemebenen von Bronfenbrenner zur Strukturierung der erstellten Übersicht. Die Bedeutung von Leistungsunterschieden im deutschen Bildungssystem wird schon in dieser Aufstellung deutlich. Der Umgang mit heterogenen Leistungen in der beruflichen Bildung und die sich daraus ergebenen Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten für den Einzelnen bilden daher den Schwerpunkt dieser Arbeit.

Im zweiten Kapitel werden dann die Bereiche der beruflichen Bildung dargestellt, in denen Leistungsunterschiede besonders relevant sein können. Dabei wird vor allem die Schnittstelle zwischen allgemeinbildender Schule und der Berufsausbildung betrachtet. Dieser Punkt ist deshalb interessant, da hier für die Jugendlichen eine Entscheidung fällt, die vielfach den gesamten Rest ihres Lebens beeinflussen wird. Besonders Jugendlichen mit schlechtem Schulabschluss ist der Übergang in die Berufsausbildung aufgrund ihrer Leistungen erschwert.

Die Ausbildungsbaustein-Modelle von Euler und Severing, die in ihren Kernpunkten im dritten Kapitel vorgestellt werden, setzen genau an dieser Stelle an. Nach Meinung der Entwickler sind Ausbildungsbausteine u.a. dazu geeignet, den Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur Berufsausbildung besser zu strukturieren und insgesamt zu erleichtern. Dieser Anspruch wird im vierten Kapitel kritisch untersucht, wobei auch die zurzeit stattfindenden Leistungsmessungen und Bewertungen mit einbezogen werden.

Im Ausblick wird abschließend kurz dargestellt, warum eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben notwendig ist, um die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen zu verbessern.

2. Charakteristika von Heterogenität in der Bildung

In diesem Kapitel werden die Ausprägungen von Heterogenität zunächst im Kontext von Schul- und Berufsbildung untersucht. Hierbei können verschiedene Ebenen (Untergliederung der Systemebenen in Anlehnung an Bronfenbrenner.) unterschieden werden, die wiederum unterschiedliche Perspektiven eröffnen, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen.

Auf der Makrosystemebene stehen die Bildungssysteme verschiedener Länder, die eine „heterogene Gesamtheit“ bilden und je nach betrachtetem Merkmal unterschiedlich gegliedert werden können. „So lassen sich die in den jüngeren Leistungsstudien erfassten Schulsysteme in drei größere Gruppen unterteilen“ (Klemm 2006, 76), wenn als Unterscheidungskriterium der Selektionsvorgang zugrunde gelegt wird. Zum einen das System, das eine frühe Aufteilung der Heranwachsenden nach Leistung vornimmt (Deutschland, Österreich), zum anderen Systeme, die von einer solchen Teilung gänzlich absehen (skandinavische Systeme). Abschließend werden noch Schulsysteme genannt, die sich nicht direkt in Subsysteme aufteilen, aber schulintern Niveaugruppen bilden (vgl. Klemm 2006,

76/77). Ebenso haben die weiterführenden Bildungsmöglichkeiten nach der Schule häufig länderspezifische Ausprägungen.

Das deutsche Bildungssystem (Exosystemebene) ist gekennzeichnet durch das dreigliederige System und eine Vielzahl verschiedener Übergangsformen (vollzeitschulische Ausbildung, duale Ausbildung, Weiterbildungsangebote, Hochschule usw.), die in die Erwerbstätigkeit führen oder diese begleiten. Der damit in der Regel verbundene Selektionsvorgang ist darauf ausgerichtet, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden. Ein Versuch, der allerdings sehr umstritten ist und durch Studien wie PISA, zumindest im Bereich der Schulen, immer mehr in Frage gestellt wird. „Deutlich wurde z. B., dass alle Versuche Homogenität und Gerechtigkeit in den Selektionsprozessen des dreigliederigen Systems herzustellen, scheiterten“ (Goetsch 2008, 16). Es gibt somit verschiedene Wege im Bildungssystem, an deren Ende in der Regel unterschiedliche (heterogene) Abschlüsse stehen. Die Entscheidung, welcher Weg einem Individuum offen steht, wird dabei häufig auf der Grundlage von erbrachten Leistungen getroffen. Die durch Noten ausgedrückte Leistungsfähigkeit wird dadurch zu dem Merkmal, über das Unterschiede im Bildungssystem ausgedrückt und bewertet werden.

Auf der Mesosystemebene sind zunächst die unterschiedlichen Bestimmungen der verschiedenen Bundesländer im Bildungsbereich im Zusammenhang mit Heterogenität zu nennen, die durch die Kulturhoheit der Länder zustande kommen. Zwar ist das Zentralabitur der Versuch, einen homogenen Abschluss über die (Bundes-)Ländergrenzen hinauszuschaffen, in vielen anderen Bereichen bestehen jedoch unterschiedliche Regelungen. Neben der administrativen Heterogenität bestehen Unterschiede im regionalen Bereich, die verschiedene Vorraussetzungen (Besiedelungsdichte, Engagement regionaler Gruppen, Altersstruktur und Zusammensetzung der Bevölkerung, angesiedelte Industrie usw.) für Bildung in einer Region bietet. „Nationale Studien zur Erfassung der Kompetenz nachwachsender Generationen offenbaren [...] starke regionale Differenzen, die vermuten lassen, dass auch der aggregierte Humankapitalbestand regional unterschiedlich ist“ (Brandenburg 2006, 228). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie regionale Besonderheiten für das bestehende Bildungsangebot genutzt werden können und welche Rahmenbedingungen und Strukturen für solche individuellen Entwicklungen notwendig sind (vgl. exemplarisch das Projekt ProReKo).

Auf der Mikrosystemebene werden besonders die Individualität der Lernenden und ihre unterschiedliche Sozialisation in den Mittelpunkt gerückt. Ist von heterogenen Lerngruppen die Rede, werden häufig Migrationshintergründe, unterschiedliche Nationalitäten oder auch Beeinträchtigungen (körperlich oder geistig) angesprochen. Heterogenität ist jedoch auch dann schon gegeben, wenn zwei Individuen aufeinandertreffen. „Solange eine Lerngruppe noch aus mindestens zwei Lernenden besteht, mag Homogenität vielleicht ´mehr oder weniger` zu realisieren sein, keinesfalls jedoch in voller Konsequenz“ (Wildt 2007, 10). Auch hier dienen in der Regel wieder die erbrachten Leistungen dazu Unterschiede darzustellen. Auf der Mikrosystemebene müssen außerdem die einzelnen Lehrenden als Individuen gesehen werden, die unterschiedliche Unterrichtskonzepte, Stärken und Schwächen haben. Sie bilden ebenfalls eine heterogene Gruppe.

Diese systemischen und zugleich systematischen Differenzierungen machen deutlich, dass mit dem Begriff Heterogenität selbst bei einer Fokussierung auf Bildung viele unterschiedliche Themenfelder angesprochen werden. Uneinheitlichkeiten (z. B. zwischen einzelnen Bundesländern und Regionen) und verschiedene Regelungen für einzelne Altersgruppen (z. B. dreigliederiges System) sind in jeder der vier Ebenen angesiedelt. Das muss nicht zwangsläufig negativ sein.

Oft bedeutet Unterschiedlichkeit auch Wahlmöglichkeiten zu haben, wodurch individuelle Neigungen berücksichtigt werden können. In der Heterogenität kann somit eine Chance für jeden Einzelnen liegen, sich bestmöglich zu entwickeln. Ob diese Möglichkeiten jedoch durch ein Bildungssystem, das fast ausschließlich und damit einseitig nach dem Leistungsprinzip selektiert, gegeben ist, lässt sich bezweifeln. Zwar wird immer wieder die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems betont, Untersuchungen zeigen aber, dass es dabei deutlich mehr Ab- als Aufsteiger gibt. „Im Verlauf der Sekundarstufe I sind 77 Prozent der Schulformwechsler ab- und nur 23 Prozent aufgestiegen“ (Klemm 2006, 80). Dies liegt auch daran, dass die Anschlussfähigkeit der niedrigeren Schulform an die höhere häufig nicht gegeben ist. Entwicklungschancen werden somit begrenzt, was nicht das Ziel eines Bildungssystems sein kann. Auf der Mikrosystemebene ist eine gegenteilige Entwicklung zu beobachten. Das Bestreben, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, führt in vielen Fällen dazu, dass soziale Ungleichheiten verstärkt, statt ausgeglichen werden. „Wenn [...] die kognitiv schwachen und sozial extrem belasteten Jugendlichen [...] in eigenen Hauptschulen konzentriert werden, entsteht nicht selten ein Klima der Motivations- und Hoffnungslosigkeit, in dem schulisches Lernen kaum noch möglich ist“ (Tillmann 2006, 41).

Insgesamt wäre daher eine Entwicklung hin zu einem homogeneren Schulsystem (siehe Gesamtschulen), in dem heterogene Lerngruppen unterrichtet werden und jeder Einzelne sich nach seinen Fähigkeiten entfalten kann, sinnvoll. Damit dies in der Realität Erfolg hat, ist ein veränderter Umgang mit Heterogenität auf der Mikroebene und ein Umdenken in der gesamten Gesellschaft nötig. Das beinhaltet einen an nachhaltigen Lernaufgaben orientierten Unterricht, aber auch entsprechende Unterstützung für die Lehrenden, damit „[...] LehrerInnen Heterogenität denn überhaupt als Bereicherung wahrnehmen können [...]“ (Wischer 2007, 431).

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie die berufliche Bildung auf Heterogenität, die durch Leistungsunterschiede ausgedrückt wird, reagiert und welche möglichen Auswirkungen, wie z. B. Benachteiligung sich dadurch ergeben.

3. Heterogenität in der beruflichen Bildung

Wie bereits deutlich wurde, finden sich auch auf den verschiedenen Systemebenen der beruflichen Bildung unterschiedliche Ausprägungen von Heterogenität. Da hier jedoch ausschließlich das deutsche Berufsbildungssystem (in seiner Gesamtstruktur) im Bezug auf den Umgang mit Leistungsunterschieden betrachtet wird, werden die Makrosystemebene und die Mesosystemebene nur in Einzelfällen mit einbezogen. Dafür muss in der beruflichen Bildung zusätzlich das Beschäftigungssystem mit seiner Vielzahl von unterschiedlichen Berufen berücksichtigt werden, in dem die Berufsschüler ihre Ausbildungs- oder Praktikumsplätze haben.

Auf der Exosystemebene stellt die Schnittstelle zwischen allgemeinbildender Schule und dualer oder vollzeitschulischer Ausbildung einen Bereich dar, in dem Heterogenität durch erbrachte Leistungen eine zentrale Rolle einnimmt. Hier besteht die grundsätzliche Problematik, dass „es [nicht] gelingt [...], die Nachfrage nach Ausbildungsstellen durch eine hinreichende Aktivierung von betrieblichen Ausbildungsressourcen zu decken“ (Euler / Severing 2007, 33). Der Zugang zur dualen Ausbildung unterliegt grundsätzlich keinen gesetzlichen Beschränkungen. „Außerhalb des dualen Systems sind Zugangsvoraussetzungen formal vorgegeben, so verlangen Berufsfachschulen meist die Mittlerer Reife oder das Abitur“ (Uhl / Erbe 2007, 16). Trotzdem sind die Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz auch im Bereich des dualen Systems sehr unterschiedlich. Besonders für

Schulabgänger ohne Abschluss oder „nur“ mit einem Hauptschulabschluss ist es schwer, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden. „Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Chancen, eine qualifizierte Berufsausbildung zu erwerben, als diejenigen mit mittlerem oder höherem Schulabschluss“ (Friedrich / Hall 2007, 22). Dabei ist es gerade diese Gruppe, die kaum auf andere Wege des Systems ausweichen kann, um einen anerkannten, berufsqualifizierenden Abschluss zu erreichen. Hier setzt sich der an Leistung orientierte, Selektionsprozess des dreigliedrigen Systems direkt fort, obwohl eine eindeutige Aussage über den Leistungsstand auf diesem Wege nur bedingt möglich ist. „Zwischen den Schulformen gibt es große Leistungsüberlappungen, ob ein Schüler z. B. ein Hauptschüler oder Realschüler ist, lässt sich an seinem Leistungsstand kaum ablesen“ (Groetsch 2008, 16).

Die Formen der Übergangslösungen für die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden, sind sehr unterschiedlich. Neben den Berufsfachschulen (1-jährig oder 2-jährig ohne Berufsabschluss) gibt es u. a. das BGJ, BVJ, Einstiegsqualifizierungen und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Auch hier sind es meistens die erbrachten Leistungen, die darüber bestimmen, welche Möglichkeiten den Jugendlichen offen stehen. Insgesamt findet sich also auch im Übergang zwischen der allgemeinbildenden Schule und der beruflichen Ausbildung ein Bestreben möglichst homogene Gruppen, für den weiteren Ausbildungsprozess zu bilden. Diejenigen, die den „Anforderungen“ nicht genügen, sollen durch Integrationsmaßnahmen zusammen mit „Gleichen“ auf den geforderten Standard vorbereitet werden.

Für den Einzelnen (Mikrosystemebene) bedeutet dies, dass er über verschiedene Wege in das Berufsbildungssystem einmünden kann. Dabei erfolgt eine starke Selektion, die meistens an den sichtbar erbrachten Leistungen (Schulabschluss) ausgerichtet ist, und die die Zugangsmöglichkeiten bestimmt. In der dualen Ausbildung legen dann häufig die betrieblichen Gegebenheiten und der ausgewählte Ausbildungsberuf die Grundlage für die weiteren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Dabei wirken sich die unterschiedlichen Vorraussetzungen und Möglichkeiten, die in den Betrieben für die Auszubildenden bestehen, in der Regel direkt auf die Qualität der Ausbildung aus. Die Betriebe ergänzen damit das soziale Umfeld des Lernenden um wichtige Komponenten, die Ungleichheiten verstärken oder ausgleichen können. Dabei sind gute Ausbildungsbetriebe in der Regel bemüht frühzeitig Bewerber einzuladen, deren schulische (und zum Teil auch außerschulische) Leistungen entsprechend hoch sind. Weniger gute Bewerber bekommen auf diese Weise häufig Ausbildungsplätze in Betrieben, die der Ausbildung geringere Priorität beimessen.

Heterogenität, die durch die Bewertung von Leistungen ausgedrückt wird, hat in der beruflichen Bildung somit einen hohen Stellenwert und beeinflusst die Chancen auf einen guten Ausbildungsplatz erheblich. Besonders Jugendliche mit schlechten Schulleistungen bleiben dabei auf der Strecke, auch wenn die Zuordnung im dreigliederigen System vielfach zu hinterfragen ist. Auf der einen Seite besteht somit die Problematik, dass betroffene Jugendliche immer stärker an den Rand der Gesellschaft geraten. Auf der anderen Seite ist jedoch zugleich zu beachten, dass schon jetzt ein Fachkräftemangel in Deutschland herrscht.

Der Arbeitsmarkt braucht motivierten und gut ausgebildeten Nachwuchs, um den bestehenden Bedarf zu decken. Dazu kann auch eine bessere Integration von Jugendlichen mit schlechten Abschlüssen in das Berufsbildungssystem beitragen.

Die im folgenden Kapitel vorgestellten Ausbildungsbaustein-Modelle stellen einen möglichen Ansatz dar, die duale Ausbildung umzustrukturieren. Ob dadurch auch das bestehende Ungleichgewicht zulasten der Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss ausgeglichen werden kann, wird dann im vierten Kapitel thematisiert.

4. Kerngedanken der Ausbildungsbaustein-Modelle

Die Debatte um den Einsatz von Modulen in der dualen Ausbildung ist nicht neu. „Überlegungen zur Entwicklung modularer Ausbildungsstrukturen lösten bereits Ende der 1990er Jahre in Deutschland eine große Kontroverse aus“ (Frank / Grunwald 2008, 13). Erneut angestoßen wurden die Diskussionen 2006 durch das von Dieter Euler und Eckard Severing veröffentlichte Typoskript: „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“ (Euler / Severing 2006). In dieser, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Schrift wird der Einsatz von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung empfohlen. Es werden zwei mögliche Modelle zur Umsetzung vorgeschlagen. Dabei ist der Begriff Ausbildungsbaustein von Euler und Severing neu eingeführt, um Verwirrungen und Missverständnisse zu vermeiden, die durch den unbestimmten Modulbegriff entstehen könnten (vgl. Euler / Severing 2006, 42).

Ziel der Ausbildungsbaustein-Modelle ist es, durch „eine Struktur, die quer zur dualen Ausbildung, zur Berufsausbildung in Schulen und zur Berufsausbildungsvorbereitung allgemeine Leitlinien fixiert, [...]“ (Euler / Severing 2006, 19) eine bessere Integration der Berufsausbildungsvorbereitung und höhere Flexibilität innerhalb der Berufsbildung zu erreichen.

In diesem Sinne definieren Euler und Severin Ausbildungsbausteine als „[...] abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds“ (Euler / Severing 2006, 42). Ein Ausbildungsberuf soll durch Ausbildungsbausteine in abgeschlossene Teile zerlegt werden, die in ihrer Gesamtheit wiederum das komplette Berufsbild abbilden. „Sie (die Ausbildungsbausteine) stellen zusammenhängende und abgrenzbare Handlungsfelder der beruflichen Praxis dar und enthalten die inhaltlich sinnvollen Teilmengen des Ausbildungsrahmenplans und des Rahmenlehrplans.“ (Frank / Grunewald 2008, 16) Die Beschreibung der Ausbildungsbausteine soll außerdem kompetenzorientiert erfolgen, wobei das Kompetenzverständnis des Lernfeldkonzeptes der KMK zugrunde gelegt wird.

Dadurch, dass erst der Abschluss aller Bausteine zu einer qualifizierten Berufsausbildung führt, soll zugleich einer Zersplitterung der Ausbildung vorgebeugt werden und das Berufsprinzip erhalten bleiben.

Modell 1 (Abbildung 1) sieht vor, dass die bestehenden Prüfungsregelungen der geltenden Ausbildungsordnungen mit Zwischen- und Abschlussprüfung erhalten bleiben. Dagegen bildet im zweiten Modell (Abbildung 2) eine bausteinbezogene Prüfung den Abschluss eines jeden Ausbildungsbausteins, wodurch die Zwischen-, nicht aber die Abschlussprüfung entfallen kann. Auf diese Weise soll eine Qualitätssicherung bei beiden Modellen gewährleistet sein, auch wenn für die bausteinbezogenen Prüfungen noch eine entsprechende Akkreditierungsstelle eingerichtet werden müsste. Prüfungen könnten dann von dem jeweiligen Lernort (Betriebe, Schulen, Bildungsträger, Kammern etc.) durchgeführt werden.

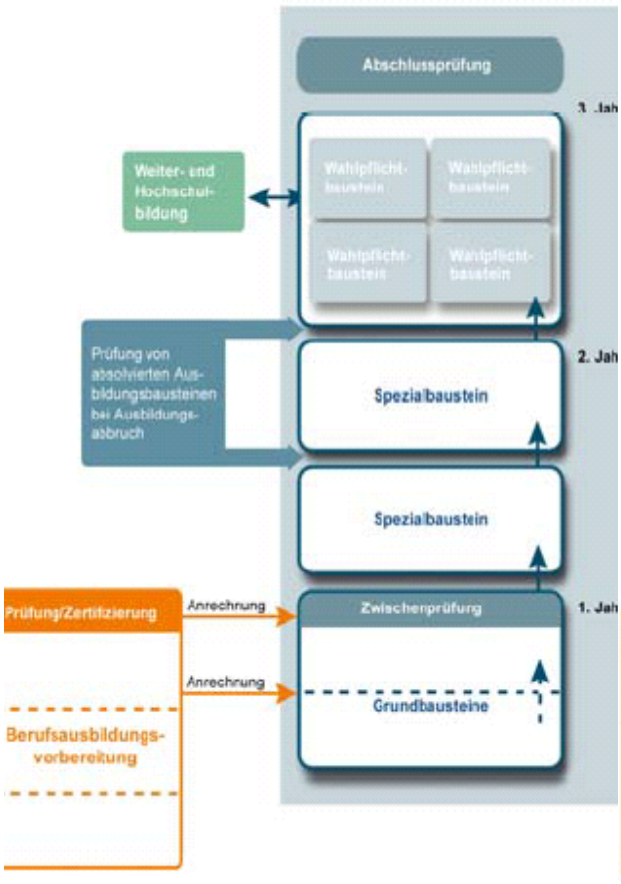

Abbildung1:Modell 1
Optimierung des Status quo (Euler/Severing 2006, 49)

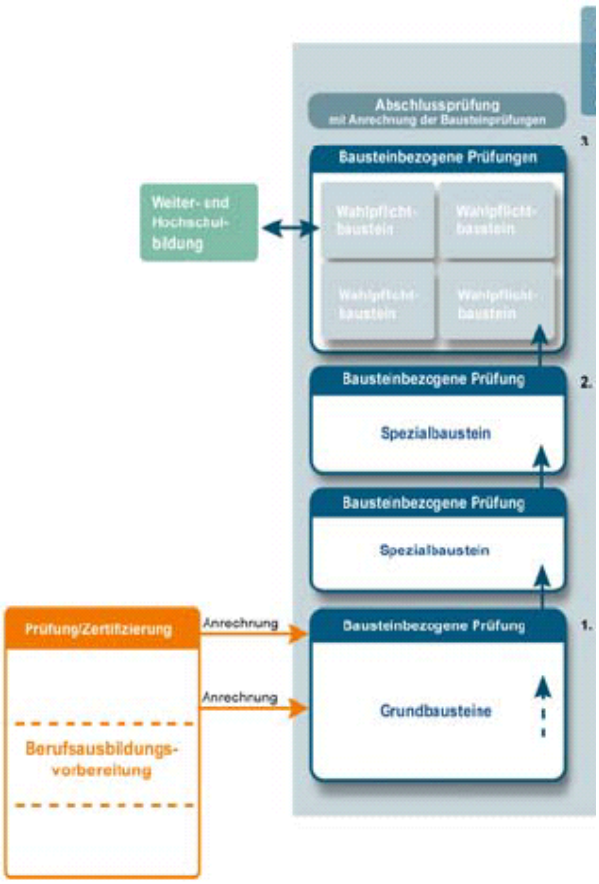

Abbildung 2: Modell 2
Mit bausteinbezogenen Prüfungen (Euler/Severing 2006, 51)

Beide Modelle haben eine gemeinsame Struktur aus Grundbausteinen, vertiefenden Spezialbausteinen und darauf aufbauenden Wahlpflichtbausteinen. Wird die Ausbildung unter- oder abgebrochen soll auch im Modell 1 eine Prüfung möglich sein, auf deren Grundlage die bereits absolvierten Bausteine bei einer späteren Wiederaufnahme oder einem Wechsel entsprechend angerechnet werden können.

Auf der anderen Seite sollen die verschiedenen Übergangsmaßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nach Euler und Severing so umgestaltet werden, dass Ausbildungsbausteine aus dem ersten Jahr dort erworben werden können. Die Behandlung von allgemeinbildenden Inhalten und eine sozialpädagogische Betreuung müssten dieses Angebot natürlich weiterhin ergänzen, um persönliche Defizite zu bearbeiten (vgl. Euler / Severing 2006, 80). Eine Annerkennung der erbrachten Leistungen vonseiten der ausbildenden Betriebe soll durch die Standardisierung verbessert werden. Für die Jugendlichen steigen dadurch der Sinn der Maßnahmen und die Chance auf einen Ausbildungsplatz. Die Konzentration auf eine einheitliche Form der Ausbildung durch standardisierte Ausbildungsbausteine würde es außerdem ermöglichen, die verfügbaren Kräfte für die Umsetzung zu bündeln und das Berufsbildungssystem in diesem Bereich für alle Beteiligten übersichtlicher zu gestalten. Übergänge zwischen der vollzeitschulischen und der dualen Ausbildung sollen vereinfacht werden, da auch hier Annerkennungen ohne zusätzlichen Aufwand erfolgen sollen.

Welche Bedeutung eine Umsetzung der Ausbildungsbaustein-Modelle für die Jugendlichen und speziell für Bewerber mit schlechtem oder ohne Schulabschluss hat, wird im folgenden Kapitel betrachtet werden.

5. Ausbildungsbaustein-Modelle als Reaktion auf heterogene Leistungen

Jugendliche mit schlechter Schulbildung müssen eine Chance erhalten, damit sie nicht zur Randgruppe der Gesellschaft werden. In diesem Punkt scheinen sich alle einig zu sein. „Angesichts der zentralen Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung für die Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland stellt sich die Frage, welche Zugangschancen und alternativen Möglichkeiten einer anerkannten Berufsausbildung Jugendliche mit Hauptschulabschluss heute haben“ (Friedrich / Hall 2007, 21). Sind die Ausbildungsbaustein-Modelle ein Lösungsansatz, um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im dualen System in den Vordergrund zu rücken und auch „leistungsschwächeren“ Jugendlichen eine Chance zu geben?

Diese Frage ist meiner Meinung nach nicht mit einem klaren ja oder nein zu beantworten. Dafür sind zu viele unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen, die häufig miteinander verknüpft sind. „Der Vorschlag zur Einführung des Modells ‚Ausbildungsbausteine’ von Euler / Severing tritt mit dem Anspruch an, einen Beitrag zur Lösung der anstehenden Probleme zu leisten und das deutsche Berufsbildungssystem durchlässiger, flexibler, anschlussfähiger an Europa zu machen und zugleich die Warteschleifenproblematik besser in den Griff zu bekommen“ (Frank / Hensge 2007, 41). Besonders der zuletzt genannte Punkt soll in diesem Kapitel untersucht werden. Da die beiden Modelle an dieser Schnittstelle keine großen Unterschiede aufweisen, werden sie gemeinsam behandelt.

Auf den ersten Blick erscheint ein System von einzelnen Bausteinen, die von öffentlichen Trägern für Jugendliche angeboten werden, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, verlockend. Die „Übergangsmaßnahmen“ bis zum Einstieg in die Ausbildung wären nicht länger „verlorene Zeit“, sondern anrechenbare Bausteine, die die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Die Motivation der Auszubildenden würde in diesem Fall sicherlich steigen und das Lernklima könnte sich insgesamt verbessern. Die Frage ist nur, ob diese Vorstellungen der Realität entsprechen. Würden die Betriebe Jugendliche, die schon bestimmte Grundbausteine absolviert haben, bevorzugt einstellen und einer Anrechnung zustimmen? „Die Wirtschaft will [...] in diesem Punkt an der Regelung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) festhalten, wonach die zuständige Stelle / Kammer entscheidet, ob einem entsprechenden Antrag auf Zeitverkürzung stattgegeben wird“ (Kloas 2007, 46). Eine Anrechnungspflicht würde die Bereitschaft der Betriebe zur Ausbildung betroffener Jugendlicher also eher senken. Ohne eine verlässliche Aussage in diese Richtung kann jedoch wieder nur eine Lösung von Fall zu Fall erfolgen, die einen entsprechenden Aufwand für die Beteiligten (Betriebe, Lernende und zuständige Stellen) beinhaltet.

Außerdem ist fraglich, ob das bestehende Ungleichgewicht zwischen Ausbildungsplatznachfrage und Angebot durch Ausbildungsbausteine ausgeglichen werden kann. Denn solange dieses besteht, kann eine „Ausbildung für alle“ schließlich gar nicht geleistet werden. Kremer schreibt dazu: „Ausbildungsbausteine haben das Potenzial zur erheblichen Erweiterung der Kapazitäten für eine anerkannte Berufsausbildung durch Umgestaltung ‘unproduktiver Warteschleifen’ zu anrechnungsfähigen und abschlussbezogenen ‚Berufsbildungsketten’“(Kremer 2007, 4). Bei dieser Überlegung fehlt aber der Gedanke, dass durch das Konzept der Ausbildungsbausteine neue Ausbildungsplätze entstehen müssten. Das ist bei der

wirtschaftlichen Lage zurzeit aber eher unwahrscheinlich. Die Jugendlichen würden daher nach Abschluss der Maßnahmen, die an die Schule anschließen, vielfach trotzdem keinen Ausbildungsplatz erhalten. Abzusehen ist, dass dann weitere Angebote an Ausbildungssteinen bestehen müssten, um diese Jugendlichen aufzufangen und zu einem vollständigen Berufsabschluss zu führen. Bleibt die Frage, durch wen dieses Angebot gesichert werden kann und in welchem Maß die Wirtschaft bereit wäre ein solches System, dass neben der dualen Ausbildung steht (ähnlich der vollzeitschulischen Ausbildung), zu unterstützen und anzuerkennen. Die Jugendlichen würden keinen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb erhalten, sondern die verschiedenen Bausteine nacheinander belegen. Dadurch fällt jedoch eine wichtige Komponente der dualen Ausbildung weg. Selbst wenn es gelingen würde, das Bausteinsystem mit ausreichend Praxisanteilen und dadurch möglichen Erfahrungen anzureichern, so fehlt den Auszubildenden in diesem Fall immer noch der Anschluss an einen festen Betrieb. Dieser Anschluss ermöglicht aber gerade eine Form der Sozialisation, wie sie für das spätere Zurechtkommen in einem Betrieb wichtig ist. „Beruflichkeit ist mehr als die Summe von Ausbildungsbausteinen“ (Ehrke / Nehls 2007, 40). Ein fester Ausbildungsbetrieb stellt sicher, dass die Jugendlichen auch bestimmte Werte- und Regelsysteme kennenlernen, die mit einer Unternehmenskultur einhergehen. Die hier angesprochenen sozialen Aspekte können kaum in einem Baustein erfahren werden, sind aber gerade für Jugendliche aus sozial schwächeren Familien von großer Bedeutung.

Sind die Jugendlichen am Ende durch ein System von Einzelbausteinen bis zur Abschlussprüfung zu führen, weil es an ausbildenden Betrieben fehlt, ist weiterhin zu klären, wer die Verantwortung für den Gesamtablauf einer solchen Ausbildung übernimmt. Viele Auszubildende fühlen sich schon in der relativ festen Struktur der dualen Ausbildung unsicher. Für die meisten ist dieser erste Schritt in die Selbstständigkeit mit einer ganzen Reihe an neuen Erfahrungen und Herausforderungen verbunden. Ist es da realistisch zu glauben, dass gerade sozial weniger integrierte Jugendliche, denen häufig auch noch der Rückhalt in der Familie fehlt, ohne Weiteres in der Lage sind, ihre Ausbildung entlang von Ausbildungsbausteinen eigenverantwortlich zu organisieren? Wer kann nach Fehlschlägen (ein Baustein wurde nicht erfolgreich abgeschlossen, Bewerbungen blieben ohne Rückmeldung etc.) motivieren, damit die Ausbildung nicht abgebrochen wird? Und welche Möglichkeiten wird ein Jugendlicher haben, der nur ein paar Bausteine gemacht hat und sich damit auf die Suche nach einem Job macht? Die Gefahr ist groß, dass die Qualität der Ausbildung leidet und viele Jugendliche ohne die Einbindung in den Betrieb nicht die Motivation aufbringen können, um bis zum Abschluss durchzuhalten. Diese Situation ist z. B. in Großbritannien zu beobachten, wo ein großer Niedriglohnsektor und eine geringe Bildungsbeteiligung nach der Pflichtschulzeit bestehen (vgl. Ehrke WS 08/09, Folie 27).

Zudem muss beachtet werden, dass in der dualen Ausbildung durch den Betrieb eine Ausbildungsvergütung stattfindet. Dieses „erste eigene Geld“ fällt in vielen Bereichen zwar nicht übermäßig groß aus, reicht in der Regel aber, um den Auszubildenden eine gewisse Unabhängigkeit zu ermöglichen. Fällt diese Vergütung weg, sind die Jugendlichen weiterhin auf ihre Eltern oder Unterstützung durch den Staat angewiesen. Dies wirkt sich häufig auch auf die Motivation zur Teilnahme negativ aus.

Für die, die ihre Abschlussprüfung erfolgreich absolvieren, besteht die nächste Schwelle darin, einen Arbeitsplatz zu finden. Hierin ist die Gefahr zu sehen, dass es zu einer zwei Klassenausbildung kommt, bei der die Jugendlichen, die gemäß der dualen Ausbildung einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abgeschlossen

haben, auch am Arbeitsmarkt besser eingeschätzt werden. Durch die Möglichkeit, schon während der Ausbildung auf Stärken aufmerksam machen zu können, die später im Abschlusszeugnis keine Beachtung finden, steigt außerdem die Chance einer direkten Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb.

Trotz der vielen hier genannten Punkte, die bei der Anwendung von Ausbildungsbausteinen zu beachten oder noch zu klären wären, kann ihr Einsatz durchaus dazu beitragen, die Schnittstelle zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung zu strukturieren. Standardisierte Bausteine könnten die Übersichtlichkeit erhöhen und würden die Möglichkeit zur Anerkennung durch die Betriebe verbessern, wenn bei diesen eine gute Akzeptanz der Ausbildungsbausteine geschaffen werden kann. Die Chancen von Jugendlichen mit geringer Schulbildung auf einen Ausbildungsplatz könnten somit erhöht und die Auswirkungen von Leistungsunterschieden abgemildert werden.

Eine gesamte Ausbildung über Ausbildungsbausteine, ohne einen Betrieb, als Ausbildungspartner zu ermöglichen, ist riskant. Die sozialen Strukturen eines Betriebes tragen schließlich maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Außerdem muss unbedingt darauf geachtet werden, dass eine abgeschlossene Ausbildung deutlich höher eingestuft wird, als nur das Absolvieren von einigen Bausteinen. Wenn dies auf dem Arbeitsmarkt nicht realisiert werden kann, ist ein Verlust von Qualität, wie in England, vorprogrammiert.

Als übergeordnetes Ziel darf nicht aus den Augen verloren werden, dass in Zusammenarbeit mit den Betrieben das Angebot an Ausbildungsplätzen ausgebaut werden muss. In welcher Form hier der Einsatz von Ausbildungsbausteinen realisiert werden kann, muss gründlich erprobt werden. Wichtig ist, dass die Erprobungsversuche und ihre Evaluation in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern ablaufen. Dies ist leider zurzeit weniger der Fall. So ist auch zu erklären, dass sich für den ersten Erprobungsversuch zunächst keine Branche finden ließ, (vgl. Kloas 2007, 46) die zur Teilnahme bereit war und einige Industrieverbände zwischenzeitlich mitgeteilt haben, die Umstellung auf Module nicht zu unterstützen (vgl. Ehrke / Nehls 2007, 41). Eine erfolgreiche Anpassung des dualen Systems an die veränderten soziodemographischen Verhältnisse kann aber nur gelingen, wenn alle Beteiligten integriert werden. „Erprobungsverordnungen müssen [...] in einem normalen Abstimmungsverfahren unter Beteiligung aller Sozialpartner verhandelt werden“ (Ehrke / Nehls 2007, 39). Auch bereits bestehende erfolgreiche Strukturen (z. B. das Modell „Dual nach Wahl“ der IHK-Organisation) und alternative Vorschläge sollten unbedingt in diese Diskussion mit einbezogen werden.

6. Ausblick

Wie auch immer die Umstrukturierung der dualen Ausbildung – und damit ein erheblicher Teil der beruflichen Bildung – sich weiterentwickelt und wie auch immer eine Verknüpfung mit anderen Bereichen erfolgt, in der auf Leistung fixierten Gesellschaft werden heterogene Leistungen immer auch unterschiedliche Chancen auf dem Ausbildungsplatzmarkt haben. Dieser, auf den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtete, Prozess ist durchaus sinnvoll, solange dabei nicht bestimmte Gruppen von Jugendlichen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Genau diese Situation ist aber heute der Fall und erklärt die vielen Diskussionen um eine Umstrukturierung. Diese beschränken sich nicht auf die berufliche Bildung, sondern sind in nahezu allen Bereichen des Bildungssystems zu finden.

Die Hochschulen sind bereits mitten in der Umstellung auf die Bachelor- und Master-Abschlüsse. Allgemeinbildende Schulen und das Berufsbildungssystem haben sich

zu einer konkreten Umstrukturierung noch nicht entschlossen. Über die Vor- und Nachteile des dreigliederigen Schulsystems wird aber spätestens seit den Ergebnissen von PISA heftig diskutiert. Das Ungleichgewicht zwischen dem Angebot an Ausbildungsplätzen und der bestehenden Nachfrage zwingt auch die Beteiligten der beruflichen Bildung u. a. dazu, intensiv über Veränderungen zu beratschlagen. Beide Bereiche greifen dabei auf ihre ganz eigenen Ideen und Überlegungen zurück. Dabei besteht zwischen ihnen eine gewisse Abhängigkeit, die einen Austausch durchaus sinnvoll erscheinen lässt.

Für die berufliche Bildung stellt sich die Frage, wie in Zukunft mit heterogenen Leistungen umgegangen werden soll und welche Maßnahmen geeignet erscheinen, um auch Jugendlichen mit schlechter Schulbildung besser in den Ausbildungsprozess zu integrieren. Diese Frage knüpft direkt daran an, ob es gerechtfertigt ist, dass Leistung fast ausschließlich anhand von kognitiver Intelligenz (vgl. von der Groeben 2007, 7) abgebildet wird, während andere Intelligenzformen vielfach komplett vernachlässigt werden. Ich unterstelle, dass die berufliche Bildung, zumindest bis zu einem gewissen Grad, abhängig von dem System der allgemeinen Schulbildung ist. Die Art und Weise der Leistungsmessung und Bewertung in den allgemeinbildenden Schulen ist maßgeblich dafür verantwortlich, wie aussagekräftig die Beurteilungen sind, mit denen die Jugendlichen in die berufliche Bildung einmünden und durch welches Verständnis von Leistung die Gesellschaft geprägt wird.

Hier können wiederum die Betriebe Einfluss auf die Entwicklung nehmen. Durch Forderungen nach z. B. mehr Teamfähigkeit und besserem Umgang mit Problemstellungen vonseiten der Ausbildungsbetriebe ist bereits eine Veränderung von Unterrichtsstrukturen angestoßen worden. Diese Entwicklung muss nun durch eine gute Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft fortgesetzt werden, damit neben der kognitiven Intelligenz auch andere Intelligenzformen, entsprechend der unterschiedlichen Berufsanforderungen, mehr in das Bewusstsein gerückt werden. Dazu gehört vor allem eine erweiterte Bewertungsform, die den Betrieben Einblicke in die individuellen Stärken des Einzelnen ermöglicht.

Ziel sollte es sein, die Heterogenität von Leistungen nicht nur als eine Menge zwischen guten und schlechten Leistungen zu sehen, sondern vielmehr die unterschiedlichen Stärken jedes Einzelnen zu berücksichtigen und in den Fordergrund zu rücken. Bewertungsformen, die mehr auf die Individualität der Lernenden ausgerichtet sind, können dazu beitragen, dass Leistungen um ein Vielfaches differenzierter dargestellt werden können. Dabei muss zugleich darauf geachtet werden, dass die Bemühungen soziale Ungleichheiten in der Schule aufzuarbeiten, verstärkt werden. So könnten zum einen die Bildungschancen schon im allgemeinbildenden Teil des Bildungssystems für jeden Einzelnen verbessert werden. Andererseits könnten durch eine differenziertere Bewertung, die mehr als nur die kognitive Intelligenz beinhaltet, mehr Jugendliche interessant für ausbildende Betriebe werden und somit eine bessere Chance auf einen Ausbildungsplatz haben. Obwohl dadurch das Problem der fehlenden Ausbildungsstellen nicht gelöst werden würde, könnte ein verändertes Verständnis von Leistung dazu beitragen, Vielfalt stärker zu berücksichtigen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung bedeutet das besonders, dass zusammen mit den Schulen weiter daran gearbeitet werden muss, neue Unterrichts- und vor allem Bewertungsformen zu etablieren, auf deren Grundlage die ausbildenden Betriebe differenziertere Entscheidungen treffen können als bisher.

7. Fazit

Heterogenität ist ein interpretationsbedürftiger Begriff, der in dieser Arbeit speziell für den Bildungsbereich betrachtet wurde. Dabei ist besonders aufgefallen, welche große Bedeutung Leistungsunterschiede im deutschen Bildungssystem haben und wie stark diese sich auf die Chancen der einzelnen Lernenden, bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, auswirken. Die Frage, ob die Ausbildungsbaustein-Modelle von Euler und Severing an der Schnittstelle zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildungssystem zu einer besseren Integration von Jugendlichen mit schlechter Schulbildung führen können, muss differenziert beantwortet werden.

Zum einen kann nicht bestritten werden, dass die verschiedenen Maßnahmen, die für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz angeboten werden, äußerst unübersichtlich sind und häufig keine große Akzeptanz bei den Betroffenen haben. Diese beiden Punkte könnten durch die Einführung von standardisierten Ausbildungsbausteinen unter bestimmten Umständen verbessert werden. Zugleich muss jedoch betont werden, dass eine Aneinanderreihung von Ausbildungsbausteinen ohne die Integration von ausbildenden Betrieben nicht als Ziel in Betracht kommt. Ausbildungsbausteine sollten daher nur gezielt und in ihrer Anzahl begrenzt ohne betriebliche Anbindung eingesetzt werden. „Offen ist dabei, ob Betriebe bereit sind, in Ausbildungsbausteinen erworbene und zertifizierte Qualifikationsnachweise zu akzeptieren und mehr Jugendlichen aus BVA Maßnahmen eine Ausbildungschance zu geben“ (Frank / Hensge 2007, 43).

Dieser Problematik kann nur entgegen gewirkt werden, wenn die Betriebe verstärkt in die Entwicklung der Ausbildungsbausteine mit einbezogen werden und ein umfangreiches Mitspracherecht erhalten. Und selbst dann kann die Anschlussfähigkeit einzelner Bausteine und ihre Übertragbarkeit nicht sichergestellt werden. Das Modulsystem an den Hochschulen zeigt deutlich, wie schwierig es ist, vergleichbare Module zu schaffen, die an unterschiedlichen Standorten zu denselben Themenbereichen angeboten werden.

Außerdem muss beachtet werden, dass eine bessere Struktur im Bereich des Übergangs zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsbildung keine Lösung für das Problem der fehlenden Ausbildungsstellen darstellt. Ob sich die Ausbildungsbaustein-Modelle dazu eignen, die duale Ausbildung insgesamt umzustrukturieren und ob dadurch die Lücke zwischen Ausbildungsplatzangebot und Nachfrage geschlossen werden kann, ist in dieser Arbeit nicht betrachtet worden.

In Bezug auf den Umgang mit heterogenen Leistungen gilt jedoch für die berufliche Bildung, was Arnz so treffend für die Schule formuliert:„Entscheidend für den Erfolg einer veränderten Schulstruktur ist nicht die Struktur an sich, sondern ob es uns gelingt, den Paradigmenwechsel in den Schulen hin zu einer optimalen Förderung jedes einzelnen Kindes zu verwirklichen“ (Arnz 2007, 14). Damit ist auch die Notwendigkeit angesprochen, dass sich das Leistungsverständnis und der Umgang mit Leistung in der Gesellschaft verändern müssen. Die verschiedenen Arten von Intelligenz müssen in einer neuen Form der Leistungsmessung und Bewertung berücksichtigt werden und gleichberechtigt nebeneinander bestehen. Ist diese Umstellung an der Schule und Betriebe gemeinsam arbeiten müssen erfolgreich, kann vielleicht, zumindest in Bezug auf Leistung, ein besserer Umgang mit Heterogenität erreicht werden.

Literatur

Arnz, Siegfried. 2007. Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. In: Pädagogik. Heft 12, 14-17.

Bastian, Johannes. 2008. Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität. In: Pädagogik. Heft 7-8, 37.

Brandenburg, Bianca 2006. Wachsende Heterogenität in der Humankapitalausstattung der Bundesländer. In: Wirtschaft im Wandel. Heft 8, 228-235.

Drosdowski, Günther.;Scholz-Stubenrecht, Werner. / Wermke, Matthias u.a. 1997. Duden - Das Fremdwörterbuch, 6. überarbeitete Auflage, Mannheim

Ehrke, Michael (WS 08/09): Seminarinhalte: Ausgewählte strukturelle Probleme der Berufsbildung. Power Point Präsentation

Ehrke, Michael./.Nehls, Hermann. 2007. „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? – Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 1, 38-42.

Euler, Dieter / Severing; Eckard 2006. Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Typoskript: Nürnberg, St.Gallenonline: http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (07.12.2008)

Euler, Dieter. / Severing, Eckard. 2007. Zusammendenken, was zusammen gehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 1, 33-37.

Frank, Irmgard. / Grunwald, Jorg-Günther. 2008. Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 4, 13-17.

online:http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bwp_2008_04_frank_ausbildungsbausteine.pdf (06.03.2009)

Frank, Irmgard. / Hensge, Kathrin. 2007. Ausbildungsbausteine – ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung? In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 2, 40- 44.

Friedrich, Michael. / Hall, Anja. 2007. Jugendliche mit Hauptschulabschluss – Weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 4, 21-22.

Goetsch, Christa 2008. Nachtrag: Ende der Hauptschule – Ausweg aus der Bildungsmisere? In: Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung. 61. Jahrgang, Heft 19, 15-18.

Hahn, Carmen. / Clement, Ute. 2007: Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. In: bwp@.online:http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.shtml

Kloas, Peter-Werner. 2007. Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“ – Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 2, 45-49.

Klemm, Klaus. 2006. Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? In: Pädagogik. Heft 7-8, 76-80.

Kremer, Manfred. 2007. Innovativen Wegen zum qualifizierten Berufsabschluss eine Chance geben! In: Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP). Heft 1, 3-4.

Tillmann, Klaus-Jürgen. 2006. Neue Argumente auf einem alten Kampffeld? – Die Schulstruktur-Diskussion vor und nach PISA. Heft 7-8, 38-42.

von der Groeben, Annemarie. 2007. Bewegung auf allen Ebenen – Von unten kommt neuer Schwung in die Heterogenitätsdebatte. In: Pädagogik. Heft 12, 6-9.

Wildt, Michael. 2007. Vom Unterrichten in heterogenen Lerngruppen – am Beispiel der Mathematik in der Sek. I. Köln.

Wischer, Beate. 2007. Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? – Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. In: Die deutsche Schule. Heft 4, 422-433.