

Janine Steinberg

Ausbildungsbausteine – Ein institutioneller Rahmen für den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung

Abstract

Die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden stellt neue Anforderungen an die berufliche Bildung. Im Zentrum der aktuellen Berufsbildungs-Modernisierungs-Debatte steht das Konzept der Modularisierung von Euler und Severing, welches die Strukturierung der Berufsausbildung in Module bzw. Ausbildungsbausteine vorsieht. Der vorliegende Aufsatz geht der Frage nach, in welcher Weise Heterogenität in der Strukturierung einer Berufsausbildung mit Ausbildungsbausteinen nicht nur berücksichtigt, sondern in den Mittelpunkt gestellt werden kann. Dafür werden der Heterogenitätsbegriff und die Kerngedanken der Ausbildungsbaustein-Modelle erläutert. Anschließend wird aufgezeigt, dass die Ausbildungsbaustein-Modelle mit Blick auf die heterogenen (beruflichen) Biografien, Vorerfahrungen und Lebenspläne der Jugendlichen durchaus überzeugend, im Hinblick auf die langfristige Umsetzung jedoch schwer einschätzbar sind.

Inhalt

1. Einleitung
2. Zum Begriff Heterogenität
3. Relevanz der Heterogenität für die berufliche Bildung
 - 3.1 Konsequenzen der Homogenisierung von Lerngruppen
 - 3.2 Chancen und Herausforderungen heterogener Lerngruppen
4. Kerngedanken von Ausbildungsbaustein-Modellen
5. Relevanz der Ausbildungsbaustein-Modelle in Hinblick auf die Heterogenität
6. Fazit

Keywords

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

„Vielfalt ist die Würze des Lebens.“ (Ernst von Wildenbruch 1845 – 1909)

1. Einleitung

Heterogenität ist kein neues Phänomen. Bereits 1807 konstatierte Johann Friedrich Herbart „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung“. Der Professor für Pädagogik Ernst Christian Trapp schlug damals vor, den Unterricht auf die Mittelköpfe auszurichten (vgl. Sandfuchs 1994, 340). Auch Peter Petersen und Maria Montessori befassten sich bereits im 19. Jahrhundert mit dem pädagogischen Handeln in heterogenen Schulklassen (vgl. dazu ausführlich Klein-Landeck). Daher ist Heterogenität als didaktische Herausforderung lange bekannt.

Seit jüngster Zeit gilt Heterogenität jedoch auch als institutionelles Problem von Bildungseinrichtungen. Dass Schulen diskriminierend mit Heterogenität umgehen, wird nicht nur in der Literatur konstatiert (vgl. Gomolla / Radtke 2002, 265 ff.; Katzenbach 2007, 9; Wenning 2004, 571 ff.; Boller / Rosowski / Stroot, 2007, 13), sondern auch von der PISA-Studie und der 15. Shell-Jugendstudie 2006 belegt. Dort wird aufgezeigt, dass sowohl Bildungschancen als auch der Schulerfolg maßgeblich von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängt. Spätestens mit der international vergleichenden Schulleistungsforschung von Ratzki (vgl. Ratzki 2007) gerät der Umgang mit Heterogenität endgültig ins Blickfeld der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion. Nach Wenning gilt Heterogenität als wichtiger, zu bearbeitender Problembereich, wenn das deutsche Bildungswesen im internationalen Vergleich besser abschneiden will (vgl. Wenning 2007, 21).

Auf die Frage, wie Bildungseinrichtungen mit Heterogenität möglichst produktiv und weniger diskriminierend umgehen können, wird in der Literatur vielfältig – meist auf methodisch-didaktischer Ebene – geantwortet (vgl. z. B. Becker 2004; Bos 2004; Bräu / Schwerdt 2005). Wischer verweist zum Beispiel darauf, dass der Umgang mit Heterogenität hohe Ansprüche an die Lehrkräfte stellt, da sie aus eigener Schulpraxis und der Ausbildung darauf eingestellt sind, heterogene Lerngruppen eher als Problem, statt als Chance zu betrachten. Er beschreibt didaktisch-methodische Veränderungen der Unterrichtsgestaltung, nach denen die Lernkultur durch Individualisierung und Differenzierung bestimmt wird und sich von einer Orientierung an Mittelköpfen – wie sie einst von Trapp gedacht war – distanziert (vgl. Wischer 2007). Von der Groeben setzt sich intensiv mit der produktiven Nutzung von Heterogenität in Zusammenhang mit dem Bildungskonzept der Laborschule auseinander. Bei ihr stehen ebenfalls Unterrichtsbeispiele bzw. der didaktisch-methodische Umgang mit Heterogenität im Zentrum der Betrachtungen (vgl. von der Groeben 2008). Bender-Szymanski analysiert den Umgang von Schulen mit sprachlich-kultureller Heterogenität und stellt Lehr-Lern-Sequenzen zu religiös-weltanschaulichen Konflikten vor (vgl. Bender-Szymanski 2007). Der didaktisch-methodische Umgang mit Heterogenität soll im Rahmen dieser Arbeit nur „en passant“ thematisiert werden.

Das Thema Heterogenität betrifft neben den allgemeinbildenden Schulen auch die berufliche Bildung. Auf Basis umfangreicher Beobachtungen, wissenschaftlicher Analysen und den Erfahrungen von Betrieben und Berufsschulen wird bundesweit von einer zunehmenden Heterogenität der Auszubildenden berichtet. Vor allem kleine und mittlere ausbildende Unternehmen sehen sich dieser Heterogenität kaum mehr gewachsen. Hierin könnte eine der Ursachen für den Rückgang der Betriebe, die ausbilden liegen. Gleichzeitig wird die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden – wegen fehlender Bildungskonzepte im Ausbildungssystem – als Grund für mangelnde Motivation, Ausgrenzung und Fehlverhalten der Jugendlichen

gesehen. Dies wiederum kann bei (benachteiligten) Jugendlichen, Altbewerbern oder Auszubildenden mit Migrationshintergrund zu Ausbildungsabbrüchen führen. Nicht zuletzt aus diesem Grund stellt die Heterogenität in der beruflichen Bildung neue Anforderungen an Einrichtungen der beruflichen Bildung und die ausbildenden Betriebe.

Um der Herausforderung „Heterogenität“ in der beruflichen Bildung gerecht zu werden, erstellt die Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung derzeit ein Gutachten zum Thema: Heterogene Gruppen in der Berufsbildung. Dieses beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, welche Bildungskonzepte für den Umgang mit Heterogenität zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass das deutsche Berufsbildungssystem mit seinem Herzstück, dem dualen System, bildungspolitisch längst nicht mehr sakrosankt ist. In den letzten Jahren ist das duale System, insbesondere gegenüber stärker schulisch orientierten Systemen, zunehmend in die Kritik geraten. Dafür wird unter anderem die mangelnde Anpassungsfähigkeit an die sich dynamisch veränderten Rahmenbedingungen verantwortlich gemacht. Beanstandet wird auch der undurchlässige horizontale und vertikale Zugang zur dualen Berufsausbildung – insbesondere für Altbewerber (vgl. Sloane / Twardy / Buschfeld 2004, 272 ff.).

In der Literatur herrscht überwiegend Konsens darüber, dass das duale System modernisiert werden muss (vgl. Frank / Hensge 2007; Euler / Severing 2007; Kloas 2007; IG Metall 2007, 1; Kremer 2007, 3 f.; Dubs 2003, 7). Ziel ist neben der Flexibilisierung der Zugangswege und der Erhöhung der Durchlässigkeit auch die Aufwertung des dualen Systems. Kontrovers diskutiert wird die Frage, wie und mit welchen Folgen die Qualität des dualen Systems verbessert werden kann. Im Zentrum der aktuellen Berufsbildungs-Modernisierungs-Debatte steht das Konzept der Modularisierung von Euler und Severing, welches die Strukturierung der Berufsausbildung in Module bzw. Ausbildungsbausteine vorsieht.

Die vorliegende Arbeit fragt danach, inwiefern Heterogenität in der beruflichen Bildung im Konzept der Ausbildungsbausteine Berücksichtigung findet. Daher erfolgt im zweiten Kapitel eine Auseinandersetzung zum Begriff der Heterogenität. Anschließend wird die Relevanz der Heterogenität für die berufliche Bildung erläutert. In diesem Zusammenhang werden Herausforderungen und Chancen heterogener Lerngruppen erörtert. Im vierten Abschnitt werden die Kerngedanken der Ausbildungsbaustein-Modelle skizziert und die Vor- und Nachteile dieser Konzepte dargestellt. Auf Grundlage dieser Ausführungen wird im fünften Kapitel, eine Antwort auf die zu untersuchende Fragestellung gegeben. Es wird aufgezeigt, an welchen Stellen das Konzept der Ausbildungsbausteine im Umgang mit Heterogenität Reserven hat und wo es an Grenzen stößt. Die Arbeit schließt mit einem Gestaltungsvorschlag und Ausblick ab.

2. Zum Begriff Heterogenität

Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Heterogenität ist kein eindeutig definierter Begriff. Er ist vielmehr durch Unschärfen und Mehrdeutigkeiten gekennzeichnet. Laut Duden meint heterogen „anders geartet“ oder „ungleichartig“. Daher ist der Ausdruck Heterogenität mit den Begriffen Andersartigkeit, Ungleichheit, Verschiedenartigkeit, Uneinheitlichkeit oder Diversität vergleichbar.

Besonders intensiv setzen sich Meister und Wenning mit dem Heterogenitätsbegriff auseinander. Unter anderem fragt Meister danach, ob der Begriff Individualität nicht schon das Besondere im Unterschied zu anderen ausdrückt (vgl. Meister 2007, 16 ff.) Wenning verdeutlicht in hermeneutischer Absicht vier Aspekte des modernen Gebrauchs des Begriffs Heterogenität: (1) Heterogenität ist ein relativer Begriff, der sich durch den Vergleich eines bestimmten Kriteriums bzw. eines bestimmten Maßstabs ergibt und sich auf die Dualität von Heterogenität und Homogenität bezieht. Das bedeutet, dass Heterogenität das Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge bezogen auf ein Kriterium ist, wenn für das als Maßstab festgelegte Kriterium Ungleichheit festgestellt wird. Analog dazu ist Homogenität das Ergebnis eines Vergleichs von Dingen bezogen auf ein Kriterium, wenn festgestellt wird, dass diese gleich sind. (2) Wenning führt weiter aus, dass Heterogenität nur zusammen mit Homogenität existieren kann, da bereits das Anlegen eines Maßstabs an unterschiedliche Dinge den Vergleichsoperationen eine Homogenität – nämlich die Vergleichbarkeit – zuschreibt. (3) Im dritten Punkt hebt Wenning hervor, dass Homogenität und Heterogenität keine objektiven, sondern zugeschriebene Eigenschaften der Vergleichsgegenstände sind und nur in Bezug auf den Beobachtenden und den von ihm angestellten Vergleich vorliegen. (4) Abschließend stellt Wenning fest, dass Heterogenität und Homogenität zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibungen sind, sodass ein Vergleichsergebnis aufgrund von zwischenzeitlicher Vereinheitlichung oder Differenzierung jederzeit anders ausfallen kann (vgl. Wenning 2007, 23). Wenning postuliert, dass jede behauptete Heterogenität kritisch betrachtet werden muss, da sie lediglich durch Vergleichsoperationen zugeschrieben bzw. konstruiert und überall festgestellt werden kann, wenn dies das erklärte Ziel ist (vgl. Wenning 2007, 24).

In Bezug auf Unterricht und Schule meint Heterogenität die Vielzahl von Unterschieden der Schüler bzw. Auszubildenden (vgl. Kampshoff 2009, 37). Fraglich ist, an welchen Merkmalen bzw. Eigenschaften die Heterogenität einer Gruppe bzw. einer Schulklasse ausgerichtet ist. Die Literatur nennt keinen abgeschlossenen Merkmalskatalog. Grundsätzlich kann jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines anderen Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden. Vielleicht ist diese infinitesimale Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist. Hinzu kommt, dass nur sehr wenige Merkmale statistisch erfasst werden und es folglich nur wenige durchgängige Untersuchungen zu diesem Thema gibt.

Von Saldern stellt fest, dass als Bezugsdimension meist die Fachleistung und die kognitiven Lernvoraussetzungen herangezogen werden (vgl. von Saldern 2007, 47). Wenning unterscheidet, ähnlich wie das Grundgesetz, sieben Kategorien: Leistung, Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft inklusive Dialekte, migrationsbedingte Heterogenität, Gesundheit oder körperliche Behinderungen und Geschlecht (vgl. Wenning 2007, 25). Balmer et al. ergänzen Merkmale wie Interessen, Ausbildung, Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen, Werte und Einstellungen (vgl. Balmer / Inversini / Planta / Semmer 2000, 142). Für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen sind jedoch auch andere Variablen wichtig, wie z. B. Lebenszusammenhänge und -biografie, Familienform, Lernstil, Leistungsmotivation, Ausdauer oder sprachliche und soziale Kompetenzen. Dies sind wohl die gängigsten Merkmale, in deren Kontext Heterogenität einer (Lern-) Gruppe festgestellt wird.

In Zusammenhang mit den Merkmalen von Heterogenität hebt Stroot – ähnlich wie Prengel und Heinzl – hervor, dass Vielfalt bzw. Heterogenität auf doppelte Weise

betrachtet werden kann: Die erste Variante impliziert Vielfalt als Unterschiede, die sich grundsätzlich bei allen Individuen finden lassen. Die zweite Variante berücksichtigt Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Demnach gehören Individuen nicht nur einer Merkmalsgruppe (z. B. nach Geschlecht oder Ethnie), sondern immer gleichzeitig mehreren Merkmalsgruppen (z. B. nach Alter, Weltanschauung, Religion) an und weisen insoweit sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf (vgl. Stroot 2007, 54 in Anlehnung an Krell 2004, 42).

Brügelmann hält es für problematisch, dass Heterogenität als Abweichung von einer Norm verstanden wird und eine andersartige Gruppe eine Sonderbehandlung zur Folge hat. Brügelmann schlägt vor, unter Normalität zu verstehen, dass jeder Mensch einzigartig ist und daher auch anders als alle anderen (vgl. Brügelmann 2002, 31). Implizit meint Heterogenität daher auch, dass eine Lerngruppe nicht als Gruppe mit gleichen Voraussetzungen und Bedingungen betrachtet und behandelt werden kann (vgl. Krainz-Dürr / Schratz 2003, 5). Diese Perspektive ist im Bildungsalltag jedoch mit einem gewissen Unmut besetzt, da die Berücksichtigung von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern mit Anstrengungen verbunden ist, den Unterricht individualisiert und binnendifferenziert zu gestalten (vgl. Schümer 2004, 74 ff.; Stroot 2007, 53; Meister 2007, 20). Obwohl der Begriff Heterogenität grundsätzlich weder normativ gut noch schlecht ist (vgl. Wenning 2007, 24), hat er in der alltäglichen Bildungssprache häufig einen negativen Beiklang. Im hierarchisch gegliederten Schulwesen wird er meist im Zusammenhang mit schwierigen Schulklassen oder heterogenitätsmindernden Maßnahmen verwendet. Die Zielvorstellung ist oft eine möglichst homogene Lerngruppe, die ohne störende Einflüsse von anderen im Lernen vorwärtskommen soll. Dabei sind heterogene Lernvoraussetzungen irrelevant, wenn individualisierte Lernprozesse gewährleistet werden. Heterogene Lernvoraussetzungen sind problematisch, wenn Lehr-Lern-Prozesse in gleicher Art und Weise für alle erfolgen sollen.

Warum heterogene Lerngruppen für die berufliche Bildung von Bedeutung sind, wird im folgenden Kapitel verdeutlicht.

3. Relevanz der Heterogenität für die berufliche Bildung

Um die Relevanz heterogener Lerngruppen für die (berufliche) Bildung zu explizieren, wird in Anlehnung an Tillmann zweistufig vorgegangen (vgl. Tillmann 2006, 2).

Anhand eines Negativbeispiels wird danach gefragt, welche Konsequenzen es hat, wenn durch kontinuierliche Auslese Heterogenität abgewehrt wird. Jedes Kind wird seiner Eigenart nach einer passende Schule zugeordnet, um so möglichst homogene Lerngruppen herzustellen. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, welche Chancen und Herausforderungen die Anerkennung heterogener Lerngruppen als pädagogische Realität und pädagogisches Ziel eröffnen.

3.1 Konsequenzen der Homogenisierung von Lerngruppen

In institutionalisierten Bildungseinrichtungen sind nach Wenning historisch und aktuell Bestrebungen erkennbar, Heterogenität zu reduzieren, indem Unterschiede unterdrückt oder möglichst abgebaut werden. Es gibt Versuche, bestimmte Formen von Heterogenität für pädagogische Vorgänge nicht handlungsrelevant werden zu lassen, indem beispielsweise das Sprechen fremder Sprachen oder das Tragen von bestimmten Kopfbedeckungen verboten wird (vgl. Wenning 2007, 27; Hansen / Wenning 2003).

Auf didaktisch-methodischer Ebene greift die Idee, Lerngruppen zu homogenisieren, die erhobene Forderung von Trapp auf, den Unterricht auf die Mittelköpfe bzw. auf ein fiktives mittleres Niveau auszurichten. Eine derartige Normierung der Lernenden macht diejenigen Auszubildenden zu Problemfällen, denen die Leistungsansprüche zu hoch erscheinen. Aus diesem Grund hat die Institution Schule durch „Sitzenbleiben“ oder „Schulüberweisungen“ ein Instrumentarium geschaffen, leistungsschwächere Schüler aus den Lerngruppen zu entfernen und Heterogenität am unteren Ende des Leistungsspektrums zu begrenzen (vgl. Tillmann 2006, 3). Lenhardt formuliert in diesem Zusammenhang: „Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offenkundig in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion“ (Lenhardt 2002, 18).

Es ist anzumerken, dass die Instrumente „Sitzenbleiben“ und „Schulüberweisungen“ nicht per se als negativ zu beurteilen sind. Es ist durchaus denkbar, dass solche Maßnahmen notwendig sind, damit die Schule ihren gesellschaftlichen Aufgaben (z. B. Selektions- und Allokationsaufgaben) gerecht werden kann (vgl. Jachmann 2003, 28 ff.). Die genannten Instrumente sind insoweit zu kritisieren, als sie sich auf die Überzeugung stützen, dass Unterricht umso besser funktioniert, je ähnlicher das Vorwissen oder die Verhaltensweisen der Lernenden sind. Diese Einstellung hat sich über weite Strecken bis heute durchgesetzt. Tillmann konstatiert, dass die Opfer der systematischen Aussonderung, insbesondere Lernende aus einfachen sozialen Verhältnissen und mit Migrationshintergrund sind (vgl. Tillmann 2006, 3). Fraglich ist jedoch, ob die seit Jahren initiierten Homogenisierungsbestrebungen sinnvoll sind, zumal Meister und Wenning herausstellen, dass Heterogenität im Sinne von Entwicklung individueller Identität als Resultat (der Berufsausbildung) ausdrücklich erwünscht ist (vgl. Meister 2007, 21; Wenning 2007, 27, 29).

Bislang ist empirisch nicht belegt, dass Lernende in teil-homogenen Lerngruppen grundsätzlich besser oder erfolgreicher lernen, als in heterogenen Gruppen. Ganz im Gegenteil: Helmke und Weinert betonten bereits 1997, dass lern-hinderliche Effekte im Unterricht insbesondere dann auftreten, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- oder Lernproblemen befinden (vgl. Helmke / Weinert 1997, 96). Das Lernen leistungsschwacher Schüler wird somit in einer homogen leistungsschwachen Klasse verhindert, statt gefördert. Tillmann bestätigt diese Auffassung: „Die Vorstellung, man müsse Heterogenität reduzieren [...] fordert sehr viele Opfer. Und das Ziel, Kindern bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird dabei weitgehend verfehlt“ (Tillmann 2006, 8). Darauf aufbauend formuliert Baumert im Zusammenhang mit der PISA-Studie, „dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schulen umso bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt“ (Baumert beim KMK-Pressegespräch am 06.03.2003). Von Saldern erkennt hier den paradoxen Effekt zwischen politischer Willensbildung und erreichten Effekten: Immer dort, wo Homogenität angestrebt wird, und gerade dort, wo dies nicht gelingt, sind die Lernergebnisse besonders groß. Er geht noch einen Schritt weiter und pointiert, dass bestimmte Bildungsziele in streng homogenen Klassen gar nicht erreicht werden können. So ist z. B. soziales Lernen oder erziehender Unterricht nur durch die Herstellung von Differenzenerfahrungen möglich. Auch entspricht die Lebenswelt im homogenen Klassenzimmer nicht den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten (vgl. von Saldern 2007, 47). Deutlich wird, dass die Konsequenzen bzw. Gefahren homogener Lerngruppen zugleich deren Chancen sind.

3.2 Chancen und Herausforderungen heterogener Lerngruppen

Es gibt viele umfassende – auch internationale – Untersuchungen, welche die Chancen und Herausforderungen der Heterogenität einer (Lern-) Gruppe in Hinblick auf die (Lern-) Prozesse und die (Lern-) Effektivität analysieren (vgl. Ratzki 2005; Bräu / Schwerdt 2005; Bos 2004; Krainz-Dürr / Schratz 2003; Pehnke 2003; Tillmann / Wischer 2006; Becker et al. 2004).

Balmer et al. stellen beispielsweise in Hinblick auf Unternehmensinnovationen fest, dass die Vielfalt von Mitgliedern einer Gruppe einen positiven Einfluss auf deren Leistung hat und förderlich für Innovationen ist. In Gruppen mit unterschiedlichen Mitgliedern können eher unübliche Ideen auftauchen, was wiederum Einfluss auf die Kreativität eines jeden Einzelnen hat. Da unterschiedliche Meinungen in Bezug auf ein Problem unterschiedliche Perspektiven einbringen, zeigt sich unter anderem in der Unternehmenspraxis, dass heterogene Gruppen bei kreativen Aufgaben und Entscheidungsfindungsprozessen zu qualitativ zufriedenstellenderen Lösungen gelangen als homogene Teams (vgl. Balmer / Inversini / Planta / Semmer 2000, 142).

Doch nicht nur in der kreativen Innovationsforschung, wo man auf eine gewisse Bandbreite an kreativen Ideen angewiesen ist, sind heterogene Sichtweisen von Vorteil. Die Bereicherung durch unterschiedliche Gruppenmitglieder lässt sich auch auf den Unterricht an beruflichen Schulen übertragen. Auszubildende verfügen über ganz unterschiedliche praktische Erfahrungen, die sie produktiv in den Unterricht einbringen können. Hier kann eine heterogene Gruppenstruktur die notwendige Grundlage sein, die Auszubildenden zu befähigen, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Handreichung 1999, 10f), wie es die Handreichung der KMK für die berufliche Bildung vorsieht. Auf der Basis von unterschiedlichen Perspektiven können verschiedenen Handlungs- oder Lösungsalternativen analysiert, abgewogen, hinterfragt und reflektiert werden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn sich die Argumente im Diskurs auf eine möglichst große Anzahl differenter Einstellungen stützen. Nur wenn sich jede Person mit ihren eigenen sozialen Bedingungen zu anderen und zum Lerninhalt in Beziehung setzt, mit ihrer eigenen Perspektive auf die Themen zugreift und mit je individuellen Wissensständen, Erfahrungen und Motivationen an die Lernprozesse herangeht, besteht die Möglichkeit, das Gegenüber im Kontext seiner gesellschaftlichen Bedingtheit zu erfassen (vgl. Stroot 2007, 53). Aus diesen Gründen ist das Postulat nachvollziehbar, Heterogenität nicht mehr als Problem sondern, als Chance zu sehen. Solzbacher und Risse fordern den Umgang mit Heterogenität an Schulen sogar explizit (vgl. Solzbacher 2007; Risse, 2007). In der Reihe der Heterogenitäts-Protagonisten hebt auch Stroot die Heterogenität als zentralen Aspekt für die Qualitätssicherung in Unterricht und Schule hervor (vgl. Stroot 2007, 53). Obgleich deutlich wird, dass Heterogenität große Chancen in sich birgt, ist die heterogene Lerngruppe kein Garant für bessere Lernergebnisse. Vielmehr müssen sich die Lehrkräfte die Vorteile einer solchen Gruppe mit Hilfe von geeigneten Aufgabenstellungen oder Partnerarbeiten zunutze machen. Denn Heterogenität ist auch mit der Gefahr verbunden, dass sich der Zusammenhalt in den Gruppen verringert, da sich Konflikte erhöhen und die Fronten verhärten können (vgl. Balmer / Inversini / Planta / Semmer 2000, 142). Doch vor dem Hintergrund des übergeordneten Ziels, selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln im Laufe der Ausbildung zu fördern, sind auch dies wertvolle Erfahrungen, mit denen die Auszubildenden lernen müssen umzugehen. Denn eine heterogene Gruppe, sei es im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit oder die ethnische oder soziale

Herkunft, spiegelt die Vielfalt der Gesellschaft wider. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur regelmäßig die große Herausforderung an die Lehrkräfte thematisiert (vgl. Graumann 2002 und 2003; Ratzki 2005; Reh 2004; Wischer 2007).

Die Herausforderungen für die Lehrkräfte bestehen beispielsweise darin, zu moderieren oder zu schlichten, wenn Gesinnungs- und Verantwortungsethiker mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen und Argumenten aufeinanderprallen. Es ist die Aufgabe des Lehrers, sich möglichst produktiv zu verhalten und zu gewährleisten, dass sich der Diskurs auf gehaltvolle Argumente stützt und nicht in bloße Debattiererei ausartet. Ferner sollen sie durch kontroverse Diskurse die Einsicht in Möglichkeiten eines vernünftigen Umgangs mit Wert- und Interessenkonflikten der Lernenden schärfen, sodass sie die Andersartigkeit anderer akzeptieren und sich ein umfassendes und ganzheitliches Gesellschaftsverständnis entwickeln kann.

Keuffer macht deutlich, dass es erheblicher Anstrengungen der Politik bedarf, damit die bildungspolitische Forderung nach dem produktiven Umgang mit Heterogenität nicht zu einer massiven Überforderung der Lehrkräfte führt. Die drängenden Problemlagen des deutschen Schulsystems, wie der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg, die breite Streuung von Leistungsunterschieden innerhalb derselben Lerngruppe oder die Verbesserung der Unterrichtsqualität können nicht allein Aufgabe der Lehrkräfte sein (vgl. Keuffer 2007, 7). Die Lehrkräfte müssen deutlich erfahren, dass ihr Engagement ganz konkret unterstützt wird (vgl. Tillmann 2006, 12; Wischer 2007, 38f).

Auffällig ist, dass in der Diskussion um die Frage, wie mit Heterogenität umzugehen ist, der Fokus primär auf die didaktisch-methodische Ebene des Unterrichts und die Lehrkraft gelegt wird. Obwohl sich Heterogenität auch als Chance für das System und die Struktur der Schule insgesamt erweist, wird nur gelegentlich hinterfragt, ob die Rahmenbedingungen für den Umgang mit Heterogenität angemessen und förderlich sind. Prüft man das Schulsystem genauer, sind diametrale Entwicklungen festzustellen. Auf der einen Seite soll die heterogene Vielzahl an Auszubildenden durch Binnendifferenzierungen, individualisiertes Lernen und die gleichzeitige Förderung alltagstauglicher Handlungskompetenzen auf das Leben in einer immer komplexer und flexibler werdenden Gesellschaft vorbereitet werden. Es sollen individuelle Lernbiografien berücksichtigt werden, um auf die Entwicklung einer individualisierten Gesellschaft Rücksicht zu nehmen. Auf der anderen Seite ist der Trend zu beobachten, Bildungsinhalte zu vereinheitlichen und Kompetenzniveaus zu standardisieren (vgl. Boller / Rosowski / Stroot 2007, 13; Sloane / Twardy / Buschfeld 2004, 276). Fraglich ist, wie das Konzept der Ausbildungsbausteine in dieses Spannungsfeld einzuordnen ist und inwieweit es relevant sein kann, wenn Heterogenität in der beruflichen Bildung zunehmend berücksichtigt wird. Um dieser Frage nachzugehen, wird zunächst das Ausbildungsbaustein-Modell dargestellt.

4. Kerngedanken von Ausbildungsbaustein-Modellen

Seit Jahrzehnten wird in Deutschland über Modularisierung und Baukastensysteme in der Berufsausbildung diskutiert. Es gab lange keinen Konsens darüber, was unter Modularisierung in der beruflichen Bildung genau zu verstehen ist (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970; Blankertz 1972). Kloas sprach 1997 bei der Qualifizierung in Modulen von einer „Begriffshülse, die Modernität versprechen soll, aber keine neue Praxis bezeichnet und auch nicht erkennen lässt, dass ein bestimmter Veränderungswille bzw. ein Gestaltungsziel vorhanden ist“ (Kloas 1997, 10). Inzwischen haben sich – zumindest im wissenschaftlichen Kontext – drei Konzepte herausgebildet: Das Erweiterungskonzept hat eine Supplementierungsfunktion. Bestehende Ausbildungsgänge werden durch thematische Blöcke ergänzt, um eine

Grundbildung im Sinne von Zusatzqualifikationen zu vertiefen oder zu erweitern. Bei dem Singularisierungskonzept setzt sich ein Lehrplan aus selbstständigen, berufsunabhängigen Lerneinheiten zusammen, sodass einzelne Module in beliebiger Reihenfolge singular nachgefragt und zertifiziert werden können. Das Differenzierungskonzept zielt darauf ab, Ausbildungsberufe unter Beibehaltung des aggregierten Gesamtkonzepts über curriculare Einheiten neu zu strukturieren (vgl. Euler / Severing 2006, 45; Dubs 2003, 5; Euler 1998, 98 ff.; Deißeinger 1997, 192; Sloane 1997, 227 ff.; Rützel 1997, 5 f.; Kloas 1997, 11 f.; DBK 2003, 32).

Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussion steht das Vorhaben von Euler und Severing, die auf Wunsch der Bildungsministerin Schavan unter dem Motto „Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“, ein konkretes Konzept zur Neuordnung des dualen Systems entwickelt haben, das die bisherigen Ausbildungsberufe in ein modulares Ausbildungssystem umwandeln soll. Das von den Autoren vertretene Verständnis von Ausbildungsbausteinen entspricht im Wesentlichen dem Differenzierungskonzept: Die Berufsausbildung wird in Ausbildungsbausteine fragmentiert, wobei das Ausbildungsverhältnis innerhalb des dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen ist. Euler und Severing skizzieren zwei Modelle, welche insbesondere die Übergänge an horizontalen und vertikalen Schnittstellen zur dualen Berufsausbildung erleichtern sollen. Beide Modelle sollen gewährleisten, dass die Grundprinzipien des dualen Systems – das Berufskonzept und die Abschlussprüfung – erhalten bleiben und die Strukturierung über eine Kombination aus Grundlagenbausteinen (im ersten Jahr), vertiefenden Spezialbausteinen (im zweiten Jahr) und aufbauenden Wahlpflichtbausteinen (im dritten Jahr) erfolgt. Ein Ausbildungsbaustein wird von Euler und Severing über drei Kernmerkmale charakterisiert: (1) Es handelt sich um einen abgegrenzten und bundesweit standardisierten Tätigkeitsbereich innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufes, der aus einem ganzheitlichen Berufsbild entsteht und die in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbildes repräsentieren. (2) Jeder Ausbildungsbaustein kann separat geprüft und eigenständig zertifiziert werden. (3) Die erfolgreiche Absolvierung eines Ausbildungsbausteins begründet die Möglichkeit zur Anrechnung dieser Teilleistung (vgl. Euler / Severing 2006, 42 f).

Im Modell 1 („Graduelle Optimierung des Status quo“) werden die aus Ausbildungsberufen gewonnenen Ausbildungsbausteine den Jugendlichen ohne Ausbildung angeboten. Die Auszubildenden werden in dieses System nicht einbezogen. Schließen die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag einzelne Module ab, sollen diese später in dem entsprechenden Ausbildungsberuf angerechnet werden – vorausgesetzt die Jugendlichen finden einen Ausbildungsplatz. Auf diese Weise können die vertikal vorgelagerten Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen effektiver an die anerkannten Ausbildungsberufe angebunden werden. Sind die Jugendlichen durch den Abschluss eines Ausbildungsvertrages in das duale System integriert, werden faktisch alle Inhalte der einzelnen Ausbildungsgänge durchlaufen. Die Prüfungen werden dann nicht mehr als Baustein absolviert, sondern zeitpunktbezogen als eine Einheit. Nur im Fall eines Ausbildungsabbruchs besteht die Möglichkeit, die Spezialbausteine am Ende des zweiten Jahres separat zu prüfen, damit diese Zertifizierungen auf eine andere Abschlussprüfung angerechnet werden können. Die Grundidee ist, den „marktbenachteiligten Jugendlichen“ – die es trotz individueller Ausbildungseignung nicht schaffen, eine reguläre Ausbildung aufzunehmen – den Übergang in eine Ausbildung zu erleichtern und „Warteschleifen“ im Lebenslauf zu verringern (vgl. Euler / Severing 2006, 46 ff.). Ungeachtet der Möglichkeit Spezialbausteine separat abzuschließen, entspricht Modell 1

grundsätzlich dem Differenzierungskonzept. Die Module stehen in einem Gesamtkonzept, welches auf drei Jahre angelegt ist.

Auch in Modell 2 („Integration von bausteinbezogenen Prüfungen“) erfolgt eine Strukturierung des Berufsbilds durch Ausbildungsbausteine. Indem die Ausbildungsbausteine jedoch grundsätzlich einzeln geprüft und zertifiziert werden, existieren die Ausbildungsberufe nur noch als separate Teilqualifikationen. Ausbildungsbetriebe haben so die Entscheidungsfreiheit, nur einzelne Module oder ganze Berufe zur Ausbildung anzubieten. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungsleistungen und einer veränderten und verkürzten Abschlussprüfung dokumentiert (vgl. Euler / Severing 2006, 50 f). Im Extremfall – wenn Ausbildungsbausteine tatsächlich nur singulär und beliebig absolviert werden – entspricht Modell 2 im Grundsatz nicht mehr dem Differenzierungs-, sondern dem Singularisierungskonzept.

Euler und Severing konstatieren, dass kein Patchworking im Lernprozess und keine Entberuflichung der Ausbildung stattfinden, sondern dass die sukzessive Absolvierung von Ausbildungsbausteinen – gegebenenfalls mit zeitlichen Unterbrechungen und im Wechsel unterschiedlicher Lernortkombinationen – immer eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung im Blick hat (vgl. Euler / Severing 2006, 46). Die Autoren erwarten, dass der Systemansatz der dualen Berufsausbildung gestärkt wird und besondere Gruppen wie Altbewerber, Ausbildungsabbrecher oder Quereinsteiger bessere Chancen beim horizontalen und vertikalen Wechsel in eine reguläre duale Ausbildung erhalten. Mit anderen Worten: Die „Warteschleifen“ im Übergang von Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung sollen reduziert (Flexibilisierung der Zugangswege) und die Übergangsmöglichkeiten zwischen gleichwertigen Formen der Berufsausbildung verbessert werden (Flexibilisierung der Ausbildungswege). Euler und Severing rechnen mit einer höheren Akzeptanz von Vorqualifikationen in den Unternehmen, weil die Ausbildungsbausteine aus den anerkannten Ausbildungsberufen abgeleitet werden. Sie postulieren die Steigerung der Effizienz und Durchlässigkeit sowie die Kostensenkung, aufgrund der Anerkennung von Ausbildungsbausteinen und der Vermeidung von Doppelqualifikationen in vollzeitschulischer oder dualer Ausbildung. Werden Ausbildungsbausteine der beruflichen Ausbildung auch in einem späteren Studium angerechnet, könnte sich auch die Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die Weiter- und Hochschulbildung verbessern (vgl. Euler / Severing 2006, 69 ff.).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) steht der Modularisierungs-Debatte kritisch gegenüber. „Anstatt das Berufsprinzip zu stärken, werden die Ordnungsmittel aufgebohrt und mithilfe von Flexibilisierung und Modularisierung verändert. [...] Damit wird aber nicht das Berufsprinzip gestärkt, vielmehr besteht die Gefahr, dass es Stück für Stück aufgeweicht und verwässert wird“ (BIBB 2008, 12). Das BIBB fürchtet, dass Betriebe nicht mehr auf die volle Ausbildung zurückgreifen, sondern Jugendliche lediglich für bestimmte Teiltätigkeiten und Teilaufgaben qualifizieren. Damit würde genau das Gegenteil von dem angestrebten Ziel eintreten. Die Anzahl der Ausbildungsplätze würde weiter sinken, ohne dass das duale Ausbildungssystem gestärkt wird. Für das BIBB stehen Ausbildungsbausteine dem Berufskonzept, dem ganzheitlichen Lernen und der Identifikation mit einem Beruf entgegen. Außerdem ist das BIBB der Auffassung, dass Ausbildungsbausteine das berufliche Qualifikationsniveau senken, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch die Segmentierung verhindern, den Prüfungsaufwand erhöhen, die Flexibilität betrieblicher Ausbildung eingrenzen und die betriebsnahe Beschulung in Fachklassen erschweren (vgl. BIBB 2008, 13; Grunwald 2009). Dieser Kritik

schließen sich auch Ehrke und Nehls an (vgl. Ehrke / Nehls 2007). Frank und Hengse ergänzen, dass eine zu große Anzahl von Ausbildungsbausteinen zu Unübersichtlichkeit führen kann, wie es im englischen NVQ-System der Fall ist. Sie setzen eher auf die Entwicklung von Kompetenzstandards, mit denen Kompetenzen unabhängig von Lernorten und Bildungsabschlüssen nachgewiesen werden können. (vgl. Frank / Hengse 2007, 43).

Obgleich das beschriebene Konzept aufgrund vehementen Einspruchs der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände vorerst zurückgestellt wurde, gibt es im Rahmen einer Versuchsreihe adäquate Konzepte für eine abschlussbezogene berufliche Nachqualifizierung, die in berufsbegleitender Form bereits erprobt wurden (vgl. dazu Granato / Gutschow 2004).

Spannt man den Bogen zur Heterogenität, wird deutlich, dass das Konzept der Ausbildungsbausteine nicht explizit in dem oben genannten Spannungsfeld zwischen differenzierter Unterrichts- oder Aufgabengestaltung und Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte steht. Obwohl Ausbildungsbausteine ein Schritt in Richtung Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte sind, stehen sie der Binnendifferenzierung, dem individualisierten Lernen und der Entwicklung individueller Lernbiografien nicht entgegen. Ausbildungsbausteine berücksichtigen Heterogenität insoweit, als dass Wege zum Ausbildungserfolg für Jugendliche mit fragilen und ganz unterschiedlichen Ausbildungsverläufen flexibilisiert werden. Das bedeutet, die Ausbildungsbaustein-Modelle eröffnen die Chance, Heterogenität in der beruflichen Bildung, im Hinblick auf das Merkmal heterogene Berufs- und Lernbiografien als Voraussetzung und als Ziel beruflicher Bildung, zunehmend zu berücksichtigen.

Das folgende Kapitel erörtert die Relevanz der Ausbildungsbausteine mit dem Primat, heterogene (Bildungs-) Voraussetzungen der Auszubildenden in den Mittelpunkt des Modularisierungs-Konzeptes zu stellen. Dafür werden die Ausbildungsbaustein-Modelle mit dem traditionellen System verglichen sowie nach verborgenen Potenzialen und Grenzen hinterfragt.

5. Relevanz der Ausbildungsbaustein-Modelle in Hinblick auf die Heterogenität

Ohne die angeführten Gegenargumente zur Modularisierungs-Debatte ignorieren zu wollen, muss festgehalten werden, dass die Modelle von Euler und Severing große Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche mit sich bringen. Der modulare Aufbau ermöglicht Jugendlichen ohne abgeschlossene Ausbildung, an Vorkenntnisse, berufliche Vorerfahrungen und informell erworbene Kompetenzen anzuknüpfen. Hinzu kommt die erhöhte zeitliche Flexibilität, da abgeschlossene Teilqualifikationen, sei es im Verlauf berufsvorbereitender Maßnahmen oder während der Ausbildung, nicht verloren gehen. Eine unter- oder abgebrochene berufsvorbereitende Maßnahme oder Ausbildung kann auf diese Weise ohne Weiteres fortgesetzt werden (vgl. Beicht / Ulrich 2008, 12f.; Kloas 1997, 25). Insoweit wird das Modell der Ausbildungsbausteine den unterschiedlichen bildungsbiografischen Werdegängen eher gerecht, als das traditionelle System. In diesem absolvieren Jugendliche ohne Ausbildung zunächst ein Berufs- oder Ausbildungsvorbereitungsjahr (BVJ / AVJ), deren Abschluss bei erfolgreicher Teilnahme am Ergänzungsunterricht, mit einem Hauptschulabschluss vergleichbar ist. Eine teilweise Anrechnung für eine spätere Ausbildung existiert nicht. Eine Unterbrechung des BJV oder AVJ ist zwar grundsätzlich möglich, führt aber meist dazu, dass das gesamte Jahr wiederholt werden muss.

Indem die Durchlässigkeit des Berufsschulsystems erhöht wird, verbessert sich zwangsläufig auch der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Auszubildenden. Wie bereits eingangs erwähnt, haben die PISA-Studie und die 15.

Shell-Jugendstudie 2006 gezeigt, dass Bildungschancen und Schulerfolg maßgeblich von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängig sind. Keuffer führt diesbezüglich an, dass starre Strukturen diese sozialen Ungleichheiten verfestigen und nur eine erhöhte Durchlässigkeit zur Verbesserung des Bildungssystems beiträgt (vgl. Keuffer 2007, 8). Da Ausbildungsbausteine separat geprüft, eigenständig zertifiziert und somit als Teilleistung angerechnet werden können, erhöht eine Modularisierung nicht nur die Durchlässigkeit des Berufsschulsystems und die Geschwindigkeit bei Berufswechseln. Gleichzeitig bergen Ausbildungsbausteine auch die Chance, soziale Ungleichheiten zu verflüssigen. Vorausgesetzt wird, dass das System derart ausgestaltet ist, dass Anrechnungen überhaupt möglich sind, weil sich Module in verschiedenen Ausbildungsberufen interferieren.

Angemerkt sei, dass in dem vorgestellten Modell 1, Jugendliche ohne Ausbildung getrennt von Auszubildenden ähnliche Module durchlaufen. Hier stellt sich die Frage, warum eine Trennung vorgenommen wird, zumal die Module inhaltsgleich sein müssten, wenn eine spätere Anrechnung möglich sein soll. Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zu separieren wirkt nicht nur homogenisierend, sondern auch diskriminierend. Dass die Homogenisierung von Lerngruppen nicht erstrebenswert ist und die Diskriminierung von Lernenden in Bezug auf den institutionellen Umgang mit Heterogenität stark kritisiert wird, wurde bereits dargelegt. Deshalb ist das Modularisierungs-Konzept an dieser Stelle verbesserungsfähig. Mit Blick auf den fairen institutionellen Umgang mit Heterogenität liegen hier Reserven der Ausbildungsbaustein-Modelle.

Ungewiss ist, ob die Ausbildungsbaustein-Modelle die Jugendlichen nicht dazu anregen, Berufe öfter abzubrechen oder zu wechseln und somit implizit Auslöser einer Patchwork-Biografie sind. Dieser Gefahr kann jedoch konsequent begegnet werden, indem die Anzahl von Ausbildungsabbrüchen oder -wechseln aus leichtfertigen Gründen begrenzt wird. Es muss gewährleistet werden, dass das System einerseits vor Missbrauch geschützt wird und andererseits persönliche Schwierigkeiten oder Härten (z. B. Schwangerschaft, unumgänglicher Berufswechsel aus Krankheitsgründen usw.) ausreichend berücksichtigt.

Außerdem ist zu bedenken, dass der Umgang mit Heterogenität in Bildungseinrichtungen in einem Spannungsfeld steht, in dem neben institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen auch pädagogisch-didaktische und bildungstheoretische Überlegungen greifen. Bereits mit Blick auf die Lerntheorie stößt die Idee, die Struktur der beruflichen Bildung zugunsten heterogener Biografien auszurichten, scheinbar an ihre Grenzen. Die Lerntheorie verweist ausdrücklich auf die Bedeutung des Vorwissens und die Vernetzung kognitiver Strukturen. Modell 2 basiert im Extremfall jedoch auf einem beliebigen bzw. zufälligen Aufbau der Strukturen, was den Lernerfolg immer dann behindert, wenn für ein gewähltes Modell Vorwissen fehlt oder kognitive Strukturen noch nicht hinreichend aufgebaut sind. Fraglich ist, ob die Auszubildenden in der Lage sind, die einzelnen Module im Sinne der Lerntheorie sinnvoll aufzubauen und zusammensetzen oder daran scheitern. Dieser Problematik kann in Anlehnung an die universitäre Vorgehensweise mit Zugangsvoraussetzungen begegnet werden. Beispielweise könnte ein Spezialbaustein im Ausbildungsberuf Industriekaufmann nur dann absolviert werden, wenn die erfolgreiche Teilnahme von drei Grundlagenbausteinen desselben Ausbildungsberufes nachgewiesen wird. Ob und inwieweit auch dies eine Homogenisierung der Lerngruppe bzw. eine Diskriminierung im Umgang mit Heterogenität darstellt, soll an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Deutlich wird, dass jeder Umgang mit Heterogenität an Grenzen stößt.

Es ist festzuhalten, dass das Modularisierungs-Konzept die heterogenen beruflichen Voraussetzungen, die gegenwärtigen Lebenssituationen und die zukünftigen Lebenspläne der Auszubildenden umso stärker in den Mittelpunkt rückt, je freier und variabler die Ausbildungsberufe und deren Wechsel gestaltet wird. Allerdings ist nicht zu leugnen, dass auch die Gefahr, dass das Berufskonzept verloren geht, umso größer wird, je vielseitiger die berufliche Ausbildung individuell zusammengestellt werden kann.

6. Fazit

Der Erfolg des von Wirtschaft und Politik geforderten produktiven Umgangs mit Heterogenität ist sowohl an die Weiterentwicklung von Unterricht und Maßnahmen zur individuellen Förderung, als auch an die Erneuerung der Struktur der beruflichen Bildung gebunden. Mit Blick auf die heterogenen (beruflichen) Biografien, Vorerfahrungen und Lebenspläne der Jugendlichen sind die Ausbildungsbaustein-Modelle durchaus überzeugend. Dennoch erweist sich die Umsetzung als problematisch, weil dem Modularisierungs-Konzept auch deutliche Nachteile gegenüberstehen. Obwohl es bereits erfolgreiche Modellversuche zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung gegeben hat, kommt im Hinblick auf die Realisierung dieser Modelle eine wissenschaftliche Unsicherheit hinzu. Denn bisher gibt es keine systematischen wissenschaftlichen Untersuchungen über die langfristige Wirksamkeit der Ausbildungsbaustein-Modelle im Vergleich zum traditionellen System. Es ist zu vermuten, dass es sich hier um eine Frage handelt, die infolge diverser Einflussfaktoren wissenschaftlich nicht eindeutig beantwortet werden kann. Über den tatsächlichen Erfolg oder Misserfolg dieser Modelle kann vorerst nur spekuliert werden. So wäre es zum Beispiel möglich, dass der Verlust des Berufskonzeptes – was von Kritikern immer wieder als Begleiterscheinung der Modularisierung genannt wird – nicht eintritt. Denn ein wichtiges Ergebnis der bisherigen Modellversuche war der Nachweis, dass abschlussbezogene modulare Qualifizierung bei entsprechender Gestaltung – insbesondere bei klarer Orientierung an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe – mit dem Berufsprinzip vereinbar ist. Selbst wenn den Auszubildenden und Betrieben die Option gewährt wird, zwischen einer „Vollausbildung“ oder einer separaten Modulausbildung zu wählen, ist offen, ob sich nicht zu großen Teilen die Vollausbildung bzw. das Berufskonzept durchsetzen würde. Denn Betriebe wissen in der Regel aus Erfahrung, dass die Kompetenz der Facharbeiter und ihre verantwortungsbewusste langjährige Verbundenheit mit den Betrieben in Handwerk, Handel und Industrie den Wert von „Made in Germany“ ausgemacht haben. Viele Unternehmen wissen, dass der Kern des Erfolges bisher die Ausübung eines Berufs, nicht die Erledigung eines Jobs war.

Vielleicht ist folgender Vorschlag ein Kompromiss für Gegner und Befürworter der Ausbildungsbaustein-Modelle. Im Rahmen einer Erstausbildung wird Modell 1 als echtes Differenzierungskonzept durchlaufen. Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen absolvieren Ausbildungsbausteine, sodass sie bei Aufnahme einer Ausbildung effektiver in das duale System integriert werden können. Gemeinsam mit Auszubildenden könnten sie zum Beispiel die Module Rechnungswesen und Wirtschaft durchlaufen. Damit das berufliche Qualifikationsniveau nicht absinkt, sei an dieser Stelle leichtfertig auf die didaktisch-methodische Ebene im Umgang mit Heterogenität verwiesen. Auf diese Weise wird der diskriminierende institutionelle Umgang mit Heterogenität zumindest reduziert. Die Ausbildungszeit für Auszubildende beträgt zwei bis drei Jahre, sodass das Berufskonzept gewahrt und eine berufliche Identifikation möglich bleibt. Bei einer Erstausbildung sollte Betrieben nicht die Wahl gelassen werden, nur einzelne Module auszubilden, wie es das

Modell 2 vorsieht. Im Rahmen einer Weiterbildung kommt dann das Singularisierungskonzept zum Einsatz. Weisen Jugendliche den Abschluss einer Ausbildung nach, bekommen Unternehmen die Möglichkeit einzelne Ausbildungsbausteine bzw. Modul-Pakete anzubieten, die auch separat zertifiziert werden.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die Diskussion um Ausbildungsbausteine entwickelt. Denn aus der Perspektive der aktuellen Diskussion ist keine Lösung in Sicht, die sämtlichen in der Literatur diskutierten Forderungen gerecht wird. Jedes Modell hat Vor- und Nachteile, viele Bedenken sind gerechtfertigt. Mit Blick auf den produktiven Umgang mit heterogenen Lern- und Lebensbiografien kann abschließend nur erneut darauf hingewiesen werden, dass Ausbildungsbausteine im Vergleich zu dem traditionellen System mehr Chance als Risiko sind.

Literatur

- Beicht, U.** / Ulrich, J. G. 2008. Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: BIBB REPORT. Heft 6/2008.
- Balmer, R.** / Inversini, S. / Planta, A. von / Semmer, N. 2000. Innovation im Unternehmen. Leitfaden zur Selbstbewertung von Unternehmen. Zürich, 139-147.
- Becker G.** / Lenzen, K.-D. / Stäudel, L. / Tillmann, K.-J. / Werning, R. / Winter, F. (Hrsg.): 2004. Heterogenität - Unterschiede nutzen? Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft.
- Bender-Szymanski, D.** 2007. Die multikulturelle Schule - ein gescheitertes Modell? In: Buchen, H. et. al. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Management, Schulentwicklung und Schulkultur. Berlin, 1-21.
- BIBB.** 2008. Gemeinsame Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2008. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pm_12_2008_empfehlung_ha.pdf.
- Blankertz, H.** 1972. Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. Die deutsche Berufs- und Fachschule 68(1), 2-20.
- Bos, W.** et al. (Hrsg.): 2004. Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster.
- Bräu, K.** / Schwerdt, U. (Hrsg.); 2005. Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.
- Brügelmann, H.** 2002. Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F. / Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. Opladen, 31-43.
- Deißinger, T.** 1997. 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. Eusl.
- Deutscher Bildungsrat.** 1970. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.** 2003. Handbuch für Modellentwicklung. Zweijährige berufliche Grundbildung mit Attest. Bern. [DBK]
- Dubs, R.** 2003. Modularisierung als Lehrplanprinzip. In: Berufsbildung Schweiz 128 Nr. 2, 5-7.
- Ehrke, M.** / Nehls, H. 2007. „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: BWP 36/1, 38-42.
- Euler, D.** 1998. Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn.
- Euler, D.** / Severing, E. 2006. Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg. St. Gallen. http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf.
- Euler, D.** / Severing, E. 2007. Zusammendenken, was zusammengehört - Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung. In: BWP 36/1, 33-37.
- Frank, I.** / Hensge K. 2007. Ausbildungsbausteine - ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung? In: BWP 36/2, 40-44.
- Gomolla, M.** / Radtke, F.-O. 2001. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Frankfurt am Main, 265-277.
- Granato, M.** / Gutschow, K. 2004. Eine zweite Chance: Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit (ibv). Heft 15/2004, www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_zweite-chance_07-2004_gutschow-granato.pdf.

- Graumann, O.** 2002. Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.
- Graumann, O.** 2003. Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, 127-144.
- Groeben, A. von der** 2008. Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.
- Grunwald, J.-G.** 2009. Qualifizierungs-/Ausbildungsbausteine und Anrechnung von Kompetenzen – Brücken in Ausbildung und Beruf? Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss. Reformvorhaben der Bunderegierung
http://www.gib.nrw.de/service/downloads/lhg_grunwald
http://www.gib.nrw.de/service/downloads/lhg_grunwald.
- Handreichungen.** 1999. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Hansen, G. / Wenning, N.** 2003. Andere Ethnien in Schulen in Deutschland. Münster.
- Heinzel, F. / Prengel, A.** 2002. Einleitung zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Prengel, Annedore et al. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe - Theoretische und empirische Untersuchungen. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen, 9-19.
- Helmke, A. / Weinert, F. E.** 1997. Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen, 71-176.
- IG Metall** 2007. Nur wer den Blick für das Ganze hat, wird das Ganze auch erkennen. Plädoyer für unsere Berufe. Berufskonzept statt Modularisierung. (Positionspapier der IG Metall zur aktuellen Modularisierungsoffensive des BMBF). Frankfurt. <http://www.igmetall-wap.de/node/724>.
- Jachmann, M.** 2003. Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen, 28-30.
- Kampshoff, M.** 2009. Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J. / Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, 35-52.
- Katzenbach, D.** 2007. Vielfalt braucht Struktur. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main, 9-12.
- Keuffer, J.** 2007. Vorwort. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 7-10.
- Klein-Landeck, M.** 1998. Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen. Münster.
- Kloas, P.-W.** 1997. Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld.
- Kloas, P.-W.** 2007. Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“. Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: BWP 36/2, 45-49.
- Krainz-Dürr, M. / Schratz, M.** 2003. Es ist normal, verschieden zu sein. In: Journal für Schulentwicklung. 7/2, 4-7.
- Krell, G.** 2004. Managing Diversity: Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor. In: Krell, G. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalmanagement. Wiesbaden, 41-56.
- Kremer, M.** 2007. Innovativen Wegen zum qualifizierten Berufsabschluss eine Chance geben! In: BWP 36/1, S. 3-4.

- Lenhardt, G.** 2002. Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Unveröffentlicht. <http://www.edusax.org/download/lenhardt.pdf>.
- Meister, U.** 2007. Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main, 15-32.
- Pehnke, A.** 2003. Historische Erfahrungswerte zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. In: journal für schulentwicklung. 4/2003, 19-27.
- Ratzki, A.** 2007. Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 66-77.
- Ratzki, A.** 2005. Heterogenität- Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen. Antrittsvorlesung am 26.1.05 an der Universität Paderborn. http://www.netzwerk-heterogenitaet.de/media/material/ratzki-Vorlesung_26_1_2_Endfassung2_Einleitung_gekuerzt_.pdf.
- Reh, S.** 2004. Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. Vortrag auf der GEW-Tagung am 5/6. Nov. 2004 in Berlin. http://www.bke-koeln.de/uploads/media/Reh_Heterogenitaet-DDS-Endfassung.doc
- Risse, E.** 2007. Umgang mit Heterogenität – auch im Gymnasium. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 118-127.
- Rützel, J.** 1997. Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung, 51. Jg. H. 43, 5-9.
- Sandfuchs, U.** 1994. Unterricht. In: Keck, R. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, 340.
- Saldern, M. von;** 2007. Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 42-51.
- Schümer, G.** 2004. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, 73-114.
- Sloane, P. F. E.** 1997. 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, 223-246.
- Sloane, P. F. E. / Twardy, M. / Buschfeld, D.** 2004. Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.
- Solzbacher, C.** 2007. Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 78-89.
- Stroot, T.** 2007. Vom Diversitätsmanagement zu „Learning Diversity“ . Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 52-65.
- Tillmann, K.-J.** 2006. Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. Vortragsmanuskript 8.6.2006. http://www.reformzeit.de/fileadmin/reformzeit/dokumente/pdf/heterogenitaet_tillmann.pdf.
- Tillmann, K.-J. / Wischer, B.** 2006. Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik 3/2006, 44-48.

Wenning, N. 2004. Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/2004, 565-582.

Wenning, N. 2007. Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 21-31.

Wischer, B. 2007. Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 32-41.