Matthias Pilz (Hg.)

# Modularisierungsansätze in der Berufsbildung

## Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich

wbv

Matthias Pilz (Hg.)

# Modularisierungsansätze in der Berufsbildung

## Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich

wbv

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2009

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
**www.wbv.de**

Umschlagfoto:
www.photocase.de

Bestell-Nr. 6004021
ISBN 978-3-7639-4218-3 (Print)
ISBN 978-3-7639-4233-6 (E-Book)

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

# Inhalt

**Vorwort** . . . . . 5

**Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug**
*Matthias Pilz* . . . . . 7

**Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland**
*Dietmar Frommberger* . . . . . 21

**Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung**
*Heinz Rulands* . . . . . 35

**Theorie Österreich: Module ohne Modularisierung – praxeologische und ordnungspolitische Strickmuster einer Berufsbildungsinnovation**
*Peter Schlögl und Franz Gramlinger* . . . . . 59

**Praxis Österreich: Modularisierung der österreichischen Lehrberufe**
*Sabine Tritscher-Archan* . . . . . 71

**Theorie Schweiz: Modularisierung als Transformationsperspektive**
*Philipp Gonon* . . . . . 83

**Praxis Schweiz: Das schweizerische Baukastenmodell – eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung**
*Res Marty* . . . . . 95

**Theorie UK: Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Großbritannien**
*Thomas Deißinger* . . . . . 113

**Praxis UK: New departure or just more of the same? – Unitisierung in 14–19 Diplomas in England**
*Hubert Ertl* . . . . . 133

**Abschluss: Vier Länder, vier Modularisierungsansätze – Ein Vergleich und die Ableitung perspektivischer Konsequenzen**
*Matthias Pilz* . . . . . 153

**Autorinnen und Autoren** . . . . . 189

# Vorwort

Die Modularisierung stellt sich als ein aktuelles und interessantes Theorie- und Praxisfeld der beruflichen Bildung dar, wie die nachfolgenden Beiträge dokumentieren. Dies gilt umso mehr, wenn die Situation und Erfahrungen in verschiedenen Ländern berücksichtigt werden.

Ob Module in diesem Kontext als „Heilsbringer oder Teufelszeug" fungieren, wird in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich thematisiert. Im Einführungskapitel werden darüber hinaus die Intentionen, die zentralen Fragestellungen und der Aufbau des vorliegenden Sammelbandes sowie eine erste definitorische Annäherung an den Modularisierungsbegriff vorgestellt.

An dieser Stelle gebührt allen Autoren[1] ganz herzlicher Dank für ihre Mitarbeit. Die Expertise und das jeweils ausführliche Detailwissen ermöglichen einen profunden Blick in die Berufsbildungssysteme der beteiligten Länder und legen den jeweiligen bildungspolitischen Diskurs offen.

Da die berufsbildungspolitischen Entwicklungen in den hier thematisierten Ländern derzeit sehr schnell verlaufen, ist es das Verdienst der Länderexperten, durch eine zeitnahe Bearbeitung der Themen einen aktuellen Überblick zu geben und einen zeitgemäßen Diskurs zu ermöglichen.

Weiterhin gilt der Dank Herrn Stud. Dir. a. D. Günter Pilz für die akribische Fehlerkorrektur und Frau Stud. Jessica Winzenried für die umfangreichen Formatierungsarbeiten.

Freiburg, im Sommer 2009

1 Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass hier einzig zur vereinfachten Lesbarkeit vielfach nur männliche Formen genannt werden. Dieses Vorgehen schließt die jeweilige weibliche Form ein.

# Einführung:

## *Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug*

Matthias Pilz

Die Debatte um eine eventuelle Modularisierung beruflicher Bildungsgänge ist derzeit in den deutschsprachigen Ländern Österreich, Schweiz und Deutschland unüberhörbar und aktuell insbesondere geprägt durch die Diskussion um Individualisierungs- und Flexibilisierungselemente (Innovationskreis berufliche Bildung 2007). In diesem Zusammenhang werden Bausteinsysteme bzw. Module als ein adäquates Instrument für den Modernisierungsprozess diskutiert (Baethke/Solga/Wieck 2007, S. 79). Allerdings gelten Module nicht nur als „Heilsbringer" (Pilz 2008), sondern nicht wenigen Akteuren geradezu als „Teufelszeug" (Kloas 2007). Bevor jedoch auf diese Aspekte in den nachfolgenden Beiträgen ausführlich eingegangen werden kann, sollen vorab einige Grundlagen gelegt und Verständnisklärungen vorgenommen werden.

An erster Stelle ist zu konstatieren, dass die Debatte um die Modularisierung nicht neu ist, sondern sich schon lange als fester Bestandteil in der bildungspolitischen Diskussion etabliert hat, wie die nachfolgenden Ausführungen für Deutschland exemplarisch aufzeigen.

Weiterhin wird unter Modulen vielfach sehr Unterschiedliches verstanden. Dies ist in der Vergangenheit aus wissenschaftlicher Perspektive thematisiert worden (vgl. z. B. Kutscha 1999 S. 51 u. Münk 1999, S. 302), wie das in der Diskussion benutzte Schlagwort von der begrifflichen „Stopfgans" (Geißler 1996, S. 11) illustriert. Folglich wird an zweiter Stelle eine definitorische Annäherung an das Konstrukt „Modularisierung" und eine nähere Auseinandersetzung mit den verschiedenen potentiellen Ausgestaltungsformen vorgenommen. Auf dieser Basis können dann die diskutierten Stärken von Modularisierungsansätzen aus einer deutschsprachigen Perspektive kurz skizziert werden (zu den Details siehe dann die jeweiligen länderspezifischen Beiträge in diesem Band).

Im Anschluss daran kann dann an dritter Stelle mit der Erläuterung der Forschungsintention und des Aufbaus des vorliegenden Sammelbandes auf das Hauptanliegen der Schrift eingegangen werden.

# 1 Die deutsche Modularisierungsdebatte als Beispiel für Perspektivveränderungen

Bildungspolitische Debatten sind nicht klar strukturiert und nicht statisch. Vielmehr ändern sich im Zeitablauf durch den Diskurs, den Wissenszuwachs, gewonnene Erfahrungen und/oder veränderte Rahmenbedingungen Perspektiven und Ansichten. Exemplarisch kann dies am Beispiel der deutschen Debatte illustriert werden: Hier lassen sich systematisierend vier Phasen der Modularisierung in Deutschland erkennen.[1]

Die erste Phase umfasst den Zeitraum vor Ende der Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts. Diese Phase kann als „sporadische Berücksichtigung partieller Aspekte in der Modularisierung" umschrieben werden. Hier wurden Module und einzelne Elemente der Modularisierung zur Lösung von singulären Problemen im Bildungssystem herangezogen. Eine umfassendere und systematische Implementierung im beruflichen Bildungssystem erfolgte allerdings nicht. So wurde in Deutschland bereits wenige Jahre nach Ende des zweiten Weltkriegs bei den Planungen für die Neugliederung des Ausbildungswesens unter Leitung der Besatzungsmächte die Implementation modularer Strukturen beabsichtigt. Daneben wurden einzelbetriebliche Ausbildungssysteme mit modularer Charakteristik, wie beispielsweise der Krupp-Rahmenplan zur Stufenausbildung von 1965, konzipiert (vgl. Kell/Lipsmeier 1976, S. 104–107 u. Achtenhagen 1998, S. 232).

Mit dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen von 1970 wurde die Idee der Kurssysteme „nach dem Prinzip eines Baukastensystems" aufgegriffen und insbesondere für die Weiterbildung empfohlen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 203). 1975 wurde im Rahmen des Regierungsentwurfs für ein neues Berufsbildungsgesetz über die Einführung von „Sukzessivprüfungen" und Bildungsgängen im „Baukastenprinzip" (Zabeck 1975, S. 27) gestritten. Zur selben Zeit wurde im Kollegschulversuch Nordrhein-Westfalen die Idee der „Qualifikationsstufen im Baukastensystem" (Blankertz 1972, S. 6) aufgegriffen.

Auf internationaler Ebene ist auf die Bestrebungen der International Labour Organisation hinzuweisen, die in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine modular strukturierte Qualifizierung für Entwicklungsländer konzipierte (Quednau 1977 u. Maslankowski 1985).

1 Im amerikanischen Hochschulsystem wurden Module schon im 19. Jahrhundert offeriert und verstärkt im Kontext programmierter Unterrichtssequenzen in den 1960er Jahren zur Anwendung gebracht (vgl. Ghisla 2005).

Mit Beginn der 1990er Jahre trat die Modularisierung vor dem Hintergrund diverser Krisenszenarien für die deutsche Berufsausbildung verstärkt in den Fokus von Bildungspolitikern und Forschern. Diese Phase, welche bis circa zur Jahrtausendwende anhielt, kann als „Phase der wissenschaftlichen Systematisierung und bildungspolitischen Instrumentalisierung" bezeichnet werden. So fällt in diese Phase die Publikation einer Vielzahl von Systematisierungsansätzen, die die Unterschiedlichkeit von Modularisierungswegen offenlegte (vgl. Deißinger 1996; Sloane 1997; Rützel 1997 u. Reuling 1996). Mit diesen Ansätzen wurde zum einen eine Konkretisierung der Modularisierung ermöglicht. Zum anderen stellte sich diese Systematisierung einer unreflektierten und zum Teil polemisch geführten bildungspolitischen Debatte entgegen, welche singuläre Einzelaspekte der radikalen angelsächsischen Modularisierung im Kontext der deutschen Bildung diskutierte (vgl. z. B. Wiegand 1996). Dennoch wurde die Debatte in ihrer Dogmatik und Polarität nicht grundsätzlich entschärft und weiterhin mit Begriffen wie „Reizthema" (Sloane 1997, S. 224 u. Rützel 1997, S. 5), „Reizwort" (Cleve 1995, S. 19) oder „heißes Eisen" (Geißler 1993, S. 60) operiert. Mit seltener Offenheit haben seinerzeit Kloas/Pütz (1997, S. 63–66 u. S. 123) diese Kontroverse auch innerhalb des Bundesinstituts für Berufsbildung beschrieben.

Mit dem Abebben des Diskussionsstrangs und zugehöriger Publikationen zur Jahrtausendwende verlagerte sich der Fokus auf einzelne Teilbereiche. Die Diskussion versandete nicht zuletzt vor dem Hintergrund der unüberbrückbaren Gegensätze der verschiedenen Akteure in der beruflichen Bildung und der weitgehend abstrakt bzw. hypothetisch gehaltenen Auseinandersetzung. Daher kann die nachfolgende Phase von 2000 bis 2006 als „Zeit der Ernüchterung und des Pragmatismus in Nischen" tituliert werden. In dieser Zeit wurden diverse Angebote und Modellversuche im Kontext von Weiterbildung und Nachqualifizierung sowie Zusatzqualifikationen entwickelt (siehe in den nachfolgenden Beiträgen ausführlich) und relativ konfliktfrei implementiert. Die gesamte berufliche Bildung bzw. das duale System betreffende Modularisierungsansätze (z. B. Satelliten-Modell IHK/DIHT 1997 oder Aus- und Weiterbildung nach Maß des ZDH, Kloas 2000) wurden hingegen nicht weiter berücksichtigt.

Im Zusammenhang mit der abnehmenden Zahl von Jugendlichen in Ausbildung bei gleichzeitiger Zunahme von Maßnahmen zur außerbetrieblichen Ausbildung sowie vollzeitschulischen Berufsbildungsgängen wurde das Thema Mitte des neuen Jahrzehnts wieder aufgegriffen und mündete in mehreren Publikationen und Studien (z. B. Euler/Severing 2006; Baethge/Solga/Wieck 2007 u. KWB 2006). Insofern kann für Deutschland ab 2006 von der „Phase der reformgetriebenen und versachlichten Renaissance" gesprochen werden, wenngleich sich auch aktuell verschiedene Partikularinteressen gegenüberstehen (vgl. Euler 2007). Im Gegensatz zu den neunziger Jahren hat die aktuelle Diskussion jedoch eine konkretere Bezugsbasis im Kontext der Umgestaltung des dualen Systems, auf die auch hier in den folgenden Beiträgen weiter eingegangen wird.

Als Konsequenz aus der vorgestellten Perspektivverschiebung kann abgeleitet werden, dass nur eine aktuelle Fokussierung auf die Thematik hilfreiche Ansatzpunkte für die

Weiterentwicklung der berufsbildungspolitischen Diskussion liefern kann. Zusätzlich ist aber auch eine Klärung der Grundlagen bzw. des Untersuchungsobjekts notwendig.

## 2 Grundlagen der Moduldebatte: Definition und Potentiale

Trotz der bisher vorgenommenen Definitionsarbeit kann bei der Lektüre aktueller deutschsprachiger Publikationen zum Thema der Einschätzung von Euler/Severing (2006, S. 41) zugestimmt werden, dass auch heute noch „Begriffsunschärfen" sowie „uneinheitliche Bedeutungsverständnisse" vorliegen.

Obwohl die folgende Zusammenstellung (vgl. Tab. 1) das Exzerpt einer Literaturanalyse der neunziger Jahre darstellt (Pilz 1999, S. 82), illustriert diese Übersicht dennoch die Breite sowie unterschiedliche Bezugspunkte der verschiedenen Moduldefinitionen und hat insofern nicht an Aktualität verloren.

**Tab. 1:** Übersicht zu den Spezifika von Moduldefinition im deutschsprachigen Raum

| **Kriterium der Klassenbildung** | **Klassen** |
|---|---|
| Veränderungsgrad zum bestehenden deutschen System, Verhältnis der Teile zum Ganzen | Supplementierungsfunktion |
| | Differenzierungsfunktion |
| | Fragmentierungsfunktion |
| Tangierte Ebene von Bildung | Didaktisch-methodisch |
| | Ordnungspolitisch |
| Tangierte Bereiche von Bildung | Schule |
| | Ausbildung |
| | Weiterbildung |
| Zielgruppe | Lernschwache |
| | Alle potentiellen Teilnehmer |
| | Hochbegabte |
| Länderkonzepte | Deutschland |
| | Großbritannien |
| | Andere Länder |
| Verhältnis zum Curriculum | Zerteilung eines bestehenden Curriculums durch Module (ex post) |
| | Entwicklung eines neuen Curriculums über Module (ex ante) |
| Einsatzspektrum | Berufsspezifisch |
| | Berufsübergreifend |
| Lernortbezug | Eingeschränkt |
| | Frei |

| Kriterium der Klassenbildung | Klassen |
|---|---|
| Zeitliche Dauer | Kurz |
| | Lang |
| Kombinierbarkeit | Reglementiert |
| | Frei |
| Prüfungsmodalitäten | Permanente begleitende Prüfungen |
| | Abschlussprüfung |
| Didaktischer Charakter/Mittelpunkt | Lernprozess |
| | Lernergebnis |

Ohne an dieser Stelle auf die verschiedenen Dimensionen weiter einzugehen, kann i. S. einer möglichst breit angelegten Arbeitsdefinition, die für diesen internationalen Band notwendig ist, festgestellt werden, dass Module in sich geschlossene Teile einer Gesamtheit darstellen. Folglich ist Modularisierung der Prozess des Zusammenfügens von in sich geschlossenen Teilen zu einer Gesamtheit oder des Zerstückelns der Gesamtheit in in sich geschlossene Teile (vgl. Pilz 1999, S. 88f.). Diese Moduldefinition soll hier vorerst auch für weitgehend synonym benutzte Begriffe wie für „Bausteine" gelten.[2]

Zusätzlich können idealtypisch als weitere Kennzeichen für Module ausgemacht werden: zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit; flexible Anordnung der Lerneinheiten; Outputorientierung; hohe Standardisierung von Zielen, Inhalten, Methoden und Prüfungsverfahren; Zertifikate für jede Lerneinheit; freier Zu- und Abgang; Lernortunabhängigkeit (vgl. ausführlich Pilz 2002, S. 31f.).

Ergänzend bietet sich hier die Darstellung eines Einordnungsschemas für verschiedene Modulausprägungen an, um aktuelle Entwicklungen bewerten zu können (vgl. Abb. 1).

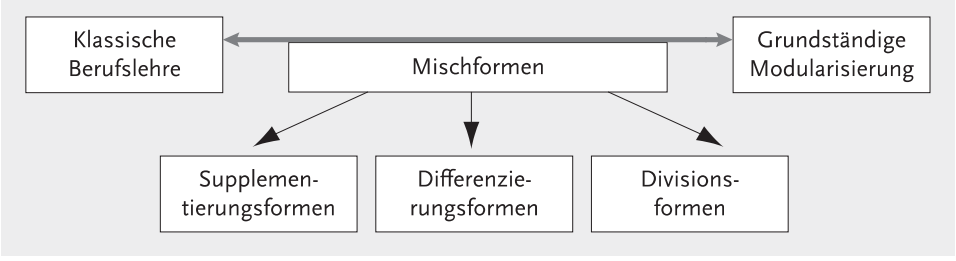


**Abb. 1** Übersicht zu den Modularisierungsformen

Wird von einem Kontinuum zwischen einer klassischen Berufslehre auf der einen Seite und einer grundständigen Modularisierung i. S. eines Fragmentierungskonzepts

2 Somit kann auch der von Kutscha (1992, S. 152) verwendete und durch das Gutachten von Euler/Severing (2006) verbreitete Begriff der „Ausbildungsbausteine" hier subsumiert werden, wenngleich zwischen der idealtypischen Definition und der praktischen Umsetzung Diskrepanzen unvermeidlich sind. Auch Kloas (2007, S. 49) spricht sich in diesem Sinne für die Verwendung eines übergreifenden Modulbegriffs aus.

auf der anderen Seite ausgegangen (Deißinger 1996), so befinden sich dazwischen verschiedene Mischformen. Diese lassen sich unterteilen in Supplementierungsformen, Differenzierungsformen und Divisionsformen (vgl. ausführlich Pilz 2005). Supplementierungsformen stellen einen Zusatz zur klassischen Lehre dar, welche zum Beispiel in Form von Zusatzqualifikationen offeriert werden (Pahl/Rach 1999 u. Berger/Brandes/Höcke 2000). Beispielhaft kann für Deutschland auf die in Berufsschulen unterrichteten und abgeprüften Fremdsprachenzertifikate hingewiesen werden (Jasper 2000 u. Pilz 2001). Differenzierungsformen umfassen Ansätze, bei denen eine Ausbildung in einzelne Teile zerlegt wird, diese Teile aber immer in einem Gesamtkontext stehen und gemeinsam abgeprüft werden. Ausbildungsberufe mit Wahlpflichtqualifikationen stellen dafür ein Beispiel dar und werden in den nachfolgenden Beiträgen ausführlicher skizziert. Die dritte Mischform stellt die Divisionsform dar, welche sich durch einzelne abgegrenzte Lerneinheiten definiert, die einzeln abgeprüft und gesondert zertifiziert werden. Ziel ist auch hier das Erreichen eines gesamten Berufsabschlusses, welcher aus bestimmten Gründen aber nicht (sofort) erreicht werden kann. Diese aus einem Gesamtausbildungskonzept herausgelösten Teilqualifikationen finden sich in der deutschen Praxis zum Beispiel in Modellen zur Nachqualifizierung von Jugendlichen (Davids 1998) oder auch in jenen „Qualifikationsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung", die sich als Teilqualifikationen an bestehenden Ausbildungsordnungen orientieren (Brötz 2004 u. Seyfried 2003).[3]

Direkt verbunden mit der Diskussion um Definitions- und Einordnungsfragen ist die Auseinandersetzung um das Leistungspotenzial von Modulen. So führen zum Beispiel Euler/Severing (2006, S. 12) aus: „Ausbildungsbausteine, die übergreifend und standardisiert in allen Segmenten des Berufsbildungssystems gelten, sind ein Weg, um Übergänge zu erleichtern, die Verwertbarkeit von Teilqualifikationen zu sichern, die Flexibilität der betrieblichen Ausbildung zu erhöhen und die Steuerbarkeit des Gesamtsystems der Berufsbildung zu verbessern." Die Analyse der deutschsprachigen Literatur von 1990 bis heute lässt eine Vielzahl von angeblichen Vorteilen erkennen, welche sich über die Zeit kaum verändern, aber für eine knappe Darstellung dennoch einer Systematisierung bedürfen. Zusammenfassend lassen sich fünf verschiedene Vorteilsbereiche herausarbeiten, wobei einerseits Interdependenzen zwischen den Bereichen inkludiert sind, andererseits nur auf die zentralen Aspekte eingegangen werden kann (vgl. auch Pilz 1999, S. 63–69).[4]

3 Weiterhin bietet mit umgekehrten Fokus die Anerkennung und Zertifizierung von erfolgreich absolvierten Ausbildungsteilen die Möglichkeit, Ausbildungsabbrechern zumindest die erworbenen Teilkompetenzen zu dokumentieren und u. U. eine spätere Fortsetzung einer Berufslehre zu erleichtern (Adler/Lennartz 2000, S. 15f.). Hier nehmen z. B. einzeln zertifizierte (und vorher erfolgreich abgeprüfte) Lernfelder modularen Charakter an und dokumentieren gleichzeitig die Notwendigkeit einer integrierten Beachtung von didaktischer und struktureller Perspektive im Kontext der Moduldefinition.

4 Die Auswertung aktueller Literatur (z. B. Frommberger 2005; Kloas 2007; Gruber 2006; Ertl/Sloane 2003; Gonon 2005; Weiß 2006; Ghisla 2005; Fisch 2006 u. Eberlei 2007) ergab keine grundlegenden Unterschiede zu den früheren Befunden. Vor diesem Hintergrund wird aus Platzgründen weiterführend auf die in Pilz (1999) angegebene Literatur verwiesen.

1. *Flexibilisierung und Individualisierung*
   Die auf das Bildungssystem und ihre Träger bezogene Flexibilisierung basiert auf dem Sachverhalt, dass mittels Modulen Ausbildungsgänge sehr schnell in Teilen an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes oder der technischen Entwicklung etc. angepasst werden können. Zusätzlich kann den Belangen einzelner Ausbildungsbetriebe in einem geordneten System Rechnung getragen werden. Die die Bildungsteilnehmer betreffende Individualisierung bezieht sich auf Möglichkeiten der Auswahl von Neigungsbereichen sowie die Kombination und Anerkennung von Bildungsangeboten verschiedener Anbieter. Somit ergibt sich eine horizontale und vertikale Anschlussfähigkeit und gegebenenfalls eine zeitliche Differenzierung (oder Unterbrechung) von Bildungswegen.
2. *Gleichwertigkeit und Anbindung der Weiterbildung*
   Durch die Implementation von Modulen und deren Anrechenbarkeit in anderen Bildungsgängen wird ein leichterer Zugang zu akademischer Bildung angenommen. Gleichzeitig bietet die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung über Module die Möglichkeit der Schaffung von attraktiven Karrierewegen i. S. einer direkten Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. Pilz 2003).
3. *Ordnungsfunktion, Qualität und Transparenz*
   Module können mittels der Standardisierung ein Instrument zur Ordnung der Aus- und insbesondere der bisher weitgehend ungeordneten Weiterbildung sein. Gleichzeitig wird der Qualitätsgüte Rechnung getragen, denn die Standards werden einheitlich definiert und deren Einhaltung überwacht. Weiterhin können auch erworbene Teilqualifikationen über Module zertifiziert und somit für den Arbeitsmarkt transparent gemacht werden.
4. *Kostenverteilung und Kostenreduzierung*
   Durch die Involvierung verschiedener Bildungsanbieter ist eine Kostenverteilung auf verschiedene Gruppen leichter möglich als bei monolithisch organisierten Ausbildungsgängen. Da Module in verschiedenen Ausbildungsgängen zum Einsatz kommen können, sind Kostenersparnisse im Hinblick auf die Ausbildungsgangentwicklung sowie die Generierung von ausreichend großen Lerngruppen, zum Beispiel in der Berufsschule, zu erwarten. Da die Anerkennung von bereits erzielten Teilleistungen und die Anpassung an die Bedürfnisse der Betriebe ermöglicht werden, ist mit weiteren Kosteneinsparungen zu rechnen.
5. *EU-Kompatibilität*
   Das bisherige Ausbildungssystem ist nur schwerlich mit der Entwicklung auf europäischer Ebene zu harmonisieren und wird durch seine monolithische Struktur hinsichtlich der Leistungsniveaueinstufung diskriminiert. Modulare Strukturen harmonieren hingegen sehr gut mit Entwicklungen wie dem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und dem europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) (vgl. dazu z. B. Pilz 2006).

Das grundsätzliche Problem bei der Auseinandersetzung mit den potentiellen Vorteilen einer Modularisierung in der deutschsprachigen Diskussion liegt darin begründet, dass die Aussagen vielfach nur auf Basis von Erfahrung aus regional und inhaltlich

begrenzten Modellversuchen oder Erkenntnissen in Teilbereichen (z. B. der Nachqualifizierung) getroffen werden können. Da eine Modularisierung aber weite Teile des Bildungssystems direkt tangiert und weitreichende indirekte Auswirkungen besitzt, sind die Aussagen zu den Vorteilen weitgehend hypothetischer Natur. Eine Lösung dieses Dilemmas kann zumindest in Teilbereichen durch die Berücksichtigung ausländischer Erfahrungen bzw. durch die Darstellung und den Vergleich von Ansätzen in unterschiedlichen Ländern erreicht werden, wie dies z. B. von Baethge (2005, S. 135–137) propagiert wird. Und genau hier setzt der vorliegende Sammelband an.

## 3 Aufbau und Fokus des Buches

Soll von den Erfahrungen anderer Länder gelernt werden können, so stellt sich sehr schnell die Frage, von welchen Ländern denn möglichst gut gelernt werden kann bzw. welche Länder voneinander lernen können. Die Antworten auf diese Frage, das zeigt der internationale Diskurs der vergleichenden Erziehungswissenschaften, sind vielfältig und orientieren sich an den zu untersuchenden Fragestellungen und Problemen (vgl. z. B. Georg 2005; Schriewer 2000; Lauterbach 2003 u. Bereday 1961).

Im Kontext der Modularisierungsdebatte bietet sich der Blick auf Länder an, die in ihrer Berufsbildungstradition ähnliche Wurzeln und Ausprägungen besitzen (vgl. Weiß 2006). Nur so können landesspezifische Befunde interpretiert und ggf. sinnvoll adaptiert werden. Diese Prämisse gilt insbesondere für die drei Länder Schweiz, Österreich und Deutschland, die alle über ein historisch gewachsenes Berufsbildungssystem mit einem ausgeprägten Dualen Ausbildungssystem unter einer gewissen staatlichen Obhut verfügen (vgl. ausführlich z. B. Rothe 2001).[5] Darüber hinaus gibt es viele weitere grundsätzliche Parallelitäten im Bildungs- und Beschäftigungssystem der drei Länder, die einen Vergleich fruchtbar erscheinen lassen (vgl. z. B. Rauner/Wittig 2009). Die Ähnlichkeit der drei Länder birgt allerdings auch eine Gefahr: Da bekannt ist, dass die starke Fokussierung auf das Berufskonzept (siehe oben) in den drei Ländern eine Modularisierung bisher nur bedingt ermöglicht hat (siehe ausführlich in den folgenden Beiträgen), lassen sich die Bedingungen und Wirkungen einer radikalen Modularisierung nur schwer einschätzen bzw. prognostizieren. Daher bietet sich zudem der Einbezug eines Untersuchungslandes an, das möglichst seit längerer Zeit Erfahrungen mit umfassenden und strikten Modularisierungsansätzen besitzt. In Europa erfüllt nur Großbritannien diese Voraussetzung in gebührendem Maße (vgl. z. B. Pilz 1999; 2005). Folglich soll dieses Land quasi als „erfahrungsreicher Kontrapunkt" in die Untersuchung einbezogen werden, wohl wissend, dass damit die oben skizzierte Übertragbarkeitsproblematik zunimmt und somit eine sorgfältige landes-

5 In der Schweiz ist das Berufsbildungssystem der italienischen und französischen Kantone anders geprägt. Die deutschsprachigen Kantone dominieren allerdings mit ihrer beruflichen Ausrichtung. Daher soll hier im Kontext der Schweiz der Fokus eindeutig auf die deutschsprachigen Kantone gelegt werden.

spezifische Interpretation notwendig wird, um vorschnelle Empfehlungen etc. für die deutschsprachigen Länder zu vermeiden.

Die Untersuchung zielt auf eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Stand der Modularisierung in der beruflichen Bildung nach ca. zwanzig Jahren Diskussion und beleuchtet die je nach Land verschiedenen Umsetzungsformen. Dabei wird zum einen eine Art „Bestandsaufnahme" der bildungspolitischen Diskussion, der Gründe für Modularisierungsansätze, der realisierten Umsetzungsformen und der daraus gewonnenen Erfahrungen vorgenommen. Neben der deskriptiven Herangehensweise auf Basis von Darstellungen, Datenmaterialen etc. werden zudem Analysen und landesspezifische Bewertungen vorgenommen.

Aus vergleichstheoretischer Perspektive wird die thematische Herangehensweise über zwei unterschiedliche Zugänge realisiert: Zum einen steht die theoretische Ebene der Modularisierung inklusive der bildungspolitischen Einbettung im Vordergrund. Zum anderen wird dieser Zugriff pro Land durch einen praxisorientierten Ansatz flankiert. Bei diesem steht die konkrete Umsetzung und exemplarische Beschreibung von realen Modularisierungsansätzen im Mittelpunkt. Beide Ebenen zusammen sollen dann ein geschlossenes Bild der Modularisierungsbewegungen im Berufsbildungssystem des jeweiligen Landes vermitteln.

Um eine gewisse Konsistenz der Beiträge über die einzelnen Länder hinweg zu erzielen, wurden den Autoren dieses Buches vorab einige Leitfragen vorgelegt. Diese leiten sich sowohl auf der aus der Thematik und dem spezifischen Fokus des Buches ab. Die Fragen wurden auf Basis der einschlägigen und aktuellen Forschungsliteratur entwickelt (siehe entsprechende Literaturangaben zur Modularisierung im Literaturverzeichnis).

Die Leitfragen für die theorie- und praxisorientierten Aufsätze überschneiden sich dabei in Teilen bewusst, um die länderspezifische Anschlussfähigkeit der Diskussion auf den beiden Ebenen deutlich werden lassen zu können.

Theoriefokussierte Beiträge:

- Wie stellt sich die Modularisierungsentwicklung historisch betrachtet in dem Land dar? Welche bildungspolitischen Debatten wurden geführt und welche Programme wurden eingeführt? Was wird in diesem Zusammenhang unter Modularisierung im Land verstanden?
- Welche Notwendigkeiten und Ziele werden derzeit mit der Modularisierung in dem Land verfolgt? Welche Zielgruppen werden fokussiert?
- Wurden/werden die Modularisierungserfahrungen anderer Länder in der eigenen Debatte berücksichtigt (wenn ja, wie; wenn nein, warum nicht)?
- Wie stellen sich die bildungspolitischen Akteure (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kammern, Politik, Wissenschaft etc.) der Modularisierungsfrage?
- Welche Vorteile/Potentiale und welche Nachteile/Gefahren einer Modularisierung werden (unabhängig von einzelnen Umsetzungsprogrammen) diskutiert?

- Welche Form der Modularisierung wird primär (auf Basis der bildungspolitischer Debatten) angestrebt?
- Wie wird die Modularisierung bzw. werden entsprechende Flexibilisierungsansätze o. ä. in das Gesamtkonzept eines (Berufs-)Bildungssystems eingepasst (z. B. Nische, breite Umsetzung etc.)?
- Welche Zukunftsperspektive wird den Modularisierungsansätzen im Land grundsätzlich eingeräumt?

Praxisfokussierte Beiträge:

- Welche aktuell dominanten Modularisierungsansätze/-programme gibt es im Land? (Beschreibung über Ziele/Zielgruppen, Struktur, Träger, Finanzierung etc., möglichst mit Daten zu Teilnehmerzahlen, Abschlüssen etc., gerne mit einzelnen konkreten Beispielen)
- Welche Form der Modularisierung wird mit den jeweiligen Programmen umgesetzt?
- Wurden/werden die Modularisierungserfahrungen anderer Länder in den speziellen Programmen berücksichtigt (wenn ja, wie)? Wurden Erfahrungen aus früheren nationalen Programmen berücksichtigt (wenn ja, wie)?
- Wie ist die Akzeptanz der jeweiligen Programme bei den Teilnehmern, Bildungseinrichtungen, am Arbeitsmarkt und nachfolgenden Bildungsgängen (hier hinsichtlich Anerkennung etc.)?
- Welche Vorteile/Potentiale und welche Nachteile/Gefahren einer Modularisierung lassen sich aus den konkreten Programmen ableiten?
- Wie werden in den jeweiligen Programmen die Vorteile ausgebaut und die Schwächen vermindert (Reaktionsaktivitäten)?
- Wie sind die Zukunftsperspektiven der spezifischen Programme zu bewerten?

Die Leitfragen bieten dem Leser zudem einen gewissen „roten Faden“ durch die in den folgenden Kapiteln ausgebreitete komplexe Thematik, die zudem je nach Land unterschiedlich ausgeprägt ist. Weiterhin bilden die Fragen im Anschluss an die Länderbeiträge die Basis für den am Ende des Buchs vorgenommenen Vergleich der vier Länderansätze und die Ableitung genereller Erkenntnisse.

## Literatur


**Achtenhagen, F.: (1998).** Das kaufmännische Schulwesen zwischen Tradition und Fortschritt [Festvortrag vom 08.05.1998], in: Wirtschaft und Erziehung, 50. Jg., H. 7–8, S. 230–238.

**Adler, T./Lennartz, D.: (2000).** Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen – Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung von Modularisierungsansätzen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. Jg., H. 3, S. 13–17.

**Baethge, M.: (2005).** Der europäische Bildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung, in: SOFI-Mitteilungen Nr. 33/2005, S. 131–137.

**Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.: (2007).** Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs [Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung], Berlin.

**Bereday, G. Z.F.: (1961).** Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in: Brezinka, W. [Hrsg.], Weltweite Erziehung [Festschrift für Friedrich Schneider], Freiburg et al., S. 139–162.

**Berger, K./Brandes, H./Höcke, G.: (2000).** Zusatzqualifikationen – Spektrum und Organisationsformen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. Jg., H. 1, S. 38–42.

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

**Brötz, R. et al. [BIBB Autorenteam]: (2004).** Berufsausbildungsvorbereitung – Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen – Beispiele für die Praxis, Bonn.

**Cleve, B. v.: (1995).** Module in der Berufsausbildung – Ein Beitrag zur weiteren Individualisierung und Flexibilisierung des Dualen Systems?, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg [Hrsg.], Bewegung in der Berufsausbildung – Neue Ansätze in Theorie und Praxis [Dokumentation der Fachtagung vom 04.07.1995 in Stuttgart], Stuttgart, S. 19–33.

**Davids, S.: (1998).** Modularisierung in der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung" – Ein Instrument zur Flexibilisierung der beruflichen Bildung und zur Koordinierung von Maßnahmen zur Qualifizierungs- und Beschäftigungsförderung, in: Davids, S. [Hrsg.], Modul für Modul zum Berufsabschluß – Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung [Berichte zur beruflichen Bildung, H. 216], Bielefeld, S. 17–41.

**Deißinger, Th.: (1996).** Modularisierung der Berufsausbildung – eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip"?, in: Beck, K. et al. [Hrsg.], Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim, S. 189–207.

**Deutscher Bildungsrat: (1970).** Strukturplan für das Bildungswesen – Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart.

**Eberlei, W.: (2007).** Berufsprinzip und Modularisierung – Ist Wandel in Deutschland nötig?, in: Wirtschaft und Erziehung, 59. Jg., H. 1, S. 19–22.

**Ertl, H./Sloane, P.: (2003).** Beruflichkeit und Modularisierung – Ansätze für die Modernisierung der deutschen Berufsausbildung aus dem Vergleich internationaler Modulkonzepte, in: Arnold, R. [Hrsg.], Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven, Hohengehren, S. 89–128.

**Euler, D.: (2007).** Alles soll so werden, wie es ist? – Facetten einer Modernisierungsdiskussion in der Berufsbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 103, H. 1, S. 1–6.

**Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.

**Fisch, Th.: (2006).** Die Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen – Eine Anleihe bei der englischen Ausbildungsorganisation, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 1, S. 24–28.

**Frommberger, D.: (2005).** Modularisierung als Standardisierungsprinzip, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, S. 193–206.

**Geißler, K. A.: (1993).** Hauptinhalte der Diskussion zum Kutscha-Vortrag, in: Buttler, F./Czycholl, R./Pütz, H. [Hrsg.], Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung [BeitrAB 177], Nürnberg, S. 57–62.

**Geißler, K. A.: (1996).** Übergangslos in die Zukunft – Bildung ohne Anfang, ohne Ende und deshalb auch ohne Mittelpunkt, in: Bundesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales [Hrsg.], Schlußlicht Österreich [Schriften des Bundesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales], Wien, S. 10–19.

**Georg, W.: (2005).** Vergleichende Berufsbildungsforschung, in: Rauner, F. [Hrsg.], Handbuch der Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 186–193.

**Ghisla, G. [Hrsg.]: (2005).** Modularisierung der Bildung – Flexibilität, aber zu welchem Preis?, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, S. 157–174.

**Gonon, Ph.: (2005).** Die Modularisierung der beruflichen Bildung – Motivlagen und Umsetzungen, in: Niemeyer, B. [Hrsg.], Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 60–76.

**Gruber, E.: (2006).** Modularisierung als Grundprinzip eines Strukturmodells künftiger beruflicher Bildung, in: Lisop, I. [Hrsg.], Der europäische Qualifizierungsweg – Eine kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung, Frankfurt a. M., S. 139–155.

**IHK/DIHT: (1997).** Vorschläge zur neuen Berufsstruktur – Das Satellitenmodell, o.O.

**Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB): (2007).** 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung, Berlin.

**Jasper, H.-H.: (2000).** Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der Berufsschule – Ein neuer Weg für eine zukunftsweisende Zusatzqualifikation, in: Die Kaufmännische Schule, 45. Jg., H. 12, S. 344–348.

**Kell, A./Lipsmeier, A.: (1976).** Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Analyse und Kritik [Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 38], Hannover.

**Kloas, P.-W.: (2000).** Aus- und Weiterbildung nach Maß – Das Konzept des Handwerks, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. Jg., H. 1, S. 33–37.

**Kloas, P.-W.: (2007).** Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“ – Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 45–49.

**Kloas, P.-W./Pütz, H. [BIBB, Hrsg.]:** (1997). Modularisierung in der beruflichen Bildung – Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? [Berichte zur beruflichen Bildung, H. 208], Bielefeld, S. 63–75.

**Kutscha, G.: (1999).** Modularisierung der beruflichen Bildung, in: BIBB [Hrsg.], Qualifizierungskonzepte für die Zukunft – Welche neuen Lernortkombinationen sind notwendig? [Berichte zur beruflichen Bildung, H. 231], Bielefeld, S. 49–66.

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

**Lauterbach, U.: (2003).** Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft als korrespondierende Disziplinen?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., H. 4, S. 514–535.

**Maslankowski, W.: (1985).** Berufsbildung in Teilqualifikationen – Der modulare Ansatz MES der Internationalen Arbeitsorganisation, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81. Bd., H. 4, S. 323–331.

**Münk, D.: (1999).** Module in der Berufsausbildung, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. [Hrsg.], Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 302–304.

**Pahl, J.-P./Rach, G.: (1999).** Zusatzqualifikationen – Wegbereiter zur Dynamisierung der Berufsbilder, in: Die berufsbildende Schule, 51. Jg., H. 11–12, S. 356–361.

**Pilz, M.: (1999).** Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9], Markt Schwaben.

**Pilz, M.: (2001).** Modularisierungskonzepte in der schottischen Berufsbildung, in: Deißinger, T. [Hrsg.], Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung [Bildung und Arbeitswelt Bd. 5], Baden-Baden, S. 181–205.

**Pilz, M.: (2002).** Modernisierung der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept, in: CEDEFOP-Berufsbildung, Nr. 25 [Januar-April], S. 30–36.

**Pilz, M.: (2003).** Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., H. 3, S. 390–416 [Erratum zum Beitrag in H. 4, S. 635].

**Pilz, M.: (2005).** Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, S. 207–230.

**Pilz, M.: (2006).** Standards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive – Implikationen für die deutsche Debatte, in: Lisop, I. [Hrsg.], Der europäische Qualifizierungsweg – Eine kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung, Frankfurt a. M., S. 157–190.

**Pilz, M.: (2008).** Im Fokus – Modularisierung in der beruflichen Bildung „Heilsbringer" oder „Teufelszeug"?, in: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 2–7/08, S. I-VI.

**Quednau, H.: (1977).** Das Konzept der modularen Berufsausbildung, in: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., H. 7/8, S. 421–427.

**Rauner, F, Wittig, A. [Hrsg.]: (2009).** Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich, Gütersloh.

**Reuling, J.: (1996).** Modularisierung in der englischen Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., H. 2, S. 48–54.

**Rothe, G. [Hrsg.]: (2001).** Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich – Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluß der Problematik Lebensbegleitendes Lernen, Villingen-Schwenningen, Wien, Luzern.

**Rützel, J.: (1997).** Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung, in: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 51. Jg., H. 43, S. 5–9.

**Seyfried, B.: (2003).** Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., Sonderausgabe, S. 21–23.

**Sloane, Peter F.E.: (1997).** Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, D./Sloane, Peter F.E. [Hrsg.], Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte, [Wirtschaftspädagogisches Forum; Bd. 2], Pfaffenweiler, S. 223–245.

**Schriewer, J.: (2000).** Stichwort – Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 4, S. 495–515.

**Weiß; R.: (2006).** Beruflichkeit und Modularisierung schließen sich nicht aus – Die Alpenländer machen es vor!, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 4, S. 3f.

**Wiegand, U.: (1996).** Reform des Ordnungsrahmens – Modulsysteme oder Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen?, in: Schlaffke, W./Weiß, R. [Hrsg.], Das duale System der Berufsausbildung – Leistung, Qualität und Reformbedarf, Köln, S. 260–278.

**Zabeck, J.: (1975).** Das Hearing zum Regierungsentwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4. Jg., H. 5, S. 25–28.

# Theorie Deutschland:

## *Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland*

Dietmar Frommberger

## 1 Modularisierung in der beruflichen Bildung

Die Diskussionen und Entwicklungen zur Frage der Modularisierung in der beruflichen Bildung in Deutschland sind als alternative Reaktionen auf alte Fragen der Konzeption und Implementierung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen bzw. curricularen Normierungen zu verstehen. Curriculare Normierungen in der beruflichen Bildung kodifizieren und präjudizieren die gewünschten inhaltlichen und intentionalen Ausprägungen berufsbezogener Lernprozesse und –evaluationen innerhalb eines öffentlich-rechtlich anerkannten Systems beruflicher Bildung. Sie dienen der Standardisierung und damit der Steuerung und Evaluierung beruflicher Bildung.

Ansätze der Modularisierung der beruflichen Bildung sind grundsätzlich in den Kontext der postmodernen „Megatrends" ökonomischer, gesellschaftlicher, politischer und kultureller Entwicklungen zu stellen, die mit der weit verbreiteten Auffassung und Umsetzung veränderter staatlicher bzw. ordnungspolitischer Regulierungsfunktionen und individueller Gestaltungsnotwendigkeiten und –möglichkeiten einhergehen. Modularisierung ist als eine Antwort auf komplexe bzw. in hohem Maße differenzierte Systemumwelten zu verstehen (vgl. Kutscha 1999), in der vorliegenden Deutung sogar als eine weitere Stufe der gesellschaftlichen Modernisierung bzw. Lösungsfindung in Form der strukturellen Ermöglichung und Differenzierung. Schulpflicht, Schulstufen, Schularten, Klassenorganisationen, Unterrichtstunden, Fächer, Noten, Ausbildungsberufe etc. sind in ihrer historischen Entwicklung als Standards der Organisation sekundärer (also gesellschaftlich bzw. staatlich beeinflusster) Erziehung zu verstehen (vgl. Oelkers 2004). Module sind nun alternative Formen der Standardisierung und Differenzierung, die alte Lösungsmuster ablösen und ergänzen (sollen).

Zunächst stellen modularisierte Lehrpläne (bzw. Aus-und Fortbildungsordnungen, Studienordnungen etc.) solche alternativen Formen der curricularen Standardisierung

und Differenzierung dar, die den organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbau und Ablauf von Bildungsgängen, Ausbildungsverläufen sowie Zertifizierungsabläufen nicht primär an eine geschlossene und administrativ gewünschte Kollektion von curricularen Elementen binden, sondern öffnen und vermehrt der Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeit der Lernenden übergeben. Die Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit durch die Nachfrager (die Lernenden) ist je nach Ausprägung und „Typ" der Modularisierung (vgl. Deißinger 2001 u. Ertl/Sloane 2003) unterschiedlich. Grundsätzlich schwanken die Ausprägungen modularisierter curricularer Standardisierungs- und Differenzierungsformen zwischen einer strengen staatlich erwünschten präskriptiven Formgebung der Bildungs- und Berufsbildungsgangverläufe (Angebotsorientierung) einerseits und der Wahlfreiheit (Nachfrageorientierung) andererseits. Ein Modul ist eine definierte curriculare Einheit. Die Module können Teile einer Gesamtkollektion (z. B. eines Ausbildungsberufes) sein und/oder als separates curriculares Element zur Verfügung stehen (vgl. Howieson 1994). In der extremen Ausprägung der Modularisierung (z. B. im System der National Vocational Qualification in England) ist es möglich, dass die Lernenden in der Berufsbildung ihr „Qualifikationsportfolio" individuell zusammenstellen. Es handelt sich danach um ein individuelles Portfolio mit einer Vielzahl der Kombination von Teilabschlüssen – bis hin zur Möglichkeit, mit einem Teilabschluss (z. B. Marketing oder Personal) bereits in ein Beschäftigungsverhältnis zu wechseln – je nach Angebots- und Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt. Die moderate Variante (z. B. in den Niederlanden oder in Dänemark) ist dadurch gekennzeichnet, dass ein Gesamtabschluss zwar die Summe erworbener Teilabschlüsse darstellt, diese Teilabschlüsse jedoch systematisch einem Aus- oder Weiterbildungsabschluss als obligatorische Bestandteile zugeordnet und für den Erhalt dieses Abschlusses zu absolvieren sind. Diese eher organisatorische Frage des Aufbaus und Ablaufs von Lehrplänen bzw. der curricularen Vorgaben wird in Kapitel 2 mit Blick auf die aktuellen bundesdeutschen Entwicklungen erörtert.

Daneben steht die alte Frage der didaktischen Orientierung in den Lehrplänen, die im Zusammenhang mit der Modularisierung der beruflichen Bildung eine aktuelle Bedeutung erfährt. Diesbezüglich pendeln die Diskurse und Entwicklungen zwischen stärker inhalts- und fachorientierten Ansätzen einerseits und eher situations-, handlungs-, outcome- oder sogar kompetenzorientierten Prinzipien andererseits. Auf diese Aspekte wird speziell mit Blick auf die Entwicklungen in der Berufsbildung in Deutschland in Kapitel 3 näher eingegangen.

## 2 Zur Diskussion und zum Stand des Aufbaus und Ablaufs von Berufsbildungsgängen

Mit curricularen Grundlagen in der beruflichen Bildung ist vor allem der Zweck verbunden, den gewünschten Aufbau und Ablauf der Berufsbildungsprozesse zu manifestieren. In der Historiographie der Entwicklung curricularer Grundlagen, z. B. mit

Blick auf die betrieblichen Ausbildungsordnungen, wird diese Zwecksetzung besonders deutlich. Dort sind auch die sehr unterschiedlichen Konzepte der Berufsfeldeinteilung und Ausbildungsberufsentwicklung sowie die zugehörigen curricularen Grundlagen zu finden (vgl. z. B. Gewande 2000), auf welche hier nicht näher eingegangen werden kann.

Das deutsche Ausbildungsberufsprinzip, das der markanten Kennzeichnung und Unterscheidung der deutschen Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz dient, ist grundsätzlich durch die weitgehende Bindung des organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbaus und Ablaufs von Berufsbildungsgängen und Ausbildungsverläufen an geschlossene und administrativ gelenkte sowie langfristig angelegte Kollektionen von Ausbildungsbestandteilen geprägt. Die Kollektionen umfassen möglichst stringente und lern- bzw. sachlogische Ordnungen der Lerngegenstände, um einen Bildungs- und Ausbildungsverlauf curricular zu präskribieren.

Der Ausbildungsberuf als „standardisierte Kollektion" und „präskriptive Berufsbildlehre" (Kutscha 1999) ist zugleich in einem hohen Maße an traditionell verankerte normative Vorgaben und Ansprüche geknüpft, die bis heute von der Mehrheit der Sozialpartner, der verantwortlichen Akteure in der Berufsbildungspolitik und -praxis sowie in der breiten gesellschaftlichen Öffentlichkeit getragen werden: Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung sollen die jungen Erwachsenen auf der Basis inhaltlich breit angelegter Ausbildungsberufsbilder grundsätzlich funktions- und unternehmensübergreifend und zugleich in der unmittelbaren betrieblichen Sozialisation im Kontext der Erwerbs- und Auftragsarbeit ausgebildet und auf ein Spektrum zukünftiger Beschäftigungsmöglichkeiten vorbereitet werden (vgl. Frommberger 2006). In der deutschen Ausbildungstradition dominiert die Auffassung, dass die fachliche Kompetenzentwicklung eng mit einer beruflich-sozialen Identitätsbildung („Identifikationsfunktion, die aus dem Bewußtsein eines Expertentum resultiert"; Beck/Brater/Daheim 1980, S. 215f.) und einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung („Kanäle der persönlichen Entwicklung"; Beck/Brater/Daheim 1980, S. 202) verbunden ist.[1]

Das deutsche Ausbildungsberufsprinzip ist – traditionell – von einer engen Verknüpfung zwischen Ausbildungsabschluss und Berufsverlauf gekennzeichnet. Zugleich sind diejenigen, die über einen Ausbildungsabschluss nicht verfügen, vom berufsfachlich organisierten Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Statuszuweisung und Mobilitätsstrukturen im Berufsverlauf scheinen in Deutschland mehr als in anderen westlichen Ländern abhängig von formalisierten Ausbildungsabschlüssen zu sein (vgl. Müller/Shavit 1998). Das berufliche Zertifikat verspricht einen stabilen Sozialstatus („job status stability"; Konietzka 1999 u. vgl. dazu auch Allmendinger 1989) und führt – in der komparativen Bewertung – zu einer relativ undurchlässigen beruflichen Chancenstruktur (vgl. Hamilton/Hurrelmann 1993).

1 Harney (1977) kennzeichnet die Berufs-Betriebs-Differenz als wesentliches und spannungsreiches Merkmal der deutschen Berufsbildung, die er auf die „Auflösung der handwerklichen Identität von Beruf und Betrieb" im Zuge der Übertragung der Form des Berufes auch für die industrielle Nachwuchsbildung zurückführt.

Ein wesentliches Kennzeichen des Prinzips der deutschen Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz liegt in der Gesamtabschlussprüfung. Im Gegensatz zu den verschiedenen Formen und Varianten der Modularisierung, in denen die Feststellung der Lern- und Ausbildungsergebnisse sukzessive stattfindet und dem Ansatz der formativen Evaluation folgt, wird im Rahmen des Ausbildungsberufsprinzips grundsätzlich summativ und am Ende der Ausbildungszeit geprüft.[2] So können auch Ausbildungsleistungen aus dem Ausland nur auf der Basis des EUROPASS und damit als zusätzliches Zertifikat, nicht jedoch entlang von Ausbildungsteilbereichen systematisch und sukzessive als Teilleistungen für die Gesamtleistung anerkannt werden.

Das deutsche Ausbildungsberufskonzept ist der Ausdruck einer traditionell verankerten Ausbildungslogik, in der das Hineinwachsen in berufsfachlich strukturierte Arbeitsmärkte und Betriebskulturen und damit die besondere Prägung einer beruflichen Sozialisation und Partizipation eine gewichtige Bedeutung besitzen. In dieser Tradition zielt ein beruflicher Ausbildungsgang auf die Erfahrung und das Erkennen eines epistemologischen Zusammenhangs und einer inneren Sinnhaftigkeit. Aus dieser deutschen Tradition betrachtet fehlt denjenigen Ausbildungskonzepten die Legitimation, in denen die Organisation und der Inhalt der Ausbildung ausschließlich ein Abbild externer und kurzfristiger Nachfragen ist. Aus dieser Perspektive liege im Modulprinzip gewissermaßen ein Risiko für die intendierten Lernprozesse, weil die sinnhaften Kontexte in den Lernprozessen verloren gingen, beispielsweise auch deswegen, weil einzelne Module mit stark divergierenden Betrachtungsweisen vermittelt werden könnten und der Mangel an zeitlicher und inhaltlicher Kontinuität im Lehr-Lernprozess die Lernenden überfordern könne (vgl. Ghisla 2005).

Im Prinzip der Modularisierung wird der administrative Anspruch der im Vorfeld entscheidbaren „Vollständigkeit“ und einer dafür notwendigen inneren Ordnung der Lerngegenstände tendenziell aufgegeben. Vielmehr sind die modulartigen Ausbildungsstrukturen in doppelter Hinsicht nachfrageorientiert konzeptioniert: 1) Die Entscheidungen zur inhaltlichen und zeitlichen Komposition der Ausbildungsbestandteile kann in einem weit größeren Umfang durch die Lernenden selbst erfolgen, als dies im Ausbildungsberufskonzept der Fall ist; 2) die konzeptionelle Ausrichtung der curricular definierten Ausbildungsbestandteile tendiert zur Reduzierung der inhaltlich-fachlichen und begrifflichen Abstraktionen und gleichsam zur Erhöhung der lebensweltlichen und situativen und schließlich auch der betrieblich-funktionalen Bezüge. Hingegen ist das deutsche Ausbildungsberufsprinzip – in der komparativen und an dieser Stelle stark dichotomisierenden Gegenüberstellung – von einer Angebotsorientierung geprägt, welche die Ausbildungsverläufe und die Ausbildungsbedingungen schablonenartig normiert (vgl. Frommberger 2006).

In der Vergangenheit und vermehrt noch in der Gegenwart werden im Rahmen der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in Deutschland

2 Allerdings kann mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 im Rahmen der Neuordnungsverfahren diverser Ausbildungsberufskonzepte das Prinzip der „gestreckten Prüfung“ eingeführt werden, im Rahmen dessen die Leistung der obligatorischen Zwischenprüfung auf die Abschlussprüfung angerechnet werden kann. Damit wird die Abschlussprüfung auf die Ausbildungszeit gestreckt.

neue Strukturmodelle entworfen, die eine jeweils aktuelle Lösung für die ordnungspolitisch motivierte Steuerung der beruflichen Bildung darstellen sollen. Allein mit Blick auf die Berufsbildung in Deutschland sind die Strukturmodelle zahlreich und vielfältig, sie reichen von der klassischen Struktur des monolithischen Ausbildungsberufsbildes über die Ausbildungsberufe mit Wahlpflichtbereichen, Spezialisierungen und/oder in Stufenausbildungen bis hin zu modulartig aufgebauten Fortbildungsordnungen. Das Lernfeldkonzept für den berufsbezogenen Unterricht an Berufsbildenden Schulen bzw. Berufsschulen stellt ebenfalls eine spezielle Form der möglichen Strukturmodelle dar. Folgende Breite konkreter Differenzierungskonzepte findet sich allein in der Praxis der Ausbildungsordnungsentwicklung in Deutschland wieder (vgl. Kuratorium der deutschen Wirtschaft 2006; Euler/Severing 2007 u. den Beitrag von Rulands in diesem Band):

- Berufsausbildung in Fachrichtungen: Aufbauend auf einer Berufsgrundbildung sehen einzelne Ausbildungsordnungen über 6–18 Monate eigenständige, alternativ zu wählende Einheiten in Form von Fachrichtungen vor, für die auch eigenständige Prüfungsanforderungen festgelegt werden. Die Belegung einer Fachrichtung führt zu einer spezifischen Berufsbezeichnung.
- Berufsausbildung in Schwerpunkten: Eine ähnliche Konstruktion liegt den Schwerpunkten zugrunde. Dabei ist ein Schwerpunkt mit eigenen Prüfungsanforderungen verbunden, nicht jedoch mit einer spezifischen Berufsbezeichnung.
- Berufsausbildung in Wahlqualifikationen: Neben gemeinsamen Qualifikationen sieht die Ausbildungsordnung „Wahlqualifikationen" vor. Diese erstrecken sich über insgesamt 6 – 18 Monate, wobei aus einer Auswahlliste gewählt werden kann (z. B. 3 aus 9).
- Berufsausbildung auf der Basis gemeinsamer (Kern-)Qualifikationen: Mehrere Berufe werden aufgrund gemeinsamer Ausbildungsinhalte (in der Regel über 12–18 Monate) zu Berufsgruppen, Berufsfamilien oder Branchenkonzepten zusammengeführt. Im Ergebnis entsteht für jeden Beruf eine Einheit der gemeinsamen (Kern-)Qualifikationen und der berufsspezifischen Fachqualifikationen (z. B. IT-Berufe, industrielle Metallberufe).
- Struktur der Einsatzgebiete (Handlungsfelder, Sacharbeitsgebiete etc.): Innerhalb der Ausbildungsordnung ist eine Vertiefungsphase von bis zu zwölf Monaten vorgesehen, die im Berufsbild sehr allgemein formuliert bleibt und daher Raum für betriebs- und branchenspezifische Ausgestaltungen lässt.
- Darüber hinaus ergeben sich durch offene, technikneutrale Formulierungen unterhalb der Schwelle einer formalen Differenzierung und im weiten Rahmen so genannter „gestaltungsoffener Berufsbilder" vielfältige Möglichkeiten für Ausbildungsbetriebe, Ausbildungsinhalte auf die Gegebenheiten in Betrieb und Branche auszurichten.

Die obigen Varianten der betrieblichen Ausbildungsordnungen und –rahmenlehrpläne stehen für Ausprägungen innerhalb eines Differenzierungskonzepts der Modularisierung (vgl. zum Differenzierungskonzept Deißinger 1996; 2001). Auch die Lernfeldanordnung für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule ist dem

Differenzierungskonzept zu subsumieren. Entscheidend für die Bewertung, inwieweit diese Ausprägungen als Formen der Modularisierung der beruflichen Bildung der traditionellen deutschen Form der curricularen Ausbildungsberufsgestaltung widersprechen, ist die Beantwortung der Frage, inwieweit die Differenzierungsformen als separate Elemente der Qualifizierung, Prüfung und Zertifizierung dienen können. Eine Separierung der Differenzierungsformen als unabhängige Elemente der Gesamtqualifikation wäre eine deutliche Tendenz, die dann gegebenenfalls auch als markante Veränderung des Ausbildungsberufsprinzips zu deuten ist.

Solche separaten Elemente existieren in der bundesdeutschen Berufsbildungslandschaft, und zwar in Form diverser Angebote der Berufsausbildungsvorbereitung, insbesondere der Qualifizierungsbausteine, sowie der Zusatzqualifikationen. Da die Qualifizierungsbausteine und Zusatzqualifikationen jedoch nur der Hinführung zu einer vollständigen Berufsausbildung bzw. der Ergänzung der vollständigen Berufsausbildung dienen, ist mit diesen Reformansätzen keine Aufgabe des Ausbildungsberufsprinzips verbunden. In diesem Sinne handelt es sich um Ausprägungen gemäß dem Supplementierungskonzept (vgl. zum Supplemetierungskonzept Deißinger 1996; 2001).

Eine Vielzahl von unterschiedlichen Varianten, die zum Teil auch weitergehende Modularisierungsansätze in Deutschland darstellen, ist auf der Ebene der Regelungen und Ordnungen im Rahmen der Entwicklung von Fortbildungsordnungen und Fortbildungsberufen zu finden. Auf diese Breite der Ausprägungen kann hier jedoch nicht näher eingegangen werden.

Zudem liegen in Deutschland Erfahrungen aus diversen Modellversuchen zur Frage der Modularisierung in der beruflichen Bildung vor (vgl. Pilz 1999 u. Gonon/Skier 2001). Auch der Kollegschulmodellversuch in Nordrhein-Westfalen war ein Ansatz, der wesentliche Merkmale der Modularisierung aufgenommen hat (vgl. Blankertz 1972). Ebenfalls liegen Reformvorschläge von verschiedenen Seiten vor, die modulartige Berufsbildungsstrukturen für die Berufsbildung in Deutschland aufgreifen (vgl. z. B. Weibert 1999 u. Euler/Severing 2007).

Auch aktuelle Pilotprogramme zur Erprobung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung und zwischen der Berufsbildung und Hochschulbildung (vgl. BMBF 2009 u. Freitag 2009) greifen Ansätze auf, in denen Lerneinheiten definiert und zum Teil auch separat geprüft und zertifiziert werden sollen.

Zusammenfassend kann mithin festgestellt werden, dass Ansätze der Modularisierung in der beruflichen Bildung in Deutschland fest verankert sind. Überwiegend handelt es sich jedoch – wie oben bereits angemerkt – um Ausprägungen, die dem Differenzierungskonzept und Ergänzungs- bzw. Supplementierungskonzept folgen. Damit ist das Ausbildungsberufskonzept prinzipiell nicht gefährdet, da die Teilqualifikationen bzw. Module einem Gesamtabschluss zugeordnet sind und die organisatorische Umsetzung der beruflichen Bildung an den Lernorten sowie das Prüfungsprocedere eindeutig auf diesen Gesamtabschluss zielen. Diese Feststellung gilt auch für

die berufliche Fort- bzw. Weiterbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz. Stärker fragmentierte Ansätze, die zum Teil diskutiert werden, existieren derzeit in Deutschland im öffentlich-rechtlich anerkannten System der beruflichen Bildung nicht. Sollten sich diese Ansätze vermehrt durchsetzen, wäre das eine klare Gefährdung des Ausbildungsberufsprinzips, da das Ausbildungsverhalten der Ausbildungsbetriebe und der Auszubildenden sowie das Verhalten der Akteure im Rahmen der Rekrutierung von Arbeitskräften sowie im Zuge der Bewerbung um Beschäftigung – je nach Lage auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt – von Mitnahmeeffekten geprägt wäre und sehr wahrscheinlich zunehmend auf der Basis von zu schmalen Qualifizierungsstandards stattfände.

## 3 Zur Diskussion und zum Stand der didaktischen Prinzipien in den Berufsbildungsgängen in Deutschland

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Modularisierung in der beruflichen Bildung stehen auch die Fragen der didaktischen Orientierung der Lehrpläne und damit die Prinzipien der Auswahl und der Bestimmung der curricularen Elemente (vgl. hierzu ausführlich Frommberger 2004). An Bedeutung gewinnt seit den 1990er Jahren der Bezug auf die Anwendungskontexte der erwünschten Lernbereiche. Das folgende Zitat verweist auf typische Unterschiede in Hinsicht auf die curricularen Auswahl- und Bestimmungsprinzipen (Künzli 1978, S. 29):

> *„Schulische Fächersysteme stellen Systeme des Wissens dar, das als wissenswert erachtet und für verbindlich erklärt wird. Auswahl und Anordnung dieses Wissens ist in dem dargestellten Sinne nicht bloß zufällig und willkürlich, weil dabei mehr oder weniger bewußt Prinzipien und Kriterien leitend sind. Die möglichen Prinzipien der Auswahl und Anordnung sind nun nicht einfach identisch mit Prinzipien der Wissenschaftsklassifikation; sie sind vielmehr gebrochen durch ein leitendes Erziehungsinteresse. Die Prinzipien des Lehrplanes betreffen das Verhältnis von Wissen und Erziehung. Solche Prinzipien müssen unterschieden werden von den Verfahren der Auswahl und Anordnung. Die Vielzahl der in der Geschichte der Pädagogik (...) wie gegenwärtig diskutierten Prinzipien lassen sich in zwei große Gruppen zusammenfassen: pragmatische Prinzipien und rationalistische Prinzipien. Rein und streng getrennt, treten sie selten auf. Auswahl und Anordnung von Wissen sind in konkreten Lehrplänen schwerpunktmäßig durch die eine oder andere Gruppe bestimmt."*

Demnach ist das pragmatische Prinzip dadurch gekennzeichnet, dass die „konkreten" Erziehungsziele stärker in den Vordergrund rücken. Das zu vermittelnde Wissen orientiert sich relativ deutlich an der Frage, wozu das Wissen dient und welchen anwendungsbezogenen Zweck es erfüllt. Das pragmatische Prinzip wird in internationalvergleichender Sicht grundsätzlich eher der Curriculumtheorie und –praxis des angelsächsischen Raumes zugesprochen. Es werden die Begriffe „needs based approach" und „curriculum as a cultural map" verwendet. Nach Künzli (1978, S. 30) liege der

erkenntnistheoretische Hintergrund dafür in der Unterscheidung von propositionalem und dispositionalem Wissen. Demnach sei das propositionale Wissen die Voraussetzung für das dispositionale und ermögliche insofern das Tun und das Handeln. Es werde die wissenstheoretische Diskussion darüber in der sprachanalytischen Philosophie geführt und dort vor allem im Gefolge der Unterscheidung von „knowing how to do things" und „knowing that something is the case".

Rationalistische Lehrplanprinzipien, die der Diskussion nach traditionell eher im deutschen Sprachraum denn im angelsächsischen und angloamerikanischen zu finden seien (vgl. Künzli 1978, S. 32), führten zur Auswahl und Anordnung von Inhaltsbereichen für den Lehrplan, die zugleich der systematischen Ordnung der menschlichen Rationalität anhängen würden. Das Gefüge der resultierenden distinkten sinnkonstitutiven Inhalts- und Wissensbereiche ziele auf die Entwicklung der menschlichen Vernunft, und es wird davon ausgegangen, dass in der Wissenschaft die notwendige Systematik des Wissens dafür vorläge. Der eigentliche Vermittlungs- bzw. Aneignungsaspekt, namentlich die Frage, wie der Transfer von Wissen in kognitive und auch beobachtbare Verhaltensdispositionen gefördert werden kann, liegt nach dieser Auffassung in der (von Wissenschaft generierten) Struktur und Hierarchisierung der Wissensbereiche aufgehoben. Mit der rationalistischen Ausrichtung wird hinsichtlich der Wirksamkeit der curricularen Grundlagen die Annahme der „Bildsamkeit" der Kenntnisse und des Wissens verknüpft.

So ist für die deutsche Didaktik traditionell eine Dominanz der Beschäftigung mit den Inhaltsbereichen festzustellen (Künzli 1994, S. 24):

> *„Der Didaktiker fragt nicht zuerst, wie ein Schüler lernt, wie ein Schüler an einen Sachverhalt herangeführt werden kann, er fragt auch nicht einfach, was ein Schüler können oder wissen soll, er fragt, worin die persönlichkeitsformierende Bedeutung eines kulturell verfügbaren Wissens und Könnens liegt. Daraufhin legt er seinen Gegenstand aus, bestimmt die mögliche Lehrart, die wesentlichen Kontexte und Verknüpfungen (...) (D)er Didaktiker stellt alle seine Arbeit unter die leitende Frage, warum soll der Schüler das lernen, was er soll? Und kein Gegenstand ist es ihm wert, gelehrt oder gelernt zu werden, von dem nicht zumindest in einem nachweisbaren indirekten Zusammenhang gesagt werden kann, es sei um der Bildung willen. Er fragt zuerst, worin besteht der Bildungssinn eines möglichen Lerngegenstandes, was kann und soll er für den Schüler bedeuten und wie mache ich diese Bedeutung für die Schüler selbst erfahrbar?"*

Die Festlegung auf obligatorische Inhaltsbereiche für den Unterricht korrespondiert mit den – traditionellen – Systemen der curricularen Steuerung. In der Betrachtung der Unterschiede „didaktischer Kulturen" (vgl. Hopmann/Riquarts 1995) in verschiedenen Ländern erscheint die gewachsene (historische) Differenz von staatlicher Lehrplanhoheit einerseits und lokalen Verantwortungs- und Gestaltungsspielräumen andererseits als ein geeigneter Erklärungsansatz. Anders ausgedrückt: Die Orientierung an einheitlichen und landesweiten Lehrplanvorgaben, verknüpft mit der (in der preußisch-deutschen Schulgeschichte nachweisbaren) Differenz zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung, führte zu einer Dominanz relativ eng formulierter Stoff-

kataloge gegenüber einem Curriculum, das prinzipiell auf die lokale Adaption und Umsetzungsmöglichkeit gerichtet war. Letzteres wird in der Literatur eher der angelsächsischen „Didaktischen Kultur" zugesprochen.

Auch im angelsächsisch geprägten „outcome-approach", der mittlerweile die Diskussion um die Gestaltung der beruflichen Bildung in Europa maßgeblich beeinflusst und bestimmt, wird das Ergebnis bzw. Produkt der administrativ umrahmten und erwünschten Aus- und Weiterbildungsprozesse in den Vordergrund der Bestimmung curricularer Grundlagen gerückt. Seine Bedeutung gewann dieser Ansatz in Europa zunächst in England, dort allerdings in einer relativ schlichten Form der Bestimmung staatlicher curricularer Elemente und Zertifikate (National Vocational Qualifications, NVQ) im Rahmen des Versuchs, betriebliche Qualifizierungsprozesse erfassen und dokumentieren und damit stärken zu können (vgl. ursprünglich Jessup 1991; vgl. zur Kritik z. B. Burke 1995 u. Hyland 2008).

In den aktuellen berufsbildungspolitischen Programmen und Diskussionen der Organe der Europäischen Union wird von „Learning outcomes" gesprochen, welche die Gestaltung der Berufsbildung und damit die Auswahl und Bestimmung curricularer Elemente prägen sollten. Im deutschen Kontext wird der Begriff „Learning Outcomes" in der Regel mit „Lernergebnissen" übersetzt. Die Kodifizierung der Aus- und Weiterbildungsprofile und die Steuerung der gewünschten Lernprozesse soll nicht primär – wie gewohnt – auf der Basis der Angaben zu den fachlichen Inhalten, Lernzielen, Lernzeiten und Lernorten erfolgen („Inputs"), sondern mittels der Formulierung von „Lernergebnissen", die für den Erwerb von Abschlüssen, Zertifikaten und Anrechnungsberechtigungen durch das Individuum in standardisierten Evaluationsprozessen nachgewiesen werden müssen.

In den Formulierungen der „Lernergebnisse" bzw. „Learning Outcomes" werden die erwünschten Kenntnisse, das Verständnis und die Fähigkeiten mit einem Fokus auf die betrieblichen Funktions- und Handlungskontexte festgelegt. Es dominiert die Performanceebene. Bei curricularen Planungen steht die Frage „Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen soll der Lernende zeigen können?" im Vordergrund. Damit sind sie auch besonders geeignet, solche Kompetenzen zu beschreiben, die vor allem im betrieblichen Umfeld und arbeitsprozess- und erfahrungsbezogen erworben werden können. Auf dieser Basis können die Learning Outcomes auch als Grundlage für die Erfassung und Bewertung solcher individuell erworbenen Kompetenzen dienen, die in informellen Lern- und Qualifizierungskontexten erworben werden. Je nachdem, wie die „Learning Outcomes" formuliert werden, wird es möglich, von inhaltlichen Standards zu abstrahieren und die individuellen Verhaltensdispositionen verstärkt in den Vordergrund zu rücken. Damit sollen die Unterschiede der Formen und Institutionen für den Erwerb der gewünschten Kompetenzen an Bedeutung verlieren, um – wie gesagt – verstärkt informelle und non-formale Lernprozesse für das Gesamtsystem allgemeiner und beruflicher Bildung berücksichtigen zu können (vgl. Frommberger 2009, dort auch die kritischen Anmerkungen). Im Kontext der Gestaltung eines europäischen Bildungs- und Berufsbildungsraumes besitzt dieser Ansatz

auch deswegen eine große Bedeutung, weil auf dieser Basis relativ einfach von den markanten Unterschieden in den Strukturen und Inhalten der Bildung und Berufsbildung in den verschiedenen Ländern Europas abstrahiert werden kann.

Aus der didaktischen Sicht wird häufig die Annahme formuliert, dass inputorientierte Lehrpläne das Lernen auf den Erwerb des fachlich geordneten Wissens reduzieren könnten. In den Hintergrund würden dann die Möglichkeiten des Anwendungsbezugs und die Relevanz der Lernprozesse geraten. Diesbezüglich wird in der Literatur auch von der problematischen Vermittlung „trägen Wissens" (inert knowledge) gesprochen (vgl. Stark et al. 1998). Folgt man dieser Argumentation, würden inputorientierte Lehrpläne dazu beitragen, wenig komplexe Lernprozesse und relativ niedrige kognitive Verhaltensdispositionen zu fördern.

Die Learning Outcomes stellen also einen curricularen Ansatz dar, der den Nutzen bzw. die Anwendung des zu erwerbenden Wissens fokussiert. Mit der Formulierung von Learning Outcomes wird also die Annahme verbunden, in ordnungspolitischer und didaktischer Hinsicht in einem erhöhten Maße die Wirkung und den Anwendungsbezug der Lernprozesse zu gewährleisten.

Beim Modell der Output- bzw. Outcomesteuerung wird die „Lernleistung selbst zu einem Planungselement. Was bei der Input-Steuerung als nicht weiter verrechenbarer extern beurteilter Output behandelt wird, bindet die Output-Steuerung in einer Feedback-Schlaufe systematisch ein" (Künzli 1999, S. 24). Damit rückt die Lernerfolgskontrolle in das öffentliche Interesse, und die Steuerung schulischer Arbeit und der Bildungs- und Ausbildungsarbeit erfolgt vermehrt produktorientiert. Zugleich macht die Outcomeorientierung die Lehrplanarbeit jedoch nicht obsolet. Der Unterschied liegt vielmehr in der Zuschreibung und Kontrolle der Ergebnisse. Insofern sind learning outcomes ein ordnungspolitischer und didaktischer Perspektivenwechsel (vgl. Sloane 2007).

Gleichwohl sind diese Überlegungen nicht neu. Die „Lernzielorientierung", die sich in den 1960er und 1970er Jahren insbesondere im angelsächsischen Bereich durchgesetzt hat, wurde aus ähnlichen Gründen entwickelt. „Learning Outcomes" sind jedoch keine „Lernziele". Learning Outcomes sind in der Regel sehr viel breiter und offener als Lernziele formuliert. Zudem liegt ein qualitativer Unterschied zwischen der Formulierung von Zielen und Ergebnissen. Was dieser Unterschied für die Steuerung und Gestaltung von Lernprozessen bedeutet, ist noch unklar.

Die Entwicklung von „Learning Outcomes" steht in einem engen Zusammenhang mit den Diskussionen und Maßnahmen zur Qualität von Bildungs-und Ausbildungsprozessen. Auch im Zuge der Qualitätsdiskussionen wurde immer wieder festgestellt, dass eine Inputsteuerung allein nicht zu erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führe, sondern dass Qualität nur erzeugt werden könne, sofern auch der „Output" von Bildungsmaßnahmen bzw. der „Outcome" der Lernprozesse Bedeutung gewinne. Diese Betrachtung lässt sich auf ein aus der Wirtschaft stammendes Konzept des Qualitätsmanagements zurückführen, welches Qualität in die Ebenen Input-, Prozess- und

Output-/Outcomegrößen unterteilt. Inputs stellen die Ressourcen dar, die im späteren Lernprozess eingesetzt werden (z. B. Rahmenlehrpläne, personelle Voraussetzungen, räumliche Bedingungen). Diese Inputs werden in Prozessen in Ergebnisse transformiert (z. B. Unterrichtsgestaltung, Schulorganisation). Output-/Outcomegrößen bestimmen die Leistungsergebnisse (z. B. Lernergebnisse, Abschlussqualifikationen, Schullaufbahnerfolg) (vgl. Euler 2005, S. 14).

In Hinsicht auf die curricularen Kodifizierungen der Berufsbildung in Deutschland sind mittlerweile viele Ansätze zu finden, für welche eine Affinität zum Prinzip der „Learning Outcomes" festzustellen ist. Allein die Leitziele der beruflichen Erstausbildung im dualen System der beruflichen Bildung („Berufliche Handlungsfähigkeit" sowie „Berufliche Handlungskompetenz") sind Zeichen dieser Ausrichtung. In vielen Ausbildungsordnungen werden Ausbildungselemente zunehmend mit Blick auf die Ergebnisse der Ausbildungsprozesse in den diversen betrieblichen Handlungsfeldern beschrieben. Auch die Qualifizierungsbausteine im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung nach den §§ 66 bis 68 Berufsbildungsgesetz werden häufig lernergebnisorientiert konkretisiert. Schließlich zeigt die Analyse der Lernfelder für den berufsbezogenen Unterricht in den Berufsschulen, dass die betrieblichen Handlungssituationen und –felder deutlich an Bedeutung für die Konstruktion curricularer Grundlagen gewonnen haben. Allerdings werden dort vor allem Lernziele formuliert.

## 4 Fazit

Die Diskussionen um die Modularisierung der beruflichen Bildung in Deutschland sind differenzierter zu führen, als die Argumente in vielen interessenpolitisch geprägten Auseinandersetzungen vorgetragen werden. Für Auswirkungen modulartiger Strukturansätze auf gewohnte und bewährte Formen der beruflichen Bildung hängen von der Ausprägung der Modularisierung ab. Wie oben ausgeführt, gibt es seit langer Zeit verschiedene Ausprägungsformen der Modularisierung der beruflichen Bildung in Deutschland, so vor allem im Rahmen des Differenzierungs- und Ergänzungskonzeptes. Bislang führten diese modulartigen Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland nicht zum Verlust der Grundprinzipien der Berufsbildung in Deutschland, so vor allem mit Blick auf das Ausbildungsberufsprinzip, das eingangs näher skizziert wurde.

Wichtig ist weiterhin die Beobachtung und Analyse der Bildungswege und Lernprozesse, die auf der Basis alternativer curricularer Strukturkonzepte und didaktischer Orientierungen stattfinden. Hierzu liegen derzeit kaum belastbare Ergebnisse vor.

## Literatur


**Allmendinger, J.: (1989).** Career Mobility Dynamics – A comparative analysis of the United States, Norway and West Germany, Berlin.

**Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: (1980).** Soziologie der Arbeit und der Berufe – Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek.

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

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) [Hrsg.]: (2009).** DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung, Bielefeld.

**Burke, J. [Hrsg.]: (1995).** Outcomes, Learning and the Curriculum- Implications for NVQs, GNVQs and other Qualifications, London, New York.

**Deißinger, Th.: (1996).** Modularisierung der Berufsausbildung – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip"?, in: Beck, K. et al. [Hrsg.], Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim, S. 189–207.

**Deißinger, Th.: (2001).** Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes, in: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. A. [Hrsg.], Modernisierung der Berufsbildung in Europa – Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung, Opladen, S. 195–204.

**Ertl, H./Sloane, H. P.F.: (2003).** Beruflichkeit und Modularisierung – Ansätze für die Modernisierung der deutschen Berufsbildung aus dem Vergleich internationaler Modulkonzepte, in: Arnold, R. [Hrsg.], Berufsbildung ohne Beruf, Hohengehren, S. 89–128.

**Euler, D.: (2005).** Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung, H. 127, BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [Hrsg.], Bonn.

**Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.

**Freitag, W. [Hrsg.]: (2009).** Neue Bildungswege in die Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld.

**Frommberger, D.: (2004).** Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich – Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse, Baden-Baden.

**Frommberger, D.: (2005).** Modularisierung als Standardisierungsprinzip – Eine Analyse zum „Mainstream" der administrativen Steuerung von Lernprozessen und Lernergebnissen in Bildungs- und Berufsbildungssystemen, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, S. 193–206.

**Frommberger, D.: (2006).** Berufliche Bildung in Europa – Entwicklungen im Vergleich, in: Lisop, I. [Hrsg.], Der Europäische Qualifizierungsweg – Kritische Zwischenbilanz der Deutschen Entwicklung, Frankfurt, S. 87–138.

**Frommberger, D.: (2009).** Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung – Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik, in: Diettrich, A./Frommberger, D./Klusmeyer, J. [Hrsg.], Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. [Festschrift für Prof. Dr. Holger Reinisch], in: bwp@, Band Profil 2.

**Gewande, W.-D.: (2000).** Historische Entwicklung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe in Industrie und Handel von 1935 bis 2000, Konstanz.

**Ghisla, G.: (2005).** Modularisierung der Bildung – Flexibilität, aber zu welchem Preis?, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H.2, S.157–174.

**Gonon, Ph./Sgier, I.: (1999).** Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Stand und Perspektiven, Zürich.

**Hamilton, S. F./Hurrelmann, K.: (1993).** Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – Ein amerikanisch-deutscher Vergleich, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13. Jg., S.194–207.

**Harney, K.:** (1977). Beruf, in: Willmann-Institut [Hrsg.], Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 1, Freiburg, Basel, Wien, S. 87 – 90.

**Hopmann, S./Riquarts, K: (1995).** Didaktik und/oder Curriculum – Grundprobleme einer international-vergleichenden Didaktik, in: Hopmann, S./Riquarts, K. [Hrsg.], Didaktik und/oder Curriculum – Grundprobleme einer international-vergleichenden Didaktik, [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33], Weinheim, S. 9–34.

**Howieson, C.: (1994).** Modularization in Vocational Education and Training, in: Husen, T. [Hrsg.], The International Encyclopaedia of Education, 2nd Edition. Oxford, S.3890–3895.

**Hyland, T.: (2008).** Reductionist Trends in Education and Training for Work – Skills, Competences and Work-Based Learning, in: Gonon, Ph. et al. [Hrsg.], Work, Education and Employability, Bern, S.129–146.

**Jessup, G.: (1991).** Outcomes – NVQ and the emerging model of education and training, London.

**Konietzka, D.: (1998).** Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich, in: Harney, K./Tenorth, H.-E. [Hrsg.], Beruf und Berufsbildung – Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten, [Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft], Weinheim, Basel, S. 289–320.

**Künzli, R.: (1978).** Die Theorie der Wissenschaften und der schulische Fächerkanon, in: Engfer, H.-J. [Hrsg.], Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis, München, Wien, Baltimore, S.15–38.

**Künzli, R.: (1999).** Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht, in: Künzli, R. et al., Lehrplanarbeit – Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung, Chur, Zürich, S.11–30.

**Künzli, R.: (1994).** Modelle der Bildung, des Umgangs und der Erfahrung, Aarau, Kiel.

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

**Kutscha, G.: (1999).** Modularisierung in der beruflichen Bildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung [Hrsg.], Qualifizierungskonzepte für die Zukunft – Welche neuen Lernortkombinationen sind notwendig? Bielefeld, S. 49–68.

**Müller, W./Shavit, Y.: (1998).** Bildung und Beruf im institutionellen Kontext – Eine vergleichende Studie in 13 Ländern, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 1, S. 501–533.

**Oelkers, J.: (2004).** Zum Problem von Standards aus historischer Sicht, in: Neue Sammlung 44, S. 179–200.

**Pilz, M.: (1999).** Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland?, Markt Schwaben.

**Sloane, P. F.E.: (2007).** Bildungsstandards in der beruflichen Bildung – Wirkungssteuerung beruflicher Bildung, Paderborn.

**Stark, R. et al.: (1998).** Instructional effects in complex learning – Do objective and subjective learning outcomes converge?, Learning and Instruction, Vol. 8, Nr. 2, S. 117–129.

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

# Praxis Deutschland:

## *Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung*

Heinz Rulands

## 1 Einleitung

Die Verwendung von Modulen in der beruflichen Bildung ist in Deutschland nicht neu. Modulare Konzepte in der Weiterbildung und für bestimmte Zielgruppen werden seit langem genutzt und über Modularisierung wird schon seit vielen Jahren diskutiert. Seit sich der 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingerichtete „Innovationskreis Berufliche Bildung" (IKBB) mit dem Thema beschäftigt und Empfehlungen zur Entwicklung von Ausbildungsbausteinen herausgegeben hat (BMBF 2007), hat die Debatte an Intensität gewonnen. Der Innovationskreis stützt sich auf ein Gutachten mit Vorschlägen, wie mit standardisierten Ausbildungsbausteinen die Transparenz und Flexibilität der Ausbildung gefördert und die Übergänge zwischen Ausbildungsvorbereitung und vollzeitschulischer Berufsbildung verbessert werden können (Euler/Severing 2006). Die Vorschläge haben eine kontroverse Diskussion ausgelöst, in deren Folge die Wirtschaftsverbände eigene Vorschläge zur Neustrukturierung bzw. Flexibilisierung der Berufsausbildung vorgelegt haben (vgl. Kapitel 4).

Obwohl es an Definitionen nicht mangelt, gibt es kein einheitliches Verständnis des Modulbegriffs. In der Praxis wird er häufig mit unterschiedlichen Inhalten, Zielen, Vorstellungen und Befürchtungen verbunden. Unstrittig ist die Zerlegung von Qualifikationen in Teilqualifikationen (Module), z. B. zur curricularen Strukturierung von Lehr- oder Ausbildungsplänen. Ebenso akzeptiert ist die Verwendung von Modulen in der Weiterbildung oder zur Förderung bestimmter Zielgruppen, z. B. in der Benachteiligtenförderung oder der Nachqualifizierung von Erwachsenen. Sollen aber Ausbildungsordnungen mit Hilfe von Modulen neu strukturiert werden, dann gehen leicht die Emotionen hoch. Während die Gegner eine Fragmentisierung unserer Berufelandschaft und Aufgabe des Berufskonzepts befürchten, sehen die Befürworter Module als Chance, Qualifikationsangebote flexibler und schneller auf die Anforderungen der Praxis auszurichten und die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsphasen

zu verbessern. Dabei kommt der Frage, ob es möglich ist das Berufsprinzip zu wahren, eine entscheidende Bedeutung zu.

Das Berufskonzept zeichnet sich durch ganzheitliche Handlungskompetenz aus, die eine selbständige Planung, Durchführung und Kontrolle der Arbeit und eine breite Einsetzbarkeit der Fachkräfte umfasst. Es sichert die Anpassungsfähigkeit der Fachkräfte an strukturelle und technische Veränderungen, deren beruflichen Status und sozialrechtliche Absicherung. Nach Kloas (2006) bleibt das Berufsprinzip gewahrt, wenn folgende vertragsrechtliche und qualitative Aspekte beachtet werden: Ein Ausbildungsvertrag darf immer nur über den gesamten Beruf auf der Basis einer Ausbildungsordnung abgeschlossen werden, während Teilqualifizierungen auf der Grundlage von Qualifizierungsverträgen durchgeführt werden. Zwischen Gesamtqualifikation und Teilqualifikation muss ein deutliches Attraktivitätsgefälle bestehen, z. B. hinsichtlich Prüfung, Zertifizierung, Vergütung und Status. So soll an einer einheitlichen Abschlussprüfung zur Testierung der Berufsqualifikation festgehalten und nicht zugunsten vieler Einzelqualifikationen verzichtet werden. Modularisierung im Rahmen des Berufsprinzips versteht Module als Qualifikationen, die immer Teile eines Ganzen bleiben. Sie werden in Bezug auf einen Berufsabschluss beschrieben und können die Abschlussprüfung nicht ersetzen. In diesem Sinne ist Ausbildung mehr als eine additive Aneinanderreihung von Teilqualifikationen.

Eine am Berufsprinzip orientierte Ausbildung vermittelt auf der Grundlage definierter, bundesweit gültiger und einheitlicher Ausbildungsordnungen eine abgeschlossene umfassende Berufsqualifikation in Verbindung mit der notwendigen Berufserfahrung. Sie ist Voraussetzung für eine qualifizierte berufliche Einsetzbarkeit der Fachkräfte in der Wirtschaft und für deren Mobilität zwischen Betrieben und Branchen. Ein Arbeitgeber weiß, welche Mindestqualifikationen er erwarten kann. Module, die nicht in das Berufskonzept eingebunden sind, können eine solche Transparenz nicht herstellen.

Ein wesentlicher Grund für das zunehmende Interesse an modularen Konzepten resultiert daher, dass von verschiedenen Seiten das duale System als zu wenig flexibel gesehen wird. Neue Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft könnten nicht schnell genug umgesetzt und die Ausbildungsmöglichkeiten der Betriebe nicht adäquat genutzt werden. Die Qualifikationspotentiale und -bedürfnisse der Jugendlichen könnten nicht ausreichend berücksichtigt werden. Nun sind die Anforderungen an unser Berufsbildungssystem hinsichtlich Flexibilität und Anpassungsfähigkeit nicht neu. Verschiedene Modelle zur Differenzierung von Berufen, die zum Teil auch modulare Strukturen aufweisen, wurden bereits erprobt und haben sich etabliert.

## 2 Ausbildungsordnungen in der Praxis – Struktur und Aufbau

Ausbildungsordnungen müssen flexibel sein, um den differenzierten Anforderungen der Betriebe und den unterschiedlichen Voraussetzungen und Neigungen der Auszu-

bildenden zu genügen. Auch wenn in der aktuellen Diskussion zur Entwicklung der beruflichen Bildung verstärkt auf Module oder Bausteine verwiesen wird, sind dies nicht die einzigen Instrumente, die die erforderliche Flexibilität ermöglichen. Vielmehr stehen eine ganze Reihe akzeptierter und bewährter Konzepte zur Verfügung, um Ausbildungsordnungen zu strukturieren und an die differenzierten Anforderungen der Branchen und Betriebe anzupassen. Die wichtigsten werden in diesem Kapitel kurz vorgestellt.

## 2.1 Rechtliche Ausgestaltungsmöglichkeiten

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) lassen hinreichend Raum, Ausbildungsordnungen zu strukturieren (§ 5 BbiG, § 26 HwO). Sie sehen lediglich vor, dass die Ausbildungsdauer zwei bis drei Jahre betragen und die Ausbildungsordnung ein Berufsbild und einen Ausbildungsrahmenplan enthalten sollen. Die Ausbildungsordnung kann weiterhin vorsehen, dass Berufsausbildung in aufeinander aufbauenden Stufen erfolgen kann (Stufenausbildung) oder auf die Ausbildung andere abgeschlossene Ausbildungen angerechnet werden können (Anrechnungsmodell). In diesem Rahmen sind Ausbildungsordnungen zu gestalten. Vorschriften, für ein bestimmtes Strukturkonzept gibt es nicht. Die Frage, wie ein Beruf optimal strukturiert wird, steht daher bei jeder Neuordnung an.

Mit der Neuordnung eines Ausbildungsberufs wird zumeist das Ziel verfolgt, diese an veränderte Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Durch Differenzierung soll erreicht werden, dass möglichst viele Betriebe praxisnah im Prozess der Arbeit ausbilden können. Dies sichert eine unmittelbare Einsatzfähigkeit der Fachkräfte im Anschluss an die Ausbildung im Ausbildungsbetrieb und ist für den Betrieb der entscheidende Faktor, seinen Fachkräftebedarf durch eigene Ausbildung zu sichern. Andererseits ist bei der Neuordnung eines Berufs darauf zu achten, dass Berufsausbildung nicht zu speziell auf die Anforderungen einzelner Betriebe ausgerichtet ist und ein einheitliches und vergleichbares Berufsprofil erhalten bleibt. Es ist Voraussetzung für Transparenz und Mobilität. Als Faustformel gilt, dass mindestens zwei Drittel der Ausbildungsinhalte eines Berufs gemeinsam sind und die Differenzierungen nicht mehr als ein Drittel der Gesamtqualifikation ausmachen.

Bis auf wenige Ausnahmen wurden Ausbildungsordnungen früher als Monoberuf geordnet. Später wurden dann zunehmend Schwerpunkte oder Fachrichtungen eingesetzt, um innerhalb eines Berufs die Ausbildungsinhalte zu differenzieren oder um verwandte Berufe zusammenzufassen. Im Laufe der letzten Jahre kamen als weitere Möglichkeiten der Strukturierung Wahlqualifikationen und Einsatzgebiete hinzu (vgl. KWB 2006). Wo möglich, werden mehrere Berufe aufgrund gemeinsamer Qualifikationen zu einer Berufsgruppe zusammen gefasst. Einen Überblick über die Häufigkeit, mit der die unterschiedlichen Modelle bei der Neuschaffung bzw. Neuordnung von Berufen seit 2000 verwendet wurden, gibt folgende Tabelle (Mehrfachzuordnungen möglich).

**Tab. 1:** Neuordnungen 2000–2007: Häufigkeit von Strukturkonzepten (Mehrfachnennungen möglich)

| Jahr | Gesamt | Mono-berufe | Einsatz-gebiete | Schwer-punkte | Wahl-quali-fikation | Fachrich-tungen | Anrech-nungen | Berufs-gruppen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2008 | 10 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 5 | 1 |
| 2007 | 10 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 2006 | 20 | 12 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 |
| 2005 | 24 | 18 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 |
| 2004 | 30 | 13 | 5 | 3 | 3 | 6 | 5 | 3 |
| 2003 | 26 | 10 | 7 | 2 | - | 7 | 1 | 2 |
| 2002 | 19 | 10 | 2 | 5 | 1 | 1 | - | 1 |
| 2001 | 11 | 7 | - | - | 2 | 2 | - | 1 |
| 2000 | 12 | 6 | - | - | 5 | 2 | - | 1 |
| **gesamt** | **162** | **82** | **17** | **14** | **16** | **26** | **18** | **1** |

*Quelle: KWB 2006, S. 5, aktualisiert.*

### Monoberufe

Ausbildungsordnungen ohne formale Differenzierung waren und sind auch heute noch die häufigste Form, einen Ausbildungsberuf zu ordnen. Einem differenzierten Qualifizierungsbedarf der Betriebe kann hierbei durch offene und technikneutrale Formulierung der Ausbildungsinhalte Rechnung getragen werden. Zusätzlich können im Ausbildungsrahmenplan durch „Oder-Formulierungen" Wahlmöglichkeiten vorgesehen werden (z. B. Bearbeiten von Holz, Kunststoff oder Metall). Weiterhin können Vertiefungsphasen für bestimmte Ausbildungsinhalte vorgesehen werden, die entsprechend dem betrieblichen Bedarf oder den unterschiedlichen Neigungen und Lernerfordernissen der Auszubildenden genutzt werden können. Zudem ermöglicht die in jeder Ausbildungsordnung enthaltene Flexibilitätsklausel,[1] die Ausbildung an den betrieblichen Erfordernissen auszurichten. Erst wenn diese Möglichkeiten nicht ausreichen, sind andere Differenzierungsinstrumente erforderlich.

### Einsatzgebiete

Einsatzgebiete als Differenzierung erfreuen sich zunehmender Beliebtheit und werden mit wechselnden Bezeichnungen (Handlungsfelder, Sacharbeitsgebiete) u. a. bei den IT-Berufen, beim Industriekaufmann, bei den industriellen Metall- und Elektroberufen, im Agrarsektor sowie im Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnikhandwerk verwendet. Ausbildungsordnungen mit Einsatzgebieten haben wie Monoberufe ein einheitliches Berufsbild. Zusätzlich enthält die Ausbildungsordnung einen Hinweis auf die Einsatzgebiete, in denen die Qualifikationen des Berufsbilds oder einzelner Berufsbildpositionen umgesetzt werden. Voraussetzung ist auch hier, dass die Qualifikationen offen, technikneutral und prozessbezogen formuliert sind, wie z. B. die

1 In jeder Ausbildungsordnung findet sich die Formulierung, dass eine von dem Ausbildungsrahmenplan abweichende Organisation der Ausbildung insbesondere zulässig ist, soweit betriebspraktische Besonderheiten die Abweichung erfordern.

Berufsbildpositionen 17 „Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet" beim Anlagenmechaniker (vgl. § 7 Ausbildungsberufsbild unten), worunter z. B. die Bearbeitung eines kompletten Kundenauftrags fallen kann. Beim industriellen Anlagenmechaniker sind bspw. die Einsatzgebiete Anlagenbau, Apparate- und Behälterbau, Instandhaltung, Rohrsystemtechnik und Schweißtechnik in der Ausbildungsordnung vorgesehen. Es können aber auch andere Einsatzgebiete gewählt werden, wenn in ihnen die Qualifikationen des Berufsbilds vermittelt werden können. Die Ausbildung im Einsatzgebiet dauert bis zu zwölf Monate und wird in der Prüfung berücksichtigt.

Ausbildungsberufsbild und Einsatzgebiete beim Anlagemechaniker

§ 7 Ausbildungsberufsbild

(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Qualifikationen:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,
4. Umweltschutz,
5. Betriebliche und technische Kommunikation,
6. Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse,
7. Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen,
8. Herstellen von Bauteilen und Baugruppen,
9. Warten von Betriebsmitteln,
10. Steuerungstechnik,
11. Anschlagen, Sichern und Transportieren,
12. Kundenorientierung,
13. Bearbeiten von Aufträgen,
14. Herstellen und Montieren von Bauteilen und Baugruppen,
15. Instandhaltung; Feststellen, Eingrenzen und Beheben von Fehlern und Störungen,
16. Bauteile und Einrichtungen prüfen,
17. Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet.

(2) Die Qualifikationen nach Absatz 1 sind in mindestens einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen:

1. Anlagenbau,
2. Apparate- und Behälterbau,
3. Instandhaltung,
4. Rohrsystemtechnik,
5. Schweißtechnik.

Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Andere Einsatzgebiete sind zulässig, wenn in ihnen die Qualifikationen nach Absatz 1 vermittelt werden können.

*Quelle: Zusammenfassung aus: Verordnung über die Berufsausbildung zum Anlagenmechaniker vom 23. Juli 1997.*

### Fachrichtungen und Schwerpunkte

Fachrichtungen und Schwerpunkte waren über viele Jahre hinweg die einzigen Möglichkeiten, um Ausbildungsordnungen zu differenzieren. Während die Ausbildungsinhalte der Fachrichtungen explizit im Berufsbild ausgewiesen werden, haben Schwerpunktberufe ein einheitliches Berufsbild, und die Differenzierung der Inhalte erfolgt erst auf der Ebene des Ausbildungsrahmenplans. Der zeitliche Umfang der Differenzierung beträgt bis zu eineinhalb Jahre bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen. Zumeist sind es zwei oder drei Fachrichtungen bzw. Schwerpunkte, zwischen denen gewählt werden kann, es gibt aber auch Berufe, die deutlich mehr Differenzierungen aufweisen. Aktuelle Beispiele sind der Bergbautechnologe (2009) mit den Fachrichtungen Tiefbautechnik und Tiefbohrtechnik sowie der Seiler (2008) mit den Schwerpunkten Seilherstellung, Seilkonfektion oder Netzkonfektion.

Das Fachrichtungsmodell ist vergleichbar mit den neuen modularen Lehrberufen in Österreich (vgl. ausführlich die entsprechenden Beiträge in diesem Band). Auch bei den modularen Lehrberufen beträgt die gemeinsame Ausbildung im Grundmodul zwei Jahre. Daran schließt ein einjähriges Hauptmodul an, das wie bei den Fachrichtungen aus mehreren ausgewählt werden kann. Optional besteht in Österreich noch die Möglichkeit, die Ausbildungszeit zu verlängern und sich in einem weiteren Hauptmodul oder Spezialmodul zusätzlich zu qualifizieren.

### Wahlqualifikationen

Mit der Neuordnung des Mediengestalter Digital- und Printmedien (siehe nachfolgende Praxisbeispiele) wurde 1998 erstmals das Konzept der Pflicht- und Wahlqualifikationen eingeführt. Die Pflichtqualifikationen sichern ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit des Berufs. Die Wahlqualifikationen ermöglichen entsprechend dem betrieblichen Bedarf verschiedene Qualifikationen miteinander zu kombinieren. In dieser Kombinationsmöglichkeit liegt der entscheidende Unterschied zu Fachrichtungen oder Schwerpunkten, von denen immer nur einer gewählt werden kann. Wahlqualifikationen werden inzwischen u. a. auch bei den Laborberufen, im Einzelhandel und in verschiedenen Handwerken eingesetzt.

### Stufenausbildung

Die Ausbildungsordnung kann vorsehen, dass die Ausbildung in Stufen aufeinander aufbaut, wobei nach jeder Stufe ein Abschluss vorgesehen ist (AO § 5, Abs. 2 Nr. 1). Der Abschluss jeder Stufe soll zu einer qualifizierten Berufstätigkeit befähigen und die Fortsetzung der Ausbildung in weiteren Stufen ermöglichen. Da das BBiG vorschreibt, dass das Ausbildungsverhältnis erst mit Ablauf der letzten Stufe endet (§ 21 BBiG), kann eine Stufenausbildung nur mittels Kündigung durch den Auszubildenden vorzeitig beendet werden (Ausstieg), während der Betrieb diese Möglichkeit nicht hat. Diese aus Sicht der Auszubildenden positiv scheinende Regelung führt dazu, dass Betriebe, die nicht die Voraussetzungen haben, den Beruf in allen Stufen auszubilden, von der Ausbildung ausgeschlossen sind. Diese Form der Stufenausbildung wurde bisher noch nicht verordnet.

### Anrechnungsmodell

Eine Alternative zum Stufenmodell ist das Anrechnungsmodell. Es sieht vor, dass eine abgeschlossene Ausbildung auf eine weitere Ausbildung angerechnet werden kann (BBiG § 5, Abs. 2, Nr. 4). Dabei handelt es sich i. d. R. um einen zweijährigen Beruf, der gemeinsame Ausbildungsinhalte mit einem drei- oder dreieinhalbjährigen Beruf aufweist. Anders als bei der Stufenausbildung besteht für Betriebe, die den zweijährigen Beruf ausbilden, keine Verpflichtung, die Ausbildung in dem drei- bzw. dreieinhalbjährigen Beruf fortzusetzen. Hierdurch lassen sich die o. g. Einschränkungen des Stufenmodells vermeiden. Obwohl die Gewerkschaften das Modell wegen der zweijährigen Ausbildungsberufe ablehnen, wurden in den letzten Jahren mehrere Anrechnungsmodelle mit zweijährigen Berufen geschaffen.

Derzeit gibt es über 20 zweijährige Ausbildungsberufe mit Anrechnungsmöglichkeit auf ca. 30 drei- bzw. dreieinhalbjährige Berufe. Im Handwerk gibt es beispielsweise die Möglichkeit, eine dreijährige Ausbildung zum Maler und Lackierer zu machen. Alternativ absolvieren die Auszubildenden zuerst eine zweijährige Ausbildung zum Bauten- und Objektbeschichter und steigen über einen Anschlussvertrag ins dritte Ausbildungsjahr des Maler und Lackierer ein.

### Berufsgruppen

Mehrere Berufe können auf der Basis gemeinsamer (Kern-) Qualifikationen zu Berufsgruppen zusammengefasst werden, z. B. IT-Berufe, Berufe der Umwelttechnik, industrielle Metallberufe. Dadurch soll das Angebot an Ausbildungsberufen insgesamt transparenter werden. Zusätzlich lassen sich Synergien durch gemeinsame Ausbildung und/oder Beschulung nutzen. Bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen wird daher immer geprüft, ob Berufe gemeinsame Ausbildungsinhalte ausweisen, die eine Zusammenführung zu Berufsgruppen ermöglichen.

Einer aktuellen Analyse des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) folgend, weisen von den derzeit rund 350 Ausbildungsberufen 167 Berufsgruppenstrukturen auf. Dazu gehören 28 Berufsgruppen bzw. Anrechnungsmodelle mit insgesamt 100 Berufen, 9 große Branchenquerschnittsberufe und 58 Berufe mit einem gemeinsamen Rahmenlehrplan im ersten Ausbildungsjahr. In diesen Berufen werden über 80 % oder 1,26 Millionen Auszubildende ausgebildet (KWB 2009). Darüber hinaus erfolgt in vielen Berufen – zumindest im ersten Jahr – eine gemeinsame Beschulung. Weitere Berufsgruppen sind geplant. Derzeit wird z. B. geprüft, wie die bestehenden 11 zweijährigen Altberufe des Metallsektors modernisiert, mit weiteren aktuellen Initiativen für neue Qualifikationsprofile zusammengeführt und in die Berufsgruppe der industriellen Metallberufe integriert werden können.

## 2.2 Einige Praxisbeispiele

### Mediengestalter Digital und Print

Der wegen der rasanten Entwicklungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien erforderliche Anpassungsprozess in der Druckindustrie machte auch vor

der Ausbildung nicht halt. Mit der Neuordnung der Druckvorstufenberufe wurden daher insgesamt neun Berufe bzw. Fachrichtungen aus Industrie und Handwerk zu nur einem Beruf zusammengefasst. Diese Konzentration von teilweise sehr speziellen und unterschiedlichen Berufen erforderte auch neue Konzepte zur Strukturierung der Ausbildung. Um die Grundstruktur des Berufs transparent zu halten, wurde der Beruf bei der ersten Neuordnung 1998 zunächst in vier Fachrichtungen gegliedert. Mit der nächsten Neuordnung 2007 erfolgte eine weitere Konzentration der Berufsstruktur auf drei Fachrichtungen: Beratung und Planung, Konzeption und Visualisierung sowie Gestaltung und Technik.

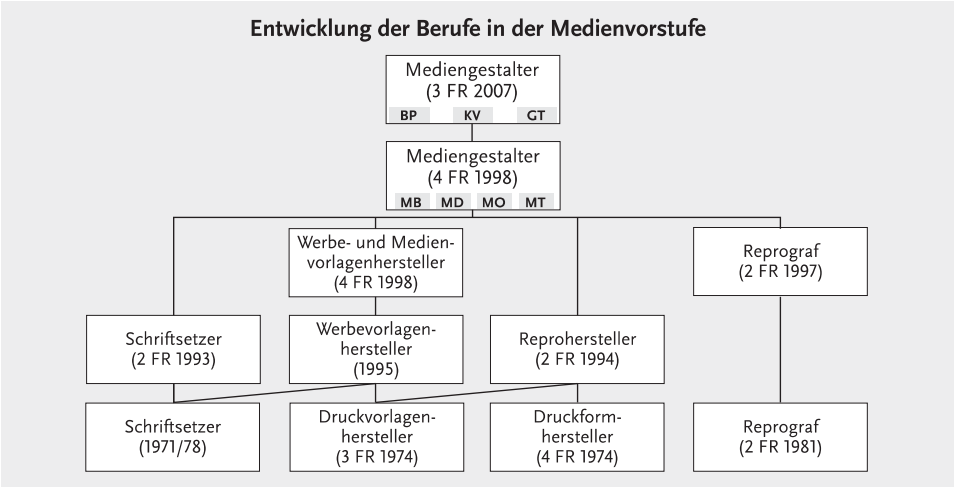


**Abb. 1:** Entwicklung der Berufe in der Medienvorstufe

*Quelle: ZFA/bvdm/verdi, 2007 S. 3.*

Um darüber hinaus den heterogenen Anforderungen der Branche zu genügen, wurde als neues, bisher noch nicht erprobtes Mittel das Konzept der Wahlqualifikationen eingeführt. Erst über die Möglichkeit, Wahlqualifikationen entsprechend den vielfältigen Anforderungen in der Druck- und Medienbranche miteinander zu kombinieren, war es möglich, mit nur einem Beruf auszukommen. Welche Qualifikationen gewählt werden können, hängt von der gewählten Fachrichtung ab, wodurch eine bestimmte Richtung bei der Wahl der Qualifikationen vorgegeben wird. Insgesamt sind pro Fachrichtung fünf Wahlqualifikationen aus drei aufeinander aufbauenden und vorgegebenen Auswahllisten zu wählen (vgl. Tab. 2).

**Tab. 2:** Wahlqualifikationen Mediengestalter Digital und Print

| Fachrichtungen | Beratung und Planung | Konzeption und Visualisierung | Gestaltung und Technik |
|---|---|---|---|
| **Wahlqualifikationseinheiten I (2 Wahlmöglichkeiten)** | | | |
| kaufmännische Auftragsbearbeitung I | X | | |
| Kreativitätstechniken | X | X | |
| Medienproduktion | | X | |
| typografische Gestaltung | | | X |
| Digitale Bildbearbeitung I | | | X |
| Produktion von Digitalmedien I | | | X |
| Datenausgabeprozesse | | | X |
| Hard- und Software | | | X |
| Fotogravurzeichnung I | | | X |
| Musiknotenherstellung I | | | X |
| Verpackungsgestaltung I | | | X |
| Geografik I | | | X |
| **Wahlqualifikationseinheiten II (2 Wahlmöglichkeiten)** | | | |
| Kosten- und Leistungsrechnung | X | | |
| Projektdurchführung | X | | |
| Designkonzeption I | | X | |
| Gestaltung von Printmedien | | X | X |
| Gestaltung von Digitalmedien | | X | X |
| Digitale Bildbearbeitung II | | | X |
| Produktion von Digitalmedien II | | | X |
| Systembetreuung I | | | X |
| Datenbankanwendung | | | X |
| Druckformherstellung | | | X |
| Reprografie I | | | X |
| Druckweiterverarbeitung | | | X |
| Digitalfotografie | | | X |
| Redaktionstechnik I | | | X |
| Fotogravurzeichnung II | | | X |

| Fachrichtungen | Beratung und Planung | Konzeption und Visualisierung | Gestaltung und Technik |
|---|---|---|---|
| Musiknoten-herstellung II | | | X |
| Verpackungs-gestaltung II | | | X |
| Geografik II | | | X |
| **Wahlqualifikationseinheit III (1 Wahlmöglichkeit)** | | | |
| kaufmännische Auftragsbearbeitung II | x | | |
| Designkonzeption II | | x | |
| Text, Grafik- und Bilddatenbearbeitung | | | X |
| produktorientierte Gestaltung | | | X |
| datenbankbasierte Medienproduktion | | | X |
| interaktive Medienproduktion | | | X |
| audiovisuelle Medienproduktion | | | X |
| Systembetreuung II | | | X |
| Digitale Druckformherstellung | | | X |
| Digitaldruck | | | X |
| Reprografie II | | | X |
| Mikrografie | | | X |
| Tiefdruckformherstellung | | | X |
| Redaktionstechnik II | | | X |
| Fotogravurzeichnung III | | | X |
| Musiknotenherstellung II | | | X |
| Verpackungsgestaltung III | | | X |
| Geografik III | | | X |

*Quelle: Zusammenfassung aus: Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Mediengestalter/-in Digital und Print vom 2. Mai 2007.*

### Industrielle Elektroberufe

Die Berufsgruppe der industriellen Elektroberufe umfasst sieben Berufe, die über gemeinsame Kernqualifikationen miteinander verbunden sind. Mit der letzten Neuordnung (2003) wurde die bisherige Fachrichtungsstruktur der Berufe zugunsten einer größeren Einsatzbreite der Fachkräfte aufgegeben (vgl. Abb. 2). Um für diese Berufe flexible Einsatzmöglichkeiten innerhalb der Unternehmen und zusätzliche Mobilität

zwischen Berufen, Betrieben, Branchen und Wirtschaftszweigen zu erreichen, wurden gemeinsame Kernqualifikationen in einem zeitlichen Umfang von 21 Monaten definiert, die über den gesamten Ausbildungszeitraum, integriert mit den jeweiligen berufsspezifischen Fachqualifikationen, vermittelt werden. Dabei nimmt der Anteil der Fachqualifikationen im Ausbildungsverlauf gegenüber dem der Kernqualifikationen zu. Die Qualifikationen des Berufsbilds sind in mindestens einem Einsatzgebiet anzuwenden und zu vertiefen. Die verschiedenen Einsatzgebiete werden in der Ausbildungsordnung genannt und vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Bei den Einsatzgebieten handelt es sich in der Regel um unterschiedliche Technik- oder Produktbereiche, wie z. B. Automationstechnik oder Gerätetechnik. Einsatzgebiete, die nicht in der Ausbildungsordnung genannt sind, können ebenfalls gewählt werden, wenn die Qualifikationen des Berufsbilds in ihnen vermittelt werden können.

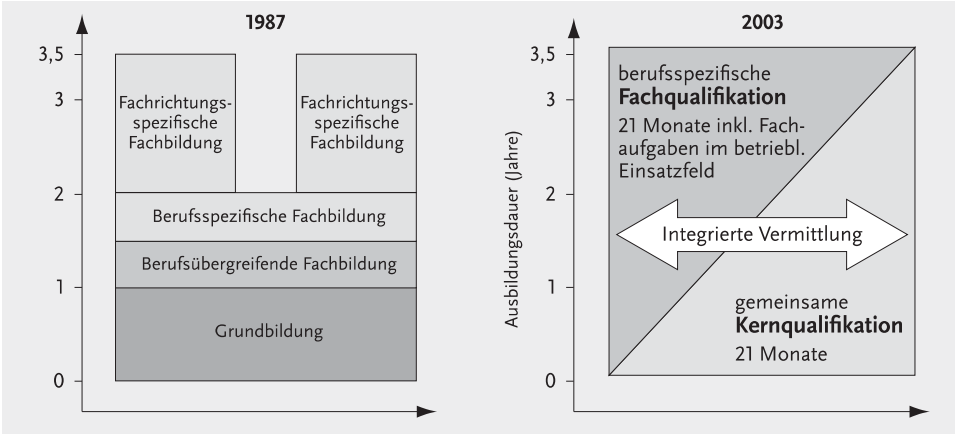


**Abb. 2:** Industrielle Elektroberufe: Vergleich der Ausbildungsstrukturen

*Quelle: KWB 2003, S. 23.*

Die erforderliche Differenzierung ermöglicht die Berufsbildposition „Geschäftsprozesse und Qualitätsmanagement im Einsatzgebiet", die über 10 – 12 Monate im jeweiligen Einsatzgebiet vermittelt wird (vgl. Berufsbildposition unten). Sie beschreibt die Ausbildungsinhalte offen, technik- und produktneutral und kann daher in verschiedenen betrieblichen Einsatzgebieten praxisnah, an den jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert, umgesetzt werden.

Berufsbildposition: Geschäftsprozesse und Qualitätsmanagement im Einsatzgebiet

- Kunden auf spezifische Angebote hinweisen und beraten, Aufträge annehmen
- Informationen beschaffen und bewerten, Dokumentationen nutzen und bearbeiten
- Ausgangszustand analysieren, technische und organisatorische Schnittstellen

- Angebote und Kostenvoranschläge einholen, prüfen und bewerten
- Auftragsabwicklung planen und abstimmen
- Fremdleistungen veranlassen, prüfen und überwachen
- Aufträge durchführen, Einhaltung von Terminen verfolgen

*Quelle: Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007.*

# 3 Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine

Die im vorigen Kapitel vorgestellten Strukturmodelle verfolgen das Ziel, durch Differenzierung die Flexibilität innerhalb eines Berufs oder zwischen den Berufen einer Berufsgruppe zu erhöhen. Vor- und nachgelagerte Bildungsbereiche, wie z. B. die Ausbildungsvorbereitung oder die Nachqualifizierung ungelernter Erwachsener, werden nicht betrachtet. Hier setzen Qualifizierungsbausteine und Ausbildungsbausteine an.

## 3.1 Qualifizierungsbausteine

Zur Integration von Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt, sieht dass BBiG die Möglichkeit der Förderung über sogenannte Qualifizierungsbausteine vor (§ 68 BBiG). Über die Bausteine sollen Lernende an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf herangeführt werden. Dabei handelt es sich um inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Qualifizierungseinheiten, die zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit befähigen sollen. Die Bausteine werden aus geltenden Ausbildungsberufen entwickelt und haben einen zeitlichen Umfang von 140 bis 420 Stunden.

Bei Erreichen des Qualifizierungsziels stellt der Anbieter der Maßnahme ein Zeugnis bzw. bei Nichterreichen eine Teilnahmebescheinigung aus. Mit den Bausteinen selber kann kein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erzielt werden, da diese nur eine Teilmenge der Berufsqualifikation abbilden. Bei erfolgreicher Teilnahme und Übergang in ein reguläres Ausbildungsverhältnis können diese aber auf die Ausbildungszeit angerechnet werden. Um einen Gesamtüberblick über die Qualifizierungsbausteine zu erhalten und diese an zentraler Stelle verfügbar zu machen, wurde eine Datenbank[2] eingerichtet, in der alle durch die Kammern bestätigten Qualifizierungsbausteine geführt werden sollen.

## 3.2 Ausbildungsbausteine

Aufgrund der angespannten Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in den letzten Jahren ist die Gruppe der so genannten Altbewerber unter den Lehrstellenbewerbern kontinuierlich gestiegen. Um für diese Zielgruppe eine Brücke in die Aus-

2 Die Datenbank beim Good Practice Center Benachteiligtenförderung des BIBB enthält derzeit über 500 Qualifizierungsbausteine (www.good-practice.de/bbigbausteine [Zugriff: 11.04.09]).

bildung zu schaffen, wurden Ausbildungsbausteine entwickelt, die einen Übergang in reguläre Ausbildung unter Anrechnung der bereits erworbenen Qualifikationen auf die Ausbildungszeit oder eine Zulassung zur Externenprüfung vor der Kammer eröffnen. Anders als bei den Qualifizierungsbausteinen wird mit den Ausbildungsbausteinen immer das Ziel des Erreichens eines vollwertigen Berufsabschlusses verfolgt.[3] Folgende Tabelle (vgl. Tab. 3) gibt einen Überblick über die Ausbildungsberufe, für die bisher Ausbildungsbausteine entwickelt wurden.

**Tab. 3:** Berufe, Berufsstruktur und Anzahl Ausbildungsbausteine

| **Berufe** | **Ausbildungsdauer in Monaten** | **Berufsstruktur** | **Ausbildungsbausteine (Anzahl)** |
|---|---|---|---|
| Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik | 42 | Einsatzgebiete (Handlungsfelder) | 7 |
| Chemikant/-in | 36 | Wahlqualifikationen | 6 Pflicht + 4 (aus 19) Wahlqualifikationen |
| Elektroniker/-in Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik | 42 | Fachrichtungen | 6 |
| Elektroniker/-in für Betriebstechnik | 42 | Einsatzgebiete | |
| Fachlagerist/-in Fachkraft für Lagerlogistik | 24<br>36 | Anrechnungsmodell | 5<br>7 |
| Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk | 36 | Schwerpunkte | 7 |
| Industriemechaniker/-in | 42 | Einsatzgebiete | 8 |
| Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung | 36 | Monoberuf | 5 |
| Verkäufer/-in Kaufmann/-frau im Einzelhandel | 24<br>36 | Anrechnungsmodell und Wahlqualifikationen | 2 Pflicht + 1 (aus 3) Wahlqualifikationen<br>3 Pflicht + 4 (aus 12) Wahlqualifikationen |
| Bauten- und Objektbeschichter/-in Maler/-in und Lackierer/-in Fachrichtung Gestaltung und Instandhaltung | 24<br>36 | Anrechnungsmodell und Fachrichtungen | 4<br>6 |
| Kraftfahrzeugmechatroniker/-in Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik | 42 | Schwerpunkte | 7 |

*Quelle: eigene Darstellung.*

3 Zur Unterscheidung von Qualifizierungsbausteinen und Ausbildungsbausteinen siehe BIBB (2008).

Die Ausbildungsbausteine eines Berufes werden aus der aktuellen Ausbildungsordnung und dem entsprechenden Rahmenlehrplan entwickelt. Sie orientieren sich an der beruflichen Handlungsfähigkeit und bilden berufstypische Arbeitshandlungen ab. Bei der Schneidung und Zusammenstellung der Bausteine wurde darauf geachtet, dass alle Inhalte, die für Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung relevant sind, bereits in den Basisbausteinen enthalten sind. Der Wechsel aus einer Baustein-Qualifizierung in eine reguläre betriebliche Ausbildung ist somit immer möglich. Die Absolvierung der Ausbildungsbausteine wird durch die Ausbildungseinrichtung dokumentiert. Eine eigenständige Prüfung der einzelnen Bausteine ist nicht vorgesehen. Die Ausbildungsinhalte sind kompetenzorientiert beschrieben, d. h., sie geben an, was jemand nach Absolvierung des Bausteins kann. Das Kompetenzverständnis orientiert sich am Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz (KMK). Handlungskompetenz wird danach verstanden als „(...) die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10).

Bei einigen Berufen konnten die in der Ausbildungsordnung in den Zeitrahmen beschriebenen Inhalte unverändert in Ausbildungsbausteine überführt werden. Bei anderen, z. B. dem Industriemechaniker, wurden die Bausteine aus den Inhalten der Ausbildungsordnung unter dem Gesichtspunkt einer optimalen Vermittlungsmöglichkeit neu geschnitten. Alle Ausbildungsinhalte einer Ausbildungsordnung finden sich aber in den entsprechenden Ausbildungsbausteinen wieder. Für den Industriemechaniker wurden z. B. die folgenden acht Bausteine erarbeitet (vgl. nachfolgende Ausbildungsbausteine).

Ausbildungsbausteine für die Berufsausbildung zum/zur Industriemechaniker/-in

1. Bauteile manuell und mit einfachen maschinellen Fertigungsverfahren herstellen (13 Wochen)
2. Fügen von Bauteilen zu Baugruppen (13 Wochen)
3. Herstellen von Bauteilen mit maschinellen Fertigungsverfahren (26 Wochen)
4. Herstellen von mechanischen Baugruppen mit steuerungstechnischer Funktion (26 Wochen)
5. Aufbauen, Erweitern, Prüfen und Überwachen automatisierter Systeme (26 Wochen)
6. Montieren, in Betrieb nehmen und Optimieren von technischen Systemen (26 Wochen)
7. Instandhalten von technischen Systemen (26 Wochen)
8. Bearbeiten von komplexen Aufträgen im Einsatzgebiet (26 Wochen).

*Quelle: BMBF 2008a, S. 7.*

Die Bausteine bauen thematisch und inhaltlich aufeinander auf und stellen berufstypische Arbeitsprozesse dar. Die zeitliche Abfolge der Vermittlung orientiert sich an didaktischen Erfordernissen und dem Ablauf einer regulären Ausbildung, insbeson-

dere dem Zeitpunkt der Prüfungen bei der gestreckten Abschlussprüfung. So beinhalten beim Industriemechaniker zwei Bausteine die Grundqualifikationen und sollen zu Beginn der Maßnahme vermittelt werden. Daran schließen zwei weitere Bausteine an, die für den ersten Teil der gestreckten Abschlussprüfung relevant und daher in den ersten 18 Monaten zu vermitteln sind.

**Tab. 4:** Beispiele eines Ausbildungsbausteins für Industriemechaniker/-innen

| | | |
|---|---|---|
| Ausbildungsberufe | Industriemechaniker/Industriemechanikerin | |
| Ausbildungsbaustein | Nr.1 | Bauteile manuell und mit einfachen maschinellen Fertigungsverfahren herstellen |
| Begründung und Hintergründe | Industriemechaniker werden in der Herstellung, Instandhaltung und Überwachung von technischen Systemen eingesetzt. Die Herstellung von Bauteilen durch manuelle und einfache maschinelle Fertigung bietet einen grundlegenden Einstieg in Regeln und Standards des Berufs sowie berufstypische und betriebsübliche Arbeitsverfahren. | |
| Vermittlungsdauer | 3 Monate/12 Wochen | |
| Stellung in der Gesamtausbildung | Basisbaustein – vor Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung | |

**Inhalte des Ausbildungsbausteins:**

| **Lfd. Nr.** | **Beschreibung der Kompetenz** |
|---|---|
| 1 | Die Lernenden lesen Zeichnungen und Arbeitspläne für die Herstellung von Bauteilen und sind in der Lage, die Darstellungen und Angaben zur Identifikation der Bauteile und Arbeitsabläufe zu nutzen. Sie erstellen einfache Skizzen und ermitteln die für die Herstellung von Bauteilen betriebsüblichen Arbeitsablauffolgen. |
| 2 | Für die manuelle und mit einfachen maschinellen Fertigungsverfahren unterstützte Herstellung von Bauteilen wählen sie die erforderlichen Spannmittel, Maschinen und Werkzeuge aus und ermitteln die für den Herstellungsprozess benötigten Technologiedaten. |
| 3 | Die Lernenden bereiten Werkzeuge und Maschinen für die Herstellung von Bauteilen vor und stellen die für den Herstellungsprozess erforderlichen Technologiedaten ein. Zur Herstellung der Bauteile wenden sie im Schwerpunkt maschinelle Bearbeitungsverfahren wie Sägen, Bohren, Reiben und Senken an. Dabei beachten sie Arbeitssicherheitsvorschriften und Umweltrichtlinien. |

| Lfd. Nr. | Beschreibung der Kompetenz |
|---|---|
| 4 | Die Lernenden sorgen für Ordnung, Pflege und Wartung der von ihnen genutzten Betriebsmittel |
| 5 | Nach jedem Bearbeitungsvorgang wählen die Lernenden zur Kontrolle der hergestellten Bauteile geeignete Prüfmittel aus und wenden diese fachgerecht an. Sie bewerten und dokumentieren die Ergebnisse und übergeben das fertige Bauteil zur Weiterverarbeitung oder Endabnahme. |

*Quelle: BMBF 2008a, S. 11–12, modifiziert.*

## 3.3 Umsetzung der Ausbildungsbausteine

Die praktische Umsetzung und Erprobung der Ausbildungsbausteine erfolgen derzeit in dem vom BMBF initiierten Programm Jobstarter Connect (Programmstelle beim BIBB 2008). Seine Zielsetzung geht über die ursprünglich vorgesehene Förderung von Altbewerbern hinaus und umfasst folgende Bereiche:

- die Qualifizierung von Altbewerberinnen und Altbewerbern,
- die Schnittstelle Benachteiligtenförderung/betriebliche Ausbildung,
- die Schnittstelle schulische und duale Ausbildung sowie
- die Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen.

Das Programm soll den Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung und die Integration in den Arbeitsmarkt verbessern und sogenannte Warteschleifen verhindern helfen. Es zielt auf eine bessere Verzahnung bestehender Teilbereiche des Berufsbildungssystems, eine stärkere Ausrichtung von außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen auf das duale System, eine bessere Anrechenbarkeit bereits erworbener Kompetenzen und die Entwicklung von Ansätzen zur Abkürzung der Ausbildungszeit. Hierzu werden bestehende Förderstrukturen auf die Nutzung der Bausteine umgestellt. Jugendliche, die ein oder mehrere Bausteine außerhalb des eigentlichen dualen Systems abschließen, sollen diese in dem entsprechenden Ausbildungsberuf auf die Ausbildungszeit angerechnet bekommen, wenn sie in eine betriebliche Ausbildung wechseln. Die zentrale Frage ist, ob genügend Betriebe bereit sind, die bereits absolvierten Ausbildungsbausteine anzurechnen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Qualität der Maßnahmen die Anforderungen der Betriebe erfüllt. Ansonsten bleibt den Jugendlichen nur die Möglichkeit, ihre Ausbildung komplett in der außerbetrieblichen Einrichtung abzuschließen. Dies hat aber den Nachteil, dass ihre Beschäftigungschancen dann deutlich niedriger als bei den betrieblich Ausgebildeten sind.

Bei allen Maßnahmen wird das Berufsprinzip nicht infrage gestellt. Ziel ist letztlich das Ablegen einer Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf vor der zuständigen Stelle, wobei die Prüfungsregelungen unverändert bleiben. Eine Zertifizierung und Anrechnung einzelner Bausteine auf die Prüfung ist nicht vorgesehen. Die Absolvierung der Bausteine ist durch den Maßnahmenträger lediglich zu dokumentieren.

In einer ersten Runde sind zur Erprobung des Einsatzes der Ausbildungsbausteine 27 Projekte aus dem gesamten Bundesgebiet ausgewählt worden. Davon entfallen 17 Projekte auf den Anwendungsbereich Altbewerber, 12 auf die Benachteiligtenförderung sowie jeweils 5 auf die Schnittstelle schuliche/betriebliche Ausbildung und auf die Nachqualifizierung von Erwachsenen. Eine weitere Förderrunde soll noch 2009 eingeleitet werden. Für das vom Europäischen Sozialfond (ESF) kofinanzierte Programm stehen insgesamt 60 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. BMBF 2008b, S. 1–2).

# 4 Vorschläge der Wirtschaft für eine Weiterentwicklung der Berufsausbildung

Für die Betriebe und Unternehmen der Wirtschaft ist die betriebliche Ausbildung zur Sicherung ihres Fachkräftenachwuchses unerlässlich. Die große Mehrzahl der Firmen ist mit den bestehenden Ausbildungsberufen und deren Strukturen auch weitgehend zufrieden. Gleichwohl wünschen sich viele Betriebe noch mehr inhaltliche und zeitliche Flexibilität, wie eine aktuelle Umfrage bei Unternehmen in der Metall- und Elektroindustrie zeigt (Gesamtmetall 2008). Nach Auffassung der befragten Unternehmen sollte die Ausbildung stärker auf die unterschiedlichen Leistungspotentiale der Auszubildenden ausgerichtet werden können. Darüber hinaus wünschen viele Betriebe, dass die Jugendlichen besser auf die Ausbildung vorbereitet werden, z. B. durch Einstiegsqualifizierungen. Für leistungsstarke Auszubildende soll außerdem der Weg zu beruflicher Weiterbildung und der Einstieg in akademische Ausbildung erleichtert werden. Ein großer Teil der Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie spricht sich daher für flexiblere Ausbildungsstrukturen in Form von Ausbildungsbausteinen aus (vgl. Abb. 3).

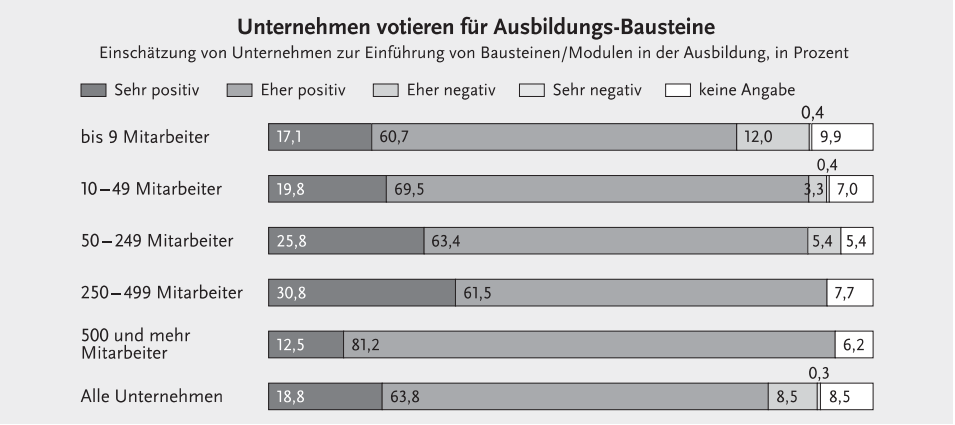


**Abb. 3:** Nachfrage nach Ausbildungsbausteinen in der M+E-Industrie

*Quelle: Gesamtmetall 2008, S. 18.*

Die Umfrageergebnisse bestätigen damit die im Folgenden vorgestellten Vorschläge der Arbeitgeber- und Kammerorganisationen für flexiblere, auf Ausbildungsbausteinen bzw. Modulen basierenden Ausbildungsstrukturen.

## 4.1 BDA – Neue Strukturen in der Ausbildung

Die Arbeitgeberverbände (BDA 2007) schlagen vor, künftig bei der Neuordnung von Berufen zur Differenzierung verstärkt die Möglichkeit von Modulen zu prüfen. Dafür soll die gesamte Ausbildung in Bausteine gegliedert werden können, wobei die Pflichtqualifikationen (Kern- und grundlegende Fachqualifikationen) zu Beginn der Ausbildung überwiegen sollen. Damit bleiben das Berufsprinzip und die Vergleichbarkeit der Qualifikationen eines Berufsinhabers gewahrt. In einer anschließenden Spezialisierungsphase, in der die Bausteine entsprechend den Anforderungen der Branche bzw. des Betriebs weitgehend frei wählbar und kombinierbar sind, wird die volle Berufsfähigkeit erreicht. Wenn sich die Qualifikationen mehrerer Berufe überschneiden, d. h. deren Bausteine hinreichend übereinstimmen, sollen Berufsgruppen gebildet werden. Das bislang auf einen Beruf ausgerichtete Berufsprinzip soll so zu einem Berufsgruppenprinzip erweitert werden.

Jeder Baustein soll einen wesentlichen Teil beruflicher Handlungsfähigkeit vermitteln. Einzelne Bausteine sollen durch den Ausbildungsbetrieb oder eine von ihm beauftragte Einrichtung (z. B. Kammer, Bildungsträger, Verband) als Teilleistungen dokumentiert und zertifiziert werden können. Am Ende der Ausbildung soll weiterhin eine öffentlich-rechtliche Prüfung durch die Kammer stehen, in der die gesamte berufliche Handlungsfähigkeit festgestellt und zertifiziert wird. Da bereits wesentliche Kompetenzen durch die Zertifizierung einzelner Bausteine nachgewiesen wurden, sollen diese als Teilleistungen in die Gesamtnote der Prüfung mit einfließen.

Mit dem von dem Arbeitgeberverband vorgeschlagenen Strukturmodell 2 plus x (vgl. Abb. 4), soll durch die Kombination von zwei- und dreijährigen Ausbildungsberufen eine bessere Anpassung an die differenzierten Anforderungen der Betriebe sowie das Leistungsvermögen der Auszubildenden erreicht werden. Auf eine zweijährige Ausbildung, in der Kern- und grundlegende Fachqualifikationen vermittelt werden, folgt als Option eine Spezialisierungsphase. Diese kann entweder als drittes Ausbildungsjahr erfolgen als abschlussorientierte Fortbildung oder als in die Berufstätigkeit integrierte Weiterbildung (2 plus x). Der Ausbildungsvertrag kann über zwei oder drei Jahre abgeschlossen werden, wobei grundsätzlich auch ein Ausstieg nach zwei Jahren möglich sein soll.

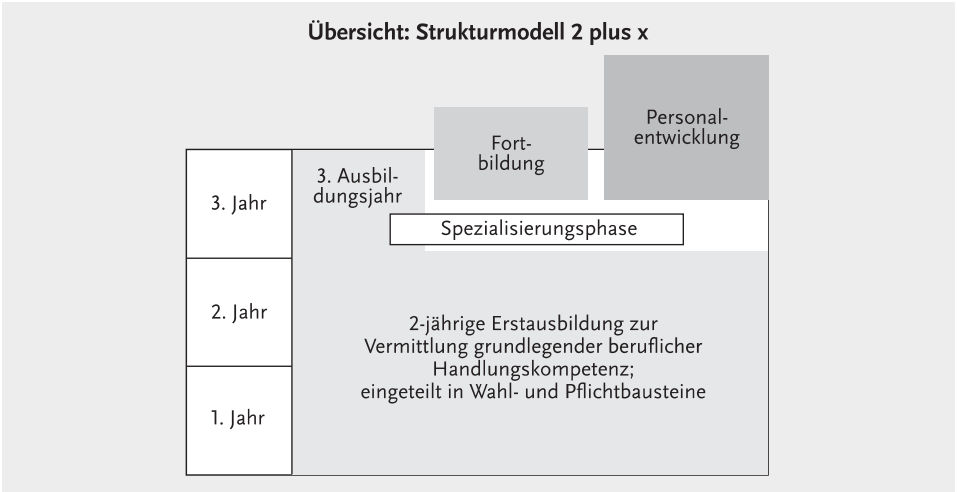


**Abb. 4:** Strukturmodell 2 plus x

*Quele: BDA 2007, S. 6.*

## 4.2 DIHK – Dual mit Wahl

Auch das Modell der IHK-Organisation (DIHK 2007, vgl. Abb. 5) umfasst zwei aufeinander aufbauende Ausbildungsabschnitte. Im ersten Abschnitt werden über ein bis zwei Jahre die Kernkompetenzen einer Branche oder Berufsgruppe vermittelt und darauf aufbauend im zweiten Abschnitt die profilgebenden Kompetenzen. Mit den Kernkompetenzen wird ein einheitliches Fundament für die Ausbildung in verwandten Berufen gelegt. Dies fördert das Verständnis und die Durchlässigkeit zwischen den Berufen und ermöglicht einen gemeinsamen Berufsschulunterricht über die Dauer dieses Abschnitts. In der zweiten Phase wird die Ausbildung spezifischer, indem die Ausbildung durch Wahl geeigneter Module an den betriebsspezifischen Anforderungen ausgerichtet wird. Hierzu kann aus einem Angebot verschiedener Module, die jeweils über 3 – 6 Monate gehen, eine bestimmte Anzahl ausgewählt werden.

Das Modell ermöglicht Berufsabschlüsse sowohl für zwei- als auch für dreijährige Berufe. Wird die Ausbildung nach dem ersten zweijährigen Berufsabschluss fortgeführt, dann werden die bereits erworbenen Kompetenzen auf die anschließende Ausbildung angerechnet. Ebenso verhält es sich, wenn Absolventen innerhalb einer Berufsgruppe wechseln wollen. Darüber hinaus sollen leistungsstarke Auszubildende bereits während der Ausbildung Zusatzqualifikationen erwerben können, indem weitere Module ausgewählt und zertifiziert werden. Diese können ebenfalls auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen werden und ermöglichen so einen fließenden Übergang in berufliche Weiterbildung. Am Ende jeder Ausbildung steht eine bundesweit anerkannte öffentlich-rechtliche Abschlussprüfung. Eine Zertifizierung einzelner Module wie im BDA-Modell ist nicht vorgesehen.

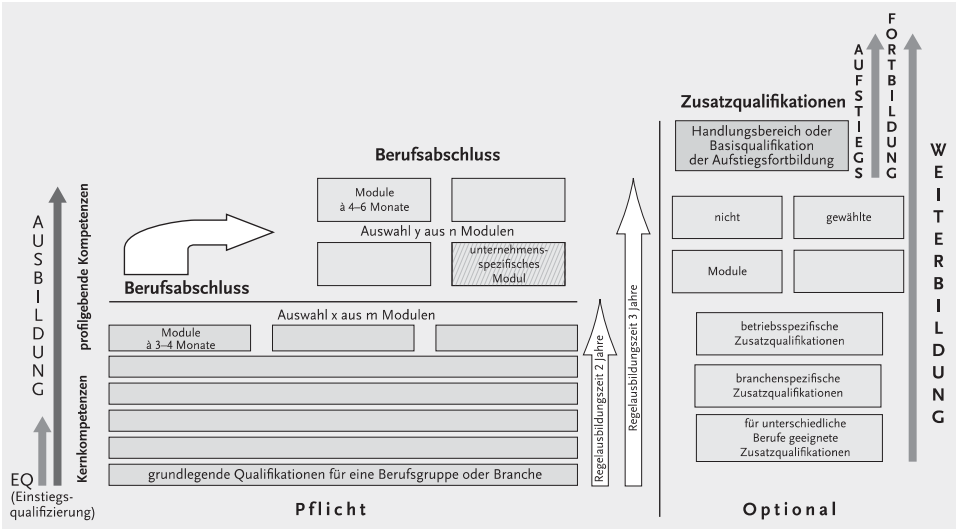


**Abb. 5:** DIHK-Modell „Dual mit Wahl"

*Quelle: DIHK 2007, S. 4.*

## 4.3 ZDH – Das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks

Der Zentralverband des Deutschen Handwerks spricht sich für eine „Vielfalt der Berufe in einem entsprechend vielfältigen Berufsbildungskonzept" aus (ZDH 2007). Hierzu werden in Berufebaukästen miteinander verwandte Handwerksberufe und die zugehörigen Aus- und Fortbildungen zueinander in Beziehung gebracht. Es handelt sich um ein durchgängiges Modell, das von der Berufsorientierung bis zur Weiterbildung an der Hochschule reicht (vgl. Abb. 6). Die Berufsbildungsinhalte werden dabei für jeden einzelnen Beruf systematisch in Berufsbildungsabschnitte gegliedert, die wiederum der Ausbildung sowie der Fortbildung zugeordnet werden können. Jeder Berufsbildungsabschnitt hat ein eigenständiges Berufsbildungsziel (z. B. Geselle oder Meister) und endet mit einer Prüfung vor der Handwerkskammer oder Innung. Die erfolgreiche Absolvierung eines Berufsbildungsabschnitts soll Voraussetzung für den Eintritt und den Abschluss des nächst höheren Abschnitts sein.

Für die Ausbildungsphase wird eine kompetenzorientierte Beschreibung und Systematisierung der Ausbildungsinhalte in Grund-, Kern- und Spezialmodule angestrebt. Die Grundmodule umschreiben dabei berufsfeldbreite Kompetenzen, die mehreren Berufen gemeinsam sind. In den Kernmodulen werden die berufstypischen Kompetenzen beschrieben. Spezialmodule mit Wahlmöglichkeiten sollen branchentypische Spezialisierungen der Berufsbilder ermöglichen. Wie im DIHK-Modell soll an der einheitlichen Gesellenprüfung festgehalten werden. Eine Anrechnung von Modulen auf die Prüfung ist nicht vorgesehen. Eine zeitliche Anrechnung von einzelnen Modulen oder auch zweijähriger Abschlüsse auf dreijährige Berufe soll aber möglich sein.

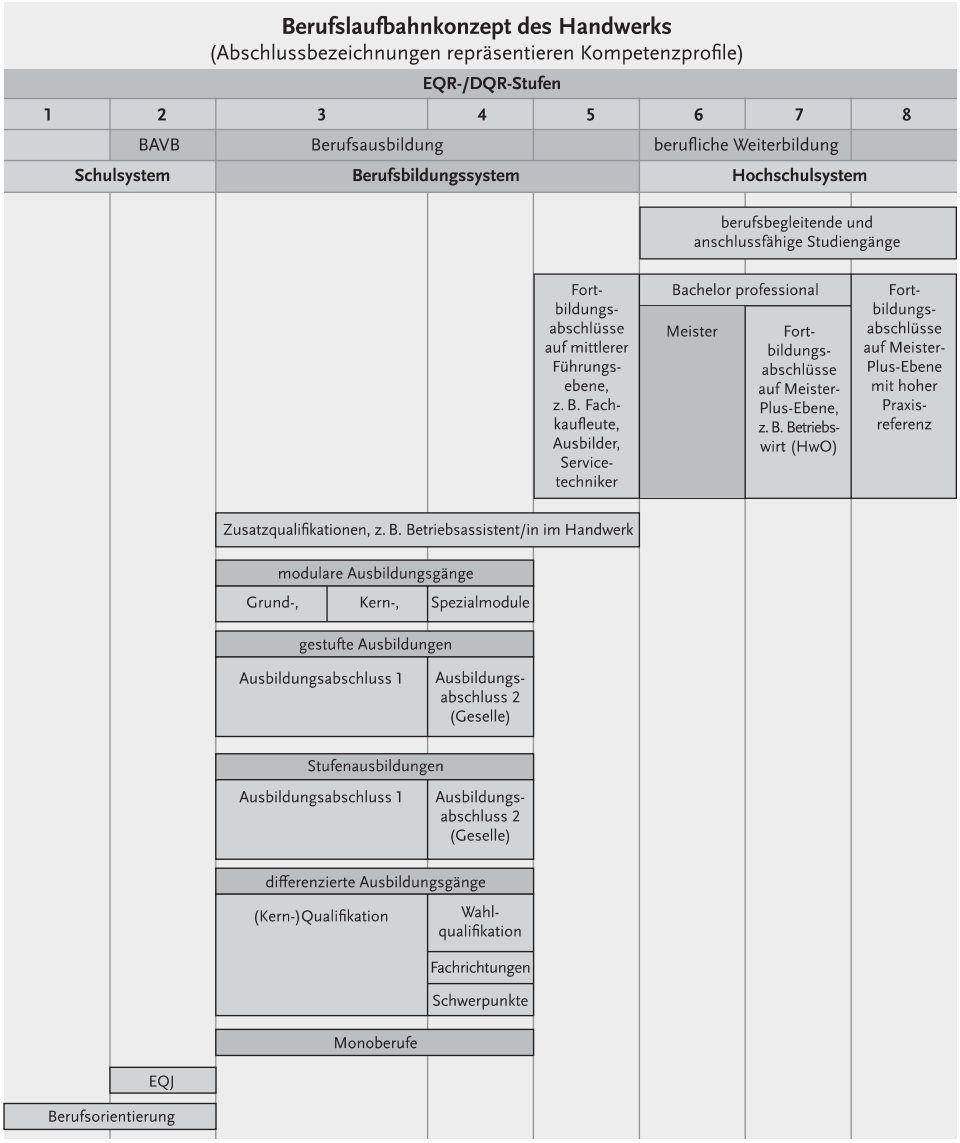


**Abb. 6:** Berufslaufbahnkonzept des Handwerks

*Quelle: ZDH 2007, S. 17.*

## 4.4 DGB/IGM – Europäische Kernberufe statt Modularisierung

Die Gewerkschaften, allen voran die IG Metall, lehnen die Modularisierung der Berufsausbildung ab. Sie vertreten die Auffassung, dass sich Modularisierung mit dem Berufsprinzip nicht vereinbaren lässt und die ganzheitliche berufliche Handlungsfähigkeit durch Module ausgehebelt würde. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich

eine Modularisierung im Rahmen des Berufsprinzips auf Dauer nicht durchhalten lässt und letztlich nur noch eine Minderheit der modular Qualifizierten das Facharbeiterniveau erreicht und die Masse Hilfsarbeiter bleibt. Aus dem gleichen Grund haben sich die Gewerkschaften auch nicht an der Entwicklung der Ausbildungsbausteine beteiligt.

Das Konzept der IG Metall sind europäische Kernberufe mit mindestens dreijähriger Ausbildungsdauer, wie sie z. B. mit der letzten Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe geschaffen wurden. „Die Orientierung am Konzept moderner Beruflichkeit in europäischen Kernberufen ist eine wesentliche Voraussetzung, um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vor den wachsenden Risiken schrankenloser Flexibilisierung zu schützen“ (IG-Metall 2007, S. 4).

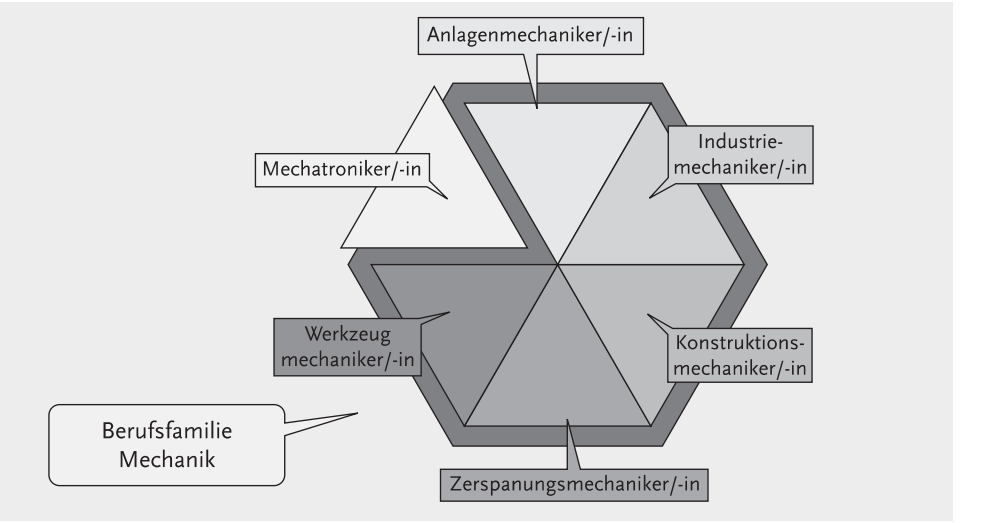


**Abb. 7:** Prototyp: Kernberufe der Mechanik

*Quelle: IG-Metall 2007, S. 6.*

Dabei lassen die Gewerkschaften unberücksichtigt, dass in den diskutierten Modularisierungskonzepten die betrieblichen Ausbildungsverträge weiterhin über die gesamte Dauer einer Ausbildung abgeschlossen werden. Eine nur auf einzelne Ausbildungsbausteine begrenzte Ausbildung ist nur in spezifischen Anwendungsfällen (z. B. im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung) vorgesehen, nicht aber in der regulären dualen Berufsausbildung.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Die duale Berufsausbildung ist für die Sicherung des Fachkräftenachwuchses unerlässlich. Die maßgeblichen Akteure der beruflichen Bildung in Deutschland sehen die

berufliche Handlungsfähigkeit als zentrales Ziel der Berufsausbildung. Sie muss sich an den am Arbeitsplatz notwendigen Kompetenzen orientieren und sich den Veränderungen entsprechend kontinuierlich weiterentwickeln. Das Berufskonzept sichert ein hohes Qualifikationsniveau der Fachkräfte und deren breite Einsatzfähigkeit an unterschiedlichen Arbeitsplätzen in den Betrieben.

Ein breites Spektrum flexibler und bewährter Strukturmodelle steht für die Gestaltung der Berufe und Ausbildungsordnungen zur Verfügung. Das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung ermöglichen das Ausbildungsniveau und die Ausbildungszeit zu differenzieren, um den unterschiedlichen Anforderungen in den Betrieben gerecht zu werden. Dazu gehören auch zweijährige Berufe mit Anrechnungsoption bei Fortführung der Ausbildung in einem drei- oder dreieinhalbjährigen Beruf.

In Teilen der Wirtschaft wird Bedarf für zusätzliche Differenzierungen durch modulare Strukturen gesehen. Die Vorschläge der Wirtschaft für modulare Konzepte knüpfen an bewährten Strukturen dualer Berufsausbildung an und zeigen zusätzliche Wege der Flexibilisierung der Ausbildung auf. Sie verstehen sich als ein Angebot für die Strukturierung und Zusammenfassung von Berufen mit dem Ziel, die Ausbildung noch besser an die betrieblichen Anforderungen und das Leistungsniveau der Jugendlichen anzupassen. Darüber hinaus sollen die Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Kompetenzen vereinfacht, die Integration benachteiligter Gruppen gefördert und die Übergänge zu benachbarten Bildungsbereichen verbessert werden. Es bleibt abzuwarten, welche Erkenntnisse das Programm Jobstarter Connect hierzu liefert.

Flexible Strukturen eröffnen auch für die Auszubildenden zusätzliche Optionen. So kann nach einem Ausbildungsabbruch im dritten Ausbildungsjahr zumindest schon ein zweijähriger Berufsabschluss erreicht werden. Leistungsstarke Auszubildende können bereits während der Ausbildung zusätzliche Kompetenzen (Module) erwerben, die dann in der Weiterbildung angerechnet werden.

## Literatur

**BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände): (2007).** Neue Strukturen in der dualen Ausbildung – Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung und des BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung, Berlin.

**BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): (2008).** Unterscheidung, Abgrenzung Qualifizierungsbausteine, Ausbildungsbausteine, Bonn. Abrufbar unter: http://www.bibb.de/de/50372.htm [Zugriff: 26.01.2009].

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2007).** 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung, Bonn.

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2008a).** Ausbildungsbausteine für die Berufsausbildung zum/zur Industriemechaniker/in Bonn. Abrufbar unter: http://www.jobstarter.de/_media/1._Industriemechaniker-in.pdf [Zugriff: 09.04.2009].

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2008b).** Presseerklärung des BMBF – Neues Förderprogramm JOBSTARTER CONNECT gestartet, Bonn. Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/press/2351.php [Zugriff: 11.04.2009].

**Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.

**DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag): (2007).** Dual mit Wahl – Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung, Berlin.

**Gesamtmetall: (2008).** Duale Berufsausbildung in der Metall- und Elektroindustrie – Bedarf und Anforderungen der Unternehmen, Berlin.

**IG-Metall: (2007).** Unser Projekt – Europäische Kernberufe, Leitlinien der IG Metall für die Gestaltung von Berufen, Frankfurt.

**Kloas, P-W: (2006).** Qualifizierungsbausteine als „deutsche Antwort" auf Modularisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 60. Jg., H. 102, S. 39–43.

**KMK (Kultusministerkonferenz): (2007).** Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen, Bonn, Berlin.

**KWB (Kultusministerkonferenz): (2006).** Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Praxisbezug – Neue Impulse für die berufliche Bildung, Bonn.

**KWB (Kultusministerkonferenz) : (2009).** Ausbildungsberufe 2007/2008 – Strukturen – Beschulung – Ausbildungsplätze. Abrufbar unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2009_Berufsgruppen_Zuordnung.pdf [Zugriff: 28.02.2009].

**KWB et al.:** Neuordnung der industriellen Elektroberufe – Präsentation. Abrufbar unter: http://www.ihk-lahndill.de/download/pdf/elektroberufe_ag_mrz2003.pdf [Zugriff: 9.04.2009].

**Programmstelle beim BIBB: (2008).** JOBSTARTER CONNECT – Einsatz von Ausbildungsbausteinen zur Ausbildungs- und Berufsintegration, Bonn.

**ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks): (2007).** GANZHEITLICH, PASSGENAU, ANSCHLUSSFÄHIG – Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk, Berlin.

**ZFA , bvdm, verdi: (2007).** Mediengestalter/-in Digital und Print, Neuordnungsverfahren – Sachstand Präsentation, o.O.

# Theorie Österreich:

## *Module ohne Modularisierung – praxeologische und ordnungspolitische Strickmuster einer Berufsbildungsinnovation*

Peter Schlögl und Franz Gramlinger

## 1 Berufsbildung in Österreich – Klärung und Fokussierung

### 1.1 Eine einleitende Klarstellung

Wenn in diesem Sammelband Modularisierungsansätze in der Berufsbildung von vier verschiedenen europäischen Ländern verglichen werden sollen, dann wollen bzw. müssen die Autoren dieses Beitrags für Österreich vorweg eine Einschränkung bzw. Fokussierung vornehmen: Wir betrachten lediglich die berufliche Erstausbildung und auch hier fast ausschließlich die Lehrlingsausbildung im dualen System.

Den Autoren der vom Cedefop[1] herausgegebenen „Kurzbeschreibung: Berufsbildung in Österreich" ist zuzustimmen, wenn sie in der Einleitung schreiben: „Die Berufsbildung spielt in der österreichischen Bildungslandschaft eine wesentliche Rolle. Dies zeigt sich (...) in der hohen Attraktivität des Berufsbildungsangebots für die Jugendlichen: Rund 80 % aller Schüler wählen nach der Pflichtschule einen beruflichen Bildungsgang" (Archan/Mayr 2006, S. 1). Ein Faktum ist aber auch, dass die berufliche Weiterbildung sehr heterogen und staatlich wenig bis nicht reglementiert ist (vgl. ebd. S. 41). Dass in Österreich die Termini „Erwachsenenbildung" und „Weiterbildung" zumeist nicht klar getrennt bzw. teilweise sogar synonym verwendet werden, macht den Blick auf die Weiterbildung nicht gerade einfacher. Schließlich sei noch angemerkt, dass die Berufsbildungsforschung in Österreich, die zu einem großen Teil von außeruniversitären Forschungsinstitutionen betrieben wird (siehe dazu z. B. die

1 Cedefop ist das Europäische Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung – eine EU-Agentur mit Sitz in Thessaloniki (mehr dazu unter www.cedefop.europa.eu).

Zusammensetzung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung Austria[2] oder Gramlinger/Schlögl/Stock 2007), gerade für den Bereich der beruflichen Weiterbildung in Österreich eher dünn gesät ist und keinesfalls einen systematischen Zugang erkennen lässt, wie man das von einer wissenschaftlichen Disziplin wie z. B. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erwarten könnte.

Aus diesen Gründen erfolgt in diesem Beitrag die Betrachtung der Berufsbildung in Österreich ausschließlich mit Bezug auf die berufliche Erstausbildung; wenn nicht explizit anders formuliert, wird unter Berufsausbildung nur die Erstausbildung subsumiert.

## 1.2 Berufliche Erstausbildung

Die oben bereits erwähnten 80 % aller Schüler, die in eine berufsbildende Schule gehen, beziehen sich auf die Grundgesamtheit aller Schüler Österreichs in der 10. Schulstufe (der ersten postobligatorischen), entsprechend besuchen lediglich 20 % eine allgemein bildende höhere Schule (AHS).

Konkreter für das Schuljahr 2007/2008 bedeutete das, dass sich die rund 111.000 Jugendlichen der 10. Schulstufe wie folgt verteilen (diese und die folgenden Zahlen sind entnommen dem „Zahlenspiegel 2008: Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich“: BMUKK 2008):

> 20,2 % AHS

> 40,3 % Berufsschule

> 39,5 % berufsbildende mittlere und höhere Schule (BMHS) (inkl. der mittleren und höheren Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung)

Diese Zahlenwerte, die in den letzten 5–8 Jahren relativ stabil waren (2002/2003 hatte die Berufsschule einen Wert von 39,6 %, die BMHS lagen bei 41,5 %, vgl. Archan/Mayr 2006, S. 27) verdeutlichen, warum in Österreich davon gesprochen wird, dass die Berufsbildung (hier wird tatsächlich dieser Terminus gebraucht, obwohl explizit die Erstausbildung gemeint ist) „auf zwei Beinen steht“ oder „auf zwei gleich starken Säulen ruht“.

Bei den BMHS handelt es sich um berufsbildende Vollzeitschulen, wobei die höheren Schulformen (BHS) fünf Jahre dauern und mit einer Diplom- und Reifeprüfung (die Reifeprüfung als Pendant zum deutschen Abitur, der allgemeinen Berechtigungsprüfung für den Hochschulzugang) abschließen. Auf die BHS entfallen innerhalb dieser 39,5 % etwa 62 %, etwas mehr als ein Drittel (38 %) der Schüler der 10. Schulstufe besuchten demnach eine BMS.

44.716 junge Menschen besuchten im Schuljahr 2007/2008 eine Berufsschule in ihrem 10. Schuljahr – sie waren also im ersten Lehrjahr ihrer dualen Ausbildung. Diese

2 www.abf-austria.at.

Zahl korrespondiert gut mit den insgesamt 136.191 Schüler in allen Jahrgängen der Berufsschulen: die Lehrausbildung in Österreich dauert zwischen zwei und vier Jahren, die überwiegende Anzahl der Ausbildungsformen umfasst drei Jahre.

Um diese Ausbildungsform – die Lehre im Rahmen des dualen Systems – in den beiden Lernorten Betrieb (mit rund 80 % der Ausbildungszeit) und Berufsschule (20 %, entweder ein Tag pro Woche oder in geblockter Form) geht es im Folgenden, wenn von Modularisierung in der Berufsbildung gesprochen wird. Nur in diesem Bereich findet man Ansätze einer Modularisierung, zumindest der Begrifflichkeit nach.

# 2 Modularisierung im dualen System

Eine erste Literaturrecherche zum Thema dieses Beitrags unterstreicht die im Punkt 1.1 vorgenommene Annäherung an unser Thema: So lautet z. B. ein Titel „Modularisierung der Berufsausbildung in Österreich", der Beitrag selbst befasst sich aber explizit nur mit der Lehrlingsausbildung (Krebs 2008). Berufliche Ausbildung wird sehr oft – nicht nur unter dem Aspekt einer Modularisierung – gleichgesetzt mit der Ausbildung im dualen System.

## 2.1 Entwicklung des Themas im zeitlichen Rückblick

Der Begriff der Modularisierung im Bereich der beruflichen Erstausbildung hat in Österreich eine noch recht junge Geschichte: Im Regierungsprogramm vom Februar 2003 wurde die Modularisierung des dualen Berufsausbildungssystems erstmals explizit erwähnt. Im September 2003 fand die konstituierende Sitzung der „Arbeitsgruppe Modularisierung" im damaligen Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) mit Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, von drei Ministerien (Wirtschaft und Arbeit; Bildung, Wissenschaft und Kultur; Land- und Forstwirtschaft) und der Länder statt (vgl. Krebs 2008 u. Stockinger 2004).

Wenige theoretisch-konzeptive Überlegungen wurden zu Varianten der Modularisierung diskutiert oder flossen in die offiziellen Dokumente des politischen Ausverhandlungsprozesses ein. Eine Ausnahme bildete hier der Reformansatz von Bauer von der Arbeiterkammer Oberösterreich[3], der den berufspädagogischen Diskurs in den deutschsprachigen Ländern – und z. T. darüber hinaus – reflektiert und die didaktisch-pädagogische Dimension neben die sonst ausschließlich ordnungspolitischen und organisatorischen Überlegungen stellt (Bauer 2001, S. 22f.).

Nicht zuletzt aufgrund legistischer Restriktionen vor der BAG-Novelle 2006 wurde etwa in einer Pilotinitiative von Wirtschaftskammer und Gewerkschaft der Privatangestellten zur Gestaltung eines neuen Systems kaufmännisch-administrativer Lehr-

3 Die Arbeiterkammern sind gesetzliche Interessenvertretungen der unselbständig Beschäftigten in Österreich.

berufe schon 2001 und 2002 von Basis- und Schwerpunktmodulen gesprochen und „(...) Module (als) jeweils Gruppen von Berufsbildpositionen definiert" (Florianschütz 2004, S. 230). In der jeweiligen Verordnung der Berufe im Jahr 2003 findet sich diese Begrifflichkeit jedoch dann nicht.

In der Novelle zum Berufsausbildungsgesetz (BAG) 2006 wurden Module als eine Möglichkeit schließlich in § 8 Abs. 4 gesetzlich verankert.[4] Die Differenz der beiden Zeitpunkte (2006 : 2008) lag nicht etwa in der Dauer der Ausarbeitung der Verordnungen der Berufe nach neuer Konzeption begründet, sondern war bedingt durch einen komplizierten politischen Ausverhandlungsprozess. Denn die bundesgesetzliche Regelung des BAG warf und wirft schulorganisatorische und finanzielle Fragen auf, die seitens der Schulerhalter bzw. Träger der Berufsschulen – das sind in Österreich die Länder – klärungsbedürftig waren. Wesentlich dabei scheint zu sein, dass die schulischen Lehrpläne (diese liegen in der Kompetenz des Bundes) den verordneten Berufsbildern nachgeordnet entwickelt werden und die Schulerhalter sowie Schulen auf diese zu reagieren haben und die Ausstattung sowie die fachspezifische Qualifikation der Lehrer danach auszulegen sind.

Eine aktuelle Prüfung des Berufsschulwesens durch den Bundesrechnungshof zeigte auf, dass bei den ersten Modularisierungen das Ziel einer Reduktion der Lehrberufe zunächst nicht erreicht wurde, aus Sicht der Lehrlinge sich die Flexibilität nicht erhöht hat sowie spezialisierte Ausbildungsanforderungen der Wirtschaft eher auf die berufsbildenden Pflichtschulen (also die Berufsschulen) übertragen werden und dadurch im modularisierten Berufsschulbetrieb Mehrkosten für die Schulerhalter entstehen werden (vgl. Rechnungshof 2009, S. 24).

## 2.2 Gründe für die Einführung einer Modularisierung

Die Bemühungen um Modularisierung versuchten, das immer wiederkehrende Spannungsfeld beruflicher Bildung zwischen erforderlicher fachlicher Spezialisierung und beruflicher Geschlossenheit für die duale Ausbildung in Österreich auf neue Weise zu lösen. Insbesondere vor dem Hintergrund eines quantitativ nicht ausreichenden Lehrstellenplatzangebots seit Mitte der 1990er Jahre sowie einer sich nur langsam auflösenden Konzentration der Berufsausbildungsaufnahme in wenigen Lehrberufen des mehr als 250 Berufe umfassenden Spektrums (vgl. Bergmann et al. 2002a; 2002b) suchte man neben lehrstellenmarktstützenden auch zahlreiche innovatorische Initiativen (vgl. Schlögl 2000, S. 118f.). Diese Innovationen bezogen sich neben der Umsetzung der Berufsreifeprüfung 1997 (vgl. Klimmer/Schlögl 2000 u. Klimmer/Schlögl/Neubauer 2006) und der integrativen Berufsausbildung 2003 (vgl. Heckl et al. 2006, Oberndorfer 2006 u. Prischl 2004) in besonderem Ausmaß auf die Schaf-

4 Zu der im Vorfeld der Gesetzwerdung vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft durchgeführten Expertenbefragung (Archan 2006) siehe den nachfolgenden Beitrag von Tritscher-Archan in diesem Band. Ebenda werden auch die ersten im Jahr 2008 verordneten Modullehrberufe beschrieben.

fung neuer Lehrberufe (vgl. Thum-Kraft et al. 2002 sowie insbesondere zu den IT-Berufen Klimmer et al. 2006, S. 10f.). Hier war zu erkennen, dass die zu feine Ausdifferenzierung von Lehrberufen etwa in Feld der EDV seitens der Lehrstellensuchenden aber auch der Ausbildungsbetriebe zu Intransparenz von Berufsprofilen geführt hatte und hinsichtlich des Berufsprinzips oftmals als nicht gelungen eingestuft wurde. Im Zuge von Konsolidierungen wurden in der Folge Zusammenlegungen von erst wenige Jahre alten Berufen vorgenommen, die in einigen Fällen auch ohne vorherige Befassung des Bundesberufsausbildungsbeirates (sozialpartnerschaftlich besetztes Beratungsgremium des Wirtschaftsministeriums) eingeführt worden waren, wie etwa die Lehrberufe Informatik und IT-Elektronik (Klimmer et al. 2006, S. 40). Die Reduktion der Zahl von Lehrberufen wurde wiederholt vom zuständigen Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit als Ziel genannt, das auch durch die BAG-Novelle mit der Einführung von Modulen erreicht werden sollte (zuletzt Parlamentskorrespondenz/02/25.11.2005/Nr. 940). Auch Wirtschaftsvertreter sprechen von einer „enden wollenden" Akzeptanz zusätzlicher Berufe (vgl. Freundlinger 2004, S. 244). Die österreichische Ausprägung der Formulierung von Modulen in Form von breit angelegten Grund- und Hauptmodulen sowie einem fachlich ausgeprägten Spezialmodul kann durchaus auch als Versuch interpretiert werden, auf die widerstrebenden Bedarfe von Generalisierung und Spezialisierung integrierend zu reagieren. Die diesbezüglichen Verhandlungen im Rahmen des Bundesberufsausbildungsbeirates verliefen jedoch nicht ohne Auseinandersetzungen, die einerseits interessenpolitische Dimensionen als Grund hatten, aber – wie weiter unten gezeigt wird – andererseits ihren Ursprung auch in der mangelnden Begriffsschärfung hatten.

Die offizielle Lesart lautet in etwa wie folgt: Ziele der Modularisierung der Lehrlingsausbildung sind „die Flexibilisierung der Berufsausbildung, das bessere Eingehen auf Branchenbedürfnisse, die Schaffung einer zusätzlichen Zahl potenzieller neuer Lehrbetriebe sowie die Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung" (Krebs 2008, S. 33). Dazu kommt noch die „Verbesserung der Übersichtlichkeit des Angebots" (Stockinger 2004, S. 4), oft auch als „Flurbereinigung" bezeichnet. Als übergeordnetes Ziel findet sich in beiden Quellen die umfassende „Modernisierung der Lehrlingsausbildung".

## 2.3 Initiative und Diskussion

Überraschend transparent sind die mit der Einführung des Modulsystems verfolgten Interessenslagen. Zwar spricht Krebs von „der Diskussion der Sozialpartner, des Wirtschaftsministeriums, des Bildungsministeriums und der Länder" (2008, S. 35) und in einigen Quellen werden die Vorteile für die Wirtschaft denen der Lehrlinge gegenübergestellt, aber an anderer Stelle wird ganz offen von einem „von der Wirtschaftskammer Österreichs vorgelegten Konzept" (Stockinger 2004, S. 4 u. Florianschütz 2004, S. 231) gesprochen. Auch Tritscher-Archan (vgl. den Beitrag in diesem Band) führt an, dass die Initiative zur Modularisierung entscheidend von der Wirtschaftskammer und damit von den Betrieben ausgegangen sei. Euler/Severing (2006, S. 118)

stellen für Österreich fest, dass „eine Modularisierung kontrovers beurteilt (wird), wobei die Diskussionslinien nicht zwischen Vertretern von Gewerkschaften und Arbeitgebern verlaufen, sondern quer dazu".

Bei der Recherche für diesen Beitrag war auffallend, dass Informationen und Literatur fast ausschließlich von wirtschaftsnahen Stellen und Personen stammen. Sucht man auf der Seite des Wirtschaftsministeriums nach dem Begriff Modularisierung, bekommt man 27 Treffer – und man kann sich damit auch ein Bild davon machen, was unter Modularisierung im Kontext der Lehre gemeint ist. Die gleiche Suche beim Unterrichtsministerium ergibt 3 Treffer – keiner davon bezieht sich auf die Lehrlingsausbildung!

Wirtschaftsnahe Institutionen, Parteien, Forschungsinstitute und auch das Wirtschaftsministerium sind sich in ihrer Diktion einig, dass die Lehrlingsausbildung in Österreich „eine Erfolgsgeschichte ist, die es auch in der Zukunft fortzuschreiben gilt (...)" (so oder so ähnlich z. B. in Krebs 2008, Archan 2006; Archan/Mayr 2006 u. Archan/Wallner 2007). Der einzige Beleg für die Erfolgsgeschichte ist die im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit. Kritische Stimmen zur Lehre, zum Angebot an Ausbildungsplätzen sowie zur Qualität und Abstimmung der Ausbildung an den beiden Lernplätzen gibt es insgesamt eher wenige – und die kommen, nicht ganz unerwartet, von der arbeitnehmerorientierten Seite (z. B. Bauer 2001 oder Florianschütz 2004). Interessant dabei ist, dass sowohl für die, die von der Erfolgsgeschichte der Lehrlingsausbildung sprechen, als auch für diejenigen, die die duale Ausbildung in der Krise sehen, der Modularisierungsansatz als eine potenzielle Möglichkeit angesehen wird – entweder als Weg aus der Krise oder als Maßnahme, um die Erfolgsgeschichte fortzuschreiben.

# 3 Über Begrifflichkeiten und den Zugang zur wissenschaftlichen Diskussion

## 3.1 Konzeptive und wissenschaftliche Zugänge

In der deutschsprachigen Literatur (aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) werden Modulansätze seit fast 15 Jahren diskutiert. Nach einer Begriffsbestimmung wird in der Literatur nicht selten auch darauf hingewiesen, dass keine einheitliche Definition von Modularisierung existiert (vgl. z. B. Pilz 2005). Gonon (2005, S. 61 f.) versteht unter Modularisierung einen „Vorgang, der bestehende oder neue Bildungsangebote in Lern-, Qualifizierungs- und Prüfungseinheiten unterteilt." Pilz (2005, S. 209) nähert sich dem Thema mit einer sehr weiten Definition: „Module sind in sich geschlossene Teile einer Gesamtheit. Modularisierung beschreibt den Prozess des Ins-Verhältnis-Setzen von Teilen und Gesamtheit." Beide Autoren spezifizieren in der Folge Modularisierung über eine Anzahl von Kriterien. Bei Gonon sind Module Teileinheiten, die sich durch die Kriterien inhaltliche Geschlossenheit, Prüf- und Zertifizierbarkeit, zeitliche Limitiertheit, Anschlussfähigkeit und Anerkanntheit beschrei-

ben lassen (vgl. Gonon 2005, S. 62). Pilz stellt als Idealtypen der Berufsbildung das Berufskonzept auf der einen und das Fragmentierungskonzept auf der anderen Seite eines Kontinuums mit diesen beiden Polen gegenüber. Die realiter erfolgende berufliche Ausbildung kann danach als eine Mischform auf diesem Kontinuum bestimmt werden (vgl. Pilz 2005, S. 210 f.). Pilz (2008, vgl. S. II) beschreibt Module durch die Charakteristika zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit, flexible Absolvierung, hohe Standardisierung von Zielen und Inhalten, Outputorientierung, Einzelzertifizierung und Lernortungebundenheit (vgl. auch die Ausführungen von Pilz im Einführungskapitel zu diesem Band).

Ein Blick in die österreichische Literatur ergibt Folgendes: Im BAG wird nicht gesagt, was ein Modul ist oder wie es konzipiert wird, sondern lediglich, dass ein Lehrberuf aus Grund- und Hauptmodul und zumindest einem Spezialmodul bestehen kann, sowie wie lange die Module dauern müssen. Außerdem enthält es eine recht allgemeine Umschreibung der Fertigkeiten und Kenntnisse der drei Modularten: „Das Grundmodul hat die Fertigkeiten und Kenntnisse zu enthalten, die den grundlegenden Tätigkeiten eines oder mehrerer Lehrberufe entsprechen. Das Hauptmodul hat jene Fertigkeiten und Kenntnisse zu enthalten, die den dem Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten und Arbeiten entsprechen“ (BAG 2006, § 8, Abs. 4).[5] Ähnliches findet sich in der Folge in den diesem Beitrag zugrundeliegenden Quellen, die sich ausschließlich auf den Gesetzestext beziehen.

Frappierend ist, dass an keiner Stelle die Begrifflichkeiten Modul bzw. Modularisierung selbst thematisiert oder gar definiert werden. Scheinbar wird davon ausgegangen, dass jeder Leser der Texte weiß, was unter Modulen oder Prinzipien einer Modularisierung zu verstehen sei. Lediglich auf einer Webseite von bic[6] (bic steht für BerufsInformationsComputer) findet man den Hinweis, dass die Modularisierung „einem bausteinartigen Aufbau der Lehrausbildung mit mehreren Kombinations- und Spezialisierungsmöglichkeiten“ entspricht.

5 Der volle Wortlaut des Absatzes lautet: „Der Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit kann in den Ausbildungsvorschriften für einen Lehrberuf auch eine modulare Ausbildung festlegen. Ein modularer Lehrberuf besteht aus einem Grundmodul und zumindest einem Hauptmodul sowie zumindest einem Spezialmodul. Das Grundmodul hat die Fertigkeiten und Kenntnisse zu enthalten, die den grundlegenden Tätigkeiten eines oder mehrerer Lehrberufe entsprechen. Das Hauptmodul hat jene Fertigkeiten und Kenntnisse zu enthalten, die den dem Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten und Arbeiten entsprechen. Die Mindestdauer eines Grundmoduls beträgt zwei Jahre, die Mindestdauer eines Hauptmoduls beträgt ein Jahr. Wenn dies auf Grund der besonderen Anforderungen des Lehrberufes für eine sachgemäße Ausbildung zweckmäßig ist, kann das Grundmodul mit einer Dauer von zumindest einem Jahr festgelegt werden; auch in diesem Fall ist in der Ausbildungsordnung die Gesamtdauer eines modularen Lehrberufes als Summe der Dauer von Grundmodul und Hauptmodul zumindest mit drei Jahren festzulegen. Die Ausbildungsinhalte des Grundmoduls und des Hauptmoduls haben zusammen die Beruflichkeit im Sinne des § 5 Abs. 1 bis 3 sicher zu stellen. Das Spezialmodul enthält weitere Fertigkeiten und Kenntnisse eines Lehrberufes im Sinne des § 5 Abs. 1 bis 3, die dem Qualifikationsbedarf eines Berufszweiges im Rahmen der Erstausbildung im Hinblick auf seine speziellen Produktionsweisen und Dienstleistungen entsprechen und die der Ausschöpfung der in § 6 Abs. 1 eingeräumten Möglichkeit zur Festlegung einer gesamten Lehrzeitdauer von höchstens vier Jahren dienen. Die Dauer eines Spezialmoduls beträgt ein halbes Jahr oder ein Jahr. In der Ausbildungsordnung ist auch festzulegen, inwiefern ein Grundmodul eines Lehrberufes mit einem Hauptmodul oder Spezialmodul eines anderen Lehrberufes kombiniert werden kann.“

6 Siehe www.bic.at.

Gänzlich ausgeblendet wird dabei, dass es in anderen Ländern (und insbesondere in den deutschsprachigen Nachbarländern) eine wissenschaftliche Diskussion zu diesem Thema gibt. Einzig in dem bereits erwähnten Aufsatz von Bauer aus dem Jahr 2001 sowie in der Analyse von Gruber (o.J.) wird auf diese Diskussion Bezug genommen, wobei Gruber in ihrem Beitrag den Eindruck vermittelt, als gäbe es diese inhaltliche Diskussion für den und in dem gesamten deutschsprachigen Raum – was für Österreich eben genau nicht zutrifft!

## 3.2 Module versus Stufenlehre – ein Begriffskontinuum im politischen Prozess

Im Kern orientiert sich die realisierte Ausprägung von Modulen in Form von Grund-, Haupt- und Spezialmodulen, wie das BAG es beschreibt, stärker am theoretischen Modell der Stufenlehre. Der Begriff einer Stufenlehre wurde in der österreichischen Berufsbildungspolitik jedoch in engem Zusammenhang mit „Formen der Berufsausbildung wie Anlehre, Vorlehre" verwendet (vgl. z. B. Parlamentarische Protokolle 1998) und dort als leistungsdifferenzierende Formen der betriebsgebundenen Ausbildung diskutiert. Und auch in den Unterlagen im Umfeld der politischen Zielfestlegung der Modularisierung wurden unterschiedliche Verwendungen von Begriffen erkennbar und von den Fachexperten der Sozialpartnerorganisationen selbst problematisiert. So wird etwa in einer Analyse der Bundesarbeitskammer zum Regierungsprogramm der XXII. Gesetzgebungsperiode 2003 angemerkt, dass unterschiedliche Modelle von Modulen in Konzepten der Arbeitgeberorganisationen gefunden werden können, die von Stufenmodellen mit aufbauender Logik, bis hin zu optionalen Inhalten, die ein ungeklärtes Verhältnis zu beruflichen Standards sowie der abschließenden Prüfung hätten, reichen (BAK 2003, S. 27). Problematisiert wird hier offensichtlich nicht eine andersartige Gruppierung von Lehrinhalten, sondern die Gestaltung von verpflichtenden und optionalen Standards, die gegenüber den damals umgesetzten Gruppen- und Schwerpunktlehrberufen keine Garantie für „Mindeststandards und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt" (ebd.) bieten würden und folglich als qualitätskritisch eingestuft wurden. Eine Ansicht, die in gewisser Weise auch von einzelnen Berufs- und Wirtschaftspädagogen geteilt wird, nämlich in der Weise, dass eine „systematische Ausbildung (...) mehr (ist) als die Summe der einzelnen Teile" und nur eine teilweise Modularisierung den umfassenden Bildungsauftrag beruflicher Bildung einlösen könnte (vgl. Aff et al. 2008, S. 12).

Die Module im österreichischen Berufsbildungsrecht sind in Folge dieser Diskussionen formale Strukturierungsmerkmale von Lehrinhalten ohne von der bisherigen „Granulation" von benannten Kenntnissen und Fertigkeiten als Endverhalten abzugehen sowie ohne die beiden Lernorte systematischer zu verschränken. Ansätze zur Überwindung der prekären horizontalen Durchlässigkeit der gleich stark ausgebauten Berufsbildungspfade auf der oberen Sekundarstufe (dual und vollzeitschulisch) sowie eine verbesserte Transparenz und Anrechenbarkeit hinsichtlich von Bildungsangeboten der Weiterbildung inklusive der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierung (OECD

2004, S. 35) wurden damit nicht entwickelt. Des Weiteren erfolgte keine strukturelle Neufassung von allgemein bildenden, fachpraktischen und fachtheoretischen Ausbildungsinhalten – es blieb bei der undifferenzierten Theorie-Praxis Unterscheidung hinsichtlich der Lernorte, Theorie wird in der Schule vermittelt, Praxis im Betrieb erworben.

Daraus resultierend erfolgt auch keine ausgewiesene Verantwortungszuschreibung der Lernorte zu Elementen des Endverhaltens, sondern die normativen Ordnungsmittel sind dem Betrieb (Berufsbild) und der Berufsschule (Lehrplan) zugeordnet, und es gibt kein integrierendes oder übergeordnetes Instrument etwa eines kompetenzorientierten Bildungsplans (vgl. Schlögl 2009, S. 11). Erst bei der kommissionellen Abschlussprüfung (Lehrabschlussprüfung) werden diese zusammengeführt, und es kann durchaus auch der Ersatz der theoretischen Teile der Prüfung durch ein positives Abschlusszeugnis der Berufsschule erfolgen. Jedoch bleibt die Leistung der Integration der jeweiligen Lehr- und Lerninhalte allein den Lehrlingen überlassen und verläuft in keiner Weise didaktisiert.

Insgesamt lässt sich ablesen, dass kein wissenschaftsgeleitetes Prinzip einer Modularisierung zugrunde gelegt wurde. Es werden die beschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten in Aggregaten beschrieben (Module benannt), die eine Klassifikation nach Grundkompetenzen, aufbauenden berufsspezifischen Kompetenzen und fachlichen Spezialbereichen vorsehen. Inwiefern diese mit der im österreichischen Kontext traditionellen Begrifflichkeit von Grundkenntnissen, Kenntnissen und Fertigkeiten zusammengedacht werden können, bleibt unbestimmt. Ebenso wird gesetzlich nicht geregelt, inwiefern Grundmodule berufsspezifisch oder etwa berufsgruppenspezifisch sind bzw. sein können oder sollen.

## 4 Fazit – oder: Das Reformparadoxon der dualen Ausbildung in Österreich

Bauer spricht in Analogie zu Geißlers „Hauptsatz der dualen Berufsausbildung“ auch dessen Gültigkeit für die offizielle Position österreichischer Berufsbildungsverantwortlicher aus (Geißler 1997, S. 89), nämlich: „Die duale Berufsbildung hat sich bewährt und muss deshalb mit allen Mitteln erhalten bleiben“ (ebd.). Gleichzeitig zeigen die vielfachen berufsbildungspolitischen Innovationen der letzten Jahre, dass – paradoxer Weise im scheinbaren Widerspruch zu der obigen normativen Aussage – die duale Berufsbildung ein sehr flexibles und weiter entwickelbares System darstellt, insbesondere im Vergleich zu vollzeitschulischen Ausbildungen. Die Umsetzung der Möglichkeit, oft recht kurzfristig moderne Berufsbilder zu konzipieren, ist mit Sicherheit eine solche.

Das gesetzlich wenig determinierende Modulprinzip birgt erhebliche Chancen für die ursprünglich intendierte Integration oder Gruppierung von verwandten Lehrberufen.

Das Prinzip beinhaltet auch Potenziale für innovative berufspädagogische Ausgestaltungen, insbesondere für die Konzeption von Berufsbildern, die dann über eine neue Gruppierung von Inhalten hinaus gehen könnte. Die gewählte pragmatische Herangehensweise hat trotz zunächst durchaus konfligierender Ziele der SozialpartnervertreterInnen nunmehr ein begriffliches Gefäß geschaffen, das Potenziale birgt. Und dies sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungsplanung und Bildungsforschung.

Mögliche Ansätze dazu könnten durch einen bisher noch nicht geleisteten systematischen Vergleich mit den Rationalen der deutschen und schweizerischen Auseinandersetzung erfolgen. Sie könnten auch Ansatzpunkte für den zukünftigen Umgang mit dem Europäischen Kreditpunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) bieten sowie Grundlagen für den stärker an Lernergebnissen orientierten Zugang zu Qualifizierungsprozessen im Zusammenhang mit dem europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen bilden.

## Literatur


**Aff, J. et al.: (2008).** Bericht der Expertengruppe – Konsolidierung der Stellungsnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen QualifikationsRahmen (NQR), Wien.

**Archan, S.: (2006).** Modularisierung der Lehrlingsausbildung – Status quo Analyse und Expertenbefragung, [ibw-Schriftenreihe Nr. 130], Wien.

**Archan, S./Mayr, Th.: (2006).** Berufsbildung in Österreich – Kurzbeschreibung, [Cedefop Panorama series 124.], Luxemburg. Abrufbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5163_de.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Archan, S./Wallner, J.: (2007).** Von der Idee zur Umsetzung – Die Entstehung von Lehrberufen, in: bwp@, Spezial 3. http://www.bwpat.de/ATspezial/archan_wallner_atspezial.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**BAK (Bundesarbeitskammer): (2003).** Analyse der Bundesarbeitskammer Österreich – Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXII. Gesetzesperiode, [Stand 7. März 2003], Wien. Abrufbar unter: http://www1.ang.at/downloads/analyse_regierungsprogramm_endfassung.pdf [Zugriff: 08.05.2009].

**Bauer, F.: (2001).** Perspektiven einer Berufsbildungsreform für das 21. Jahrhundert, in: WISO, 24. Jg., Nr. 1, S. 11–42. Abrufbar unter: http://www.isw-linz.at/media/files/1_2001/LF_Bauer_01_01_2.pdf [Zugriff: 08.05.2009].

**Bergmann, N. et al.: (2002a).** Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt – Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen, [Band I der Studie Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt], Wien. Abrufbar unter: http://www.lrsocialresearch.at/files/endbericht_band_i.pdf [Zugriff: 02.05.2009].

**Bergmann, N. et al: (2002b).** Geteilte (Aus-)Bildung und geteilter Arbeitsmarkt in Fakten und Daten, [Band II der Studie Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt], Wien. Abrufbar unter: http://www.eduhi.at/dl/endbericht_band_ii100001.pdf [Zugriff: 02.05.2009].

**BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): (2008).** Zahlenspiegel 2008 – Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf [Zugriff: 05.05.2008].

**Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.

**Florianschütz, P.: (2004).** Kaufmännische Berufsausbildung im administrativen Bereich – Erste Schritte zur Vereinheitlichung aller kaufmännisch-administrativen Ausbildungssysteme, in: Verzetnitsch, F. et al [Hrsg.], Jugendliche zwischen Karriere und Misere – Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung, Wien, S. 225–236.

**Freundlinger, A.: (2004).** Modernisierung der Lehrlingsausbildung durch Modularisierung, in: Verzetnitsch, F. [Hrsg.], Jugendliche zwischen Karriere und Misere – Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung, Wien, S. 241–246.

**Geißler, K.-H.: (1997).** Vorbild Deutschland? – Die Bedeutung und die augenblickliche Situation der beruflichen Bildung in Deutschland, in: Ribolits, E./Zuber, J. [Hrsg.], Schulheft 85 – Misere Lehre – Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung, Wien, S. 83–90.

**Gonon, Ph.: (2005).** Die Modularisierung der beruflichen Bildung – Motivlagen und Umsetzungen, in: Niemeyer, B. [Hrsg.], Neue Lernkulturen in Europa? – Prozesse, Positionen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 60–76.

**Gruber, E.: (ohne Jahr).** Modularisierung als Grundprinzip eines Strukturmodells künftiger beruflicher Bildung – Dargestellt am Beispiel der Kompetenzentwicklung im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich, Klagenfurt. Abrufbar unter: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Modularisierung.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Heckl, E. et al: (2006).** Integrative Berufsausbildung – Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes, Wien.

**Klimmer, S./Schlögl, P.: (2000).** Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung, ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft [Hrsg.], Wien. Abrufbar unter: http://beta.erwachsenenbildung.at/downloads/service/BRP_Evaluierung_1999_Langfassung.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Klimmer, S./Schlögl, P./Neubauer, B.: (2006).** Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? – Eine Status-quo-Erhebung, [Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 3/2006], bm:bwk [Hrsg.], Wien. Abrufbar unter: http://beta.erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Klimmer, S.: (2006).** Evaluierung der neuen Lehrberufe 2005/2006, Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit [Hrsg.], Wien.

**Krebs, W.: (2008).** Modularisierung der Berufsausbildung in Österreich, in: Loebe, H./Severing, E. [Hrsg.], Berufsausbildung im Umbruch – Ansätze zur Modernisierung des dualen Systems, Bielefeld, S. 33–43.

**Oberndorfer, B.: (2004).** Integrative Berufsausbildung – Meilenstein oder schlechter Kompromiss? – Eine Betrachtung von Integration: Österreich, in: Verzetnitsch, F. et al. [Hrsg.], Jugendliche zwischen Karriere und Misere – Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen, Wien, S. 199–204.

**OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) [Hrsg.]: (2004).** Thematic Review on Adult Learning – Country Note, Austria, Paris. Abrufbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/31/19/32303060.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Parlamentskorrespondenz/02/25.11.2005/Nr.940.** Ausschusssitzung des Nationalrats/Wirtschaftsausschuss mit Schwerpunkt Tourismus, Wien. Abrufbar unter: http://www.parlament.gv.at/PG/PR/JAHR_2005/PK0940/PK0940.shtml [Zugriff: 05.05.2009].

**Parlamentskorrespondenz/GR/31.03.1998/Nr. 198.** Wirtschaftsauschuss mit Schwerpunkt Berufsbildung, Wien. Abrufbar unter: http://www.parlament.gv.at/PG/PR/JAHR_1998/PK0198/PK0198.shtml [Zugriff: 05.05.2009].

**Pilz, M.: (2005).** Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, S. 207–230.

**Pilz, M. :(2008).** Im Fokus – Modularisierung in der beruflichen Bildung „Heilsbringer" oder „Teufelszeug"?, in: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 2–7/08, S. I-VI.

**Prischl, A.: (2004).** Integrative Berufsausbildung – Gleiche Rechte, neue Chancen, in: Verzetnitsch, F. [Hrsg.], Jugendliche zwischen Karriere und Misere – Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen, Wien, S. 193–197.

**Rechnungshof (2009):** Bericht des Rechnungshofs. III-64 der Beilagen XXIV. GP – Bericht – Hauptdokument. GZ 860.089/002-S3–1/09, Wien. Abrufbar unter: http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIV/III/III_00064/imfname_157941.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Schlögl, P.: (2000).** Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt, in: Erziehung und Unterricht, H. 9–10, S. 1116–1122.

**Schlögl, P.: (2009).** Expertise zur Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung in Österreich – Reform- und Innovationsbedarf, [Projektbericht des öibf], Wien.

**Stockinger, K.: (2004).** Berufsausbildungsgesetz „Modularisierte Berufsausbildung", in: goed-berufsschule, H. 1, S. 4–5. Abrufbar unter: http://www.goed-berufsschule.at/goed/10_die_berufsschule/08.Auflage_Maerz_2004/berufsschule_1_04.pdf [Zugriff: 05.05.2009].

**Thum-Kraft, M. et al.: (2002).** Evaluierung der Ausbildungsversuche und befristet eingerichteten neuen Lehrberufe, [ibw-Schriftenreihe 114], Wien.

# Praxis Österreich:

## *Modularisierung der österreichischen Lehrberufe*

Sabine Tritscher-Archan

## 1 Ausgangslage

Die duale Ausbildung (gemäß UNESCO- International Standard Classification of Education Niveau: ISCED 3B) genießt in Österreich einen hohen Stellenwert. Rund 40 % aller Schüler eines Altersjahrganges entscheiden sich nach der Pflichtschule für eine Lehre. Damit verzeichnet die Lehre einen höheren Zuspruch als die vollzeitschulischen Ausbildungsalternativen berufsbildende mittlere Schule (BMS) und berufsbildende höhere Schule (BHS).[1] Seitens der Wirtschaft wird die Lehre als praxisorientierte Ausbildung ebenfalls sehr geschätzt. Knapp 40.000 Betriebe haben im Jahr 2008 mit der Ausbildung von nahezu 132.000 Lehrlingen ihren Personalnachwuchs selbst geschult und damit ihren Fachkräftebedarf gedeckt (vgl. WKO 2008). In nur wenigen europäischen Ländern sind Bildung und Wirtschaft so eng miteinander verknüpft wie in Österreich.

Um die Erfolgsgeschichte der Lehre auch in Zukunft fortzuschreiben, ist es erforderlich, das duale Ausbildungssystem in ständiger Reformbemühung den aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anzupassen. Zieht man die Tatsache in Betracht, dass aufgrund der demografischen Entwicklung die Zahl der Jugendlichen und damit der potenziellen Lehranfänger bereits seit 2007 rückläufig ist, ist die Aufrechterhaltung der Attraktivität der Lehre umso wichtiger. Nur durch eine moderne und dem Arbeitsmarkt gerechte Ausrichtung der dualen Ausbildung kann eine ausreichende Anzahl an Jugendlichen für die Lehre gewonnen werden. Gut ausgebildete Fachkräfte tragen wiederum dazu bei, den Wirtschaftsstandort Österreich abzusichern

1 Berufsbildende mittlere Schulen (Niveau: ISCED 3B) – auch Fachschulen genannt – vermitteln berufliche Qualifikationen für eine Reihe von Wirtschaftsbereichen und Allgemeinbildung. Sie dauern drei oder vier Jahre und enden mit der Abschlussprüfung. In berufsbildenden höheren Schulen (Niveau: ISCED 4A bzw. in der Kolleg-Form ISCED 5B) wird eine höhere berufliche Ausbildung und eine fundierte Allgemeinbildung vermittelt. Sie dauern fünf Jahre und schließen mit der Reife- und Diplomprüfung (Matura) ab. Absolvent und Absolventinnen erwerben dadurch den allgemeinen Hochschulzugang sowie – je nach Fachrichtung – berufliche Qualifikationen (Doppelqualifikation).

bzw. weiter auszubauen und die Konkurrenzfähigkeit der heimischen Wirtschaft zu stärken.

Reformbemühungen im Bereich der dualen Ausbildung werden verstärkt seit Ende der 1990er Jahre durch die Schaffung neuer bzw. Modernisierung bestehender Lehrberufe unternommen. Das Lehrberufsspektrum scheint jedoch mit den vorhandenen etwa 250 Lehrberufen[2] weitgehend ausgeschöpft zu sein, sodass es beispielsweise durch die Einführung neuer Technologien oder die Eröffnung neuer Tätigkeitsbereiche eher zu Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen bestehender Lehrberufe kommt.

Dieser Gedanke liegt auch der in Österreich im Jahr 2006 im Berufsausbildungsgesetz (BAG) verankerten Modularisierung zugrunde, die auf Vorschlag des Unterrichtsministeriums, des Wirtschaftsministeriums, der Länder und Sozialpartner eingeführt wurde. Die Initiative dazu ging entscheidend von der Wirtschaftskammer und damit von den Betrieben aus. Die Erstellung des Modularisierungskonzeptes war sehr von einem „bottom-up Ansatz" geprägt, was primär mit den Motiven und Zielen, die hinter der Einführung der Modularisierung standen, zusammenhing. Eine wissenschaftliche Begleitung im engeren Sinn gab es im Rahmen des Entstehungsprozesses nicht.[3]

## 2 Modularisierungskonzept und -ziele

Der Begriff Modularisierung wird vielerorts unterschiedlich diskutiert und verwendet. Im Rahmen der österreichischen Lehrlingsausbildung ist damit eine Neustrukturierung der Ausbildungsinhalte in „Bausteine" (Module) gemeint. Dabei ist es nicht Ziel, die Ausbildung in kleine Teile zu „zersplittern", sondern die Inhalte auf maximal drei relativ breit gefasste Module zu verteilen. Die Module können nicht einzeln erworben werden, sie werden auch nicht separat bewertet bzw. zertifiziert. Es ist auch nicht möglich, die „Bausteine" eines Modullehrberufes in beliebiger Reihenfolge zu absolvieren (vgl. dazu auch Punkt 3 bzw. Abb. 1a).

Die Modularisierung ist zudem auch nur eine Möglichkeit der Ausgestaltung von Lehrberufen. Lehrberufe sollen nur dann modularisiert werden, wenn dies vom inhaltlichen Standpunkt her Sinn macht und eine modulare Anordnung der Ausbildungsinhalte auch möglich ist. Neue Lehrberufe müssen daher nicht unbedingt einer modularen Struktur folgen, sondern können auch weiterhin als Einzel-, Gruppen- und Schwerpunktlehrberufe verordnet werden. Diese bisherigen Ausbildungsformen lassen sich in folgender Weise beschreiben (vgl. Archan 2006, S. 14f.):

Ein **Einzellehrberuf** hat eine eigene Ausbildungsordnung und ein von anderen Lehrberufen unabhängiges Berufsbild (eine Art Lehrplan für den betrieblichen Teil der

2 Eine vollständige Liste aller Lehrberufe steht über die Website http://lehrberufsliste.m-services.at/zur Verfügung.

3 Im Vorfeld der Einführung der Modularisierung wurden zwei forschungsgeleitete Arbeiten durchgeführt: Zum einen wurde das Modularisierungskonzept auf seine Umsetzbarkeit untersucht, zum anderen wurde eine Expertenbefragung zur Akzeptanz dieses Konzeptes durchgeführt. Für beide Arbeiten vgl. Archan 2006.

Ausbildung). Das heißt, es gibt keine mit anderen Lehrberufen überschneidende Basisausbildung. Derzeit sind etwa 85 % der Lehrberufe als Einzellehrberufe konzipiert.

Etwa 10 % sind so genannte **Gruppenlehrberufe**. Darin sind mehrere fachverwandte Lehrberufe zusammengefasst. Alle Lehrberufe, die einem Gruppenlehrberuf angehören, werden in einer Ausbildungsordnung verordnet, haben jedoch eigenständige Berufsbilder. Diese Berufsbilder beinhalten allerdings eine Reihe von gleich formulierten Berufsbildpositionen.

Die restlichen Lehrberufe sind als **Schwerpunktlehrberufe** ausgestaltet. Diese werden in einer Ausbildungsordnung verordnet. Das Berufsbild besteht aus einem Basismodul (entspricht dem allgemeinen Teil der Ausbildung), das, unabhängig vom Schwerpunkt, für alle Lehrberufe gleich ist. Darüber hinaus gibt es zusätzliche Ausbildungsinhalte, die sich auf den obligatorisch zu wählenden Schwerpunkt beziehen. Der vom Lehrling gewählte Schwerpunkt wird im Lehrvertrag und im Lehrzeugnis nur dann angeführt, wenn dies in der Ausbildungsordnung vorgesehen ist. Schwerpunktlehrberufe werden in der Regel gemeinsam betrachtet, da, im Gegensatz zu Gruppenlehrberufen, die Unterschiede zwischen den einzelnen Schwerpunkten weniger stark ausgeprägt sind.

Der neue „bausteinartige" Aufbau der Lehrberufe soll – als primärer Impetus hinter der Einführung der Modularisierung – mehr Flexibilität für Betriebe und Lehrlinge bei der Gestaltung der Ausbildung bringen. Aus dem „Bausteinsystem" können jene Module gewählt werden, die für die spezifische Ausbildungssituation wichtig sind. Auch bei der Einführung neuer Ausbildungsinhalte soll dieses „Bausteinsystem" einen größeren Handlungsspielraum schaffen. Anstatt einen gesamten Lehrberuf zu modernisieren bzw. den dringenden Qualifikationserfordernissen der Wirtschaft anzupassen, können bei Modullehrberufen auch einzelne „Bausteine" ausgetauscht bzw. aktualisiert werden. Damit kann, so das dahinterliegende Ziel, rascher auf veränderte Branchenbedürfnisse reagiert werden. Die Neueinführung eines ganzen Lehrberufes wird durch die Modularisierung ebenfalls nicht mehr unbedingt erforderlich. Vielmehr können neue Ausbildungsinhalte an bestehende „Bausteinsysteme" in Form von Modulen hinzugefügt werden. Damit verknüpft sich für die Initiatoren dieses Konzeptes der Vorteil, dass die Anzahl der Einzellehrberufe nicht kontinuierlich steigt und dadurch die Übersichtlichkeit der Lehrberufslandschaft nicht mehr gewährleistet ist. Aber nicht nur bei Neueinführung bzw. bei Modernisierung von Lehrberufen sollen die Vorteile der Modularisierung genutzt werden. Bestehende Einzellehrberufe können ebenfalls bei inhaltlicher Überschneidung zu einem „Lehrberufscluster" mit gemeinsamer Basisausbildung zusammengefasst werden. Dies kann zu einer sinnvollen Reduktion der Anzahl an Lehrberufen (bei Aufrechterhaltung der Ausbildungsvielfalt) führen, was wiederum die Transparenz erhöhen soll.

# 3 Aufbau eines Modullehrberufes

Ein modularer Lehrberuf besteht gemäß Berufsausbildungsgesetz aus einem Grundmodul, einem (oder mehreren) Hauptmodul(en) sowie aus einem (oder mehreren) Spezialmodul(en) (vgl. Abb. 1a bzw. 1b). Bei der Zuordnung von Ausbildungsinhalten zu den Modulen werden die Komplexität der Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Bedeutung für die berufliche Handlungsfähigkeit sowie der Grad ihrer Spezialisierung berücksichtigt. Damit ergeben sich folgende Modulinhalte, die im Rahmen von gesetzlich festgelegten Zeiten vermittelt werden (vgl. § 8, Abs. 4 BAG 2009).

### Grundmodul

Das Grundmodul beinhaltet jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die Ausführung grundlegender Tätigkeiten eines Lehrberufes oder mehrerer Lehrberufe eines bestimmten Berufsbereiches erforderlich sind. Das Grundmodul umfasst mindestens zwei Jahre. In begründeten Ausnahmefällen kann es auch nur ein Jahr dauern.

### Hauptmodul

Das Hauptmodul umfasst jene Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die Ausübung eines bestimmten Berufes erforderlich sind. Es erstreckt sich über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr. Zusammen muss die Dauer von Grund- und Hauptmodul zumindest drei Jahre betragen. Wenn nun das Grundmodul – wie bereits erwähnt – in begründeten Ausnahmefällen nur ein Jahr dauert, muss daher das Hauptmodul mindestens zwei Jahre umfassen.

### Spezialmodul

Das Spezialmodul vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten für spezielle Produktionsweisen und Dienstleistungen. Es umfasst einen Ausbildungszeitraum von einem halben oder einem ganzen Jahr. Die Länge wird davon abhängen, wie viel „Platz" im Bausteinsystem noch bleibt, da eine Gesamtlehrzeit von maximal vier Jahren nicht überschritten werden darf.

Bei der Zusammensetzung der Module ist die Abfolge vorgegeben (vgl. Abb. 1a): Die Ausbildung beginnt mit dem verpflichtenden Grundmodul, an das ein obligatorisch zu wählendes Hauptmodul anschließt. Im Rahmen einer Gesamtausbildungszeit von vier Jahren kann ein Spezialmodul bzw. können zwei halbjährliche Spezialmodule absolviert werden. Die Absolvierung eines weiteren Hauptmoduls ist ebenfalls möglich, wobei bei inhaltlicher Überschneidung der Hauptmodule selbst dann die Ausbildung auf vier Jahre begrenzt ist, wenn rein rechnerisch die Addition der Ausbildungszeiten von Grund- und den beiden Hauptmodulen vier Jahre übersteigen sollte.

Die Vermittlung der Lehrinhalte ist nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich zu verstehen. Ausbildungsinhalte aus dem Haupt- bzw. Spezialmodul können bereits in die Grundmodul-Ausbildung vorgezogen werden (vgl. Abb. 1b). Bis zum Ende der jeweils festgelegten Zeit müssen jedoch alle Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Module vermittelt werden. Das heißt: Dauert ein Grundmodul zwei Jahre, so müssen bis

zum Ende des zweiten Lehrjahres alle Ausbildungsinhalte des Grundmoduls vermittelt werden. Inhalte des Hauptmoduls, aber auch des Spezialmoduls können ebenfalls schon in den ersten zwei Lehrjahren enthalten sein.

Die Lehrabschlussprüfung findet am Ende der im Lehrvertrag vereinbarten Ausbildungszeit statt. Wurden aus dem „Bausteinsystem" nur das Grund- und ein Hauptmodul gewählt bzw. im Lehrvertrag vereinbart, so erfolgt die Prüfung am Ende dieser mindestens dreijährigen Lehrzeit. Setzt sich die Ausbildung aus drei Modulen – Grund-, Haupt- und Spezialmodul – zusammen, findet die Prüfung am Ende der Gesamtausbildung statt. Die „reguläre Lehrabschlussprüfung" (von Grund- und Hauptmodul) wird dabei um Inhalte des Spezialmoduls (oder eventuell des zweiten Hauptmoduls) erweitert. Im Lehrabschlussprüfungszeugnis werden die erfolgreich absolvierten Haupt- und Spezialmodule angeführt.

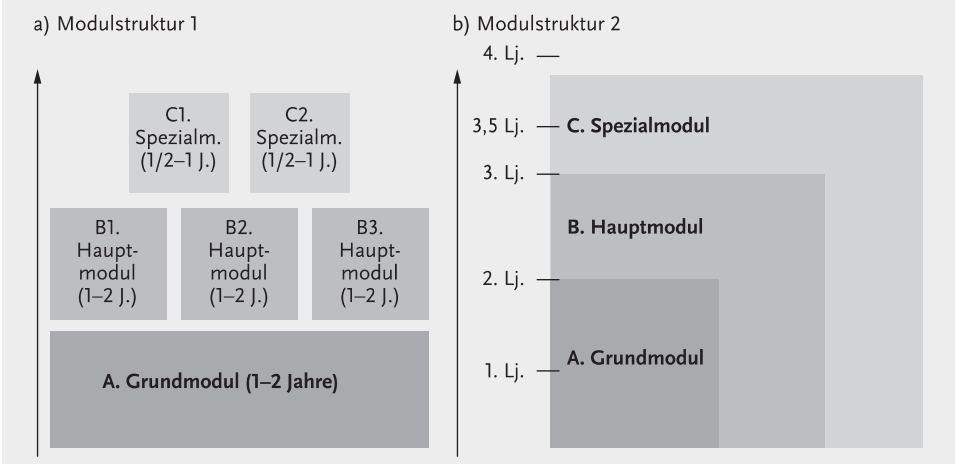


**Abb. 1 a und b:** Darstellung der Modulstrukturen 1 und 2

## 4 Beispiele von Modullehrberufen

Seit Einführung der Modularisierung im Jahr 2006 wurden bis dato (Stand: Mai 2009) die folgenden vier Modullehrberufe verordnet (allesamt im Jahr 2008): Werkstofftechnik, Installations- und Gebäudetechnik, Kraftfahrzeugtechnik und Holztechnik. Weitere Modullehrberufe sind in der Elektrotechnik und in der Glasbautechnik geplant; in anderen Bereichen, etwa im Bekleidungs- und Druckbereich, werden Moduloptionen im Zuge der Neugestaltung der fachrelevanten Lehrberufe diskutiert.

Eine Evaluierung des Modulkonzeptes bzw. der bestehenden Modullehrberufe gibt es derzeit noch nicht. Es liegen daher auch noch keine Untersuchungen zur tatsächlichen Effizienz dieses „Bausteinsystems" sowie zur Annahme seitens der Betriebe und Lehrlinge statt. Entsprechende Daten dazu werden für die Zeit nach Ablauf eines „Lehr-

berufsturnusses“, d. h. nach Ablauf der maximal vierjährigen Lehrzeit (also etwa 2012/2013), erwartet.

Anhand zweier Beispiele, der Lehrberufe Installations- und Gebäudetechnik sowie Holztechnik, soll im Folgenden nicht nur das Modulkonzept ausführlicher erläutert, sondern auch die konkreten Motive zu deren Einführung näher betrachtet werden.

## 4.1 Beispiel Installations- und Gebäudetechnik

In dem seit 1. Juli 2008 bestehenden Modullehrberuf Installations- und Gebäudetechnik (vgl. BGBI. II. Nr. 63/08) wurden die vier Lehrberufe der Sanitär- und Klimatechnik in den Bereichen Gas- und Wasser-, Heizungs-, Lüftungs- und Ökoenergieinstallation (vgl. BGBI. II. Nr. 269/97) zusammengefasst (vgl. Abb. 2). Die Ausbildung im Modullehrberuf umfasst neben dem Grundmodul drei Hauptmodule und vier Spezialmodule (vgl. Abb. 3).

**Abb. 2:** Lehrberufe in der Sanitär- und Klimatechnik

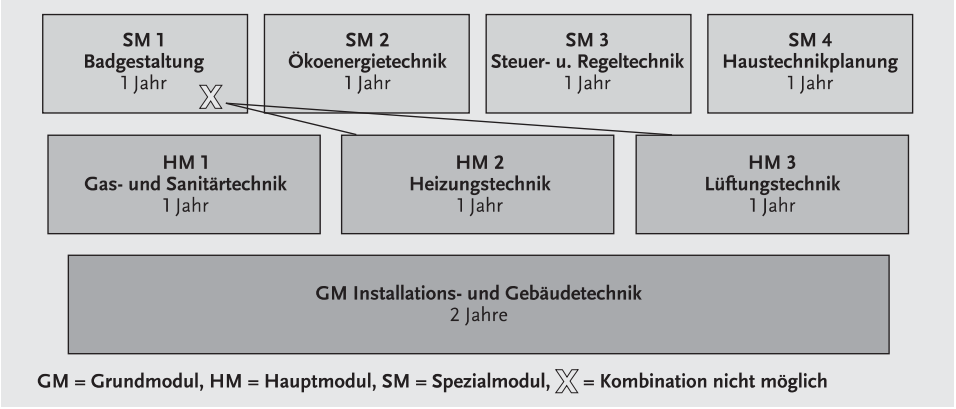


**Abb. 3:** Modullehrberuf Installations- und Gebäudetechnik

Hauptgrund für die Modularisierung der ehemals bestehenden Sanitär- und Klimatechnik-Lehrberufe waren zum einen die großen inhaltlichen Überschneidungen und der damit verbundene Wunsch einer Clusterung zur Schaffung von mehr Übersichtlichkeit. Zum anderen wollte man die Umstrukturierungen auch nutzen, um durch die Einführung von Spezialmodulen auf spezifische Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft zu reagieren.

Die jetzige Lehrberufsstruktur ermöglicht eine flexiblere Gestaltung der Ausbildung. Bei der Auswahl der Module spielen folgende Überlegungen eine Rolle:

- Die Zusammensetzung der „Ausbildungsbausteine" wird zunächst vom Bedarf und den Ausbildungsmöglichkeiten des Betriebes abhängen. Wenn beispielsweise ein Betrieb primär Gas- und Sanitärtechnikarbeiten durchführt, dann wird er Lehrlinge eher in diesem Hauptmodul ausbilden. Wenn er nicht über die nötige Ausstattung zur Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten für das Hauptmodul Lüftungstechnik verfügt, so wird er dieses Hauptmodul gar nicht wählen können.
- Bei der Wahl der Module werden auch das Interesse sowie die Stärken des Lehrlings eine Rolle spielen. Zu beachten ist, dass bereits bei Lehrvertragsabschluss – also am Beginn der Lehrzeit – die Modulkombination gewählt werden muss. Ein Wechsel zwischen den Modulen ist zwar möglich, geht aber mit einer Lehrvertragsänderung einher.
- Zu berücksichtigen ist ferner, ob die Ausbildungsordnung alle Modulkombinationen zulässt. Beim Lehrberuf Installations- und Gebäudetechnik etwa ist es auf Basis der Ausbildungsordnung nicht möglich, die Hauptmodule „Heizungstechnik" und „Lüftungstechnik" mit dem Spezialmodul „Badgestaltung" zu kombinieren.
- Entscheidend ist zudem auch die Ausbildungszeit, denn das Berufsausbildungsgesetz sieht – wie bereits erwähnt – eine Höchstgrenze von vier Jahren für die Gesamtausbildung vor. Das heißt, es ist nicht möglich, das Grundmodul (zwei Jahre) mit dem Hauptmodul „Lüftungstechnik" (ein Jahr), dem Spezialmodul „Steuer- und Regeltechnik" (ein Jahr) und dem Spezialmodul „Haustechnikplanung" (ein Jahr) zu kombinieren. Diese Kombination geht über die vier Jahre Höchstlehrzeit hinaus.
- Die Absolvierung des Grundmoduls und eines Hauptmoduls ist in jedem Fall verpflichtend. Nicht verpflichtend vorgesehen ist die Vermittlung eines Spezialmoduls. Der Lehrling hat im Beispiel Installations- und Gebäudetechnik nach dem Grundmodul und beispielsweise nach dem Hauptmodul „Gas- und Sanitärtechnik" eine vollständige Lehre abgeschlossen und kann zur Lehrabschlussprüfung antreten.
- Innerhalb der verbleibenden Zeit von vier Jahren (Lehrzeit-Höchstgrenze) können weitere Module dazu kombiniert werden. So etwa kann das Spezialmodul „Badgestaltung" nach dem Hauptmodul „Gas- und Sanitärtechnik" angeschlossen werden. Es kann aber auch ein weiteres Hauptmodul absolviert werden – etwa „Lüftungstechnik". Die Lehrabschlussprüfung findet jeweils nach dem letzten

absolvierten Modul statt, also etwa nach dem Spezialmodul oder dem zweiten gewählten Hauptmodul. Im Lehrabschlussprüfungszeugnis sind die absolvierten Haupt- und Spezialmodule angeführt.

### 4.2 Beispiel Holztechnik

Der bisher letzte Modullehrberuf, der geschaffen wurde, ist der Lehrberuf Holztechnik (vgl. BGBI. II. Nr. 401/08). Er wurde auf Initiative des Fachverbandes der Holzindustrie Österreichs im Namen der Holzindustrie-Betriebe vorgeschlagen und nach Diskussion in den Sozialpartner-Gremien bzw. nach einem Begutachtungsverfahren im November 2008 in der in Abb. 4 dargestellten Struktur verordnet. Nach dem zweijährigen Grundmodul schließen drei jeweils einjährige Hauptmodule an, denen wiederum ein halbjährliches Spezialmodul folgt.

In den Modullehrberuf wurden die Ausbildungsinhalte des bestehenden Lehrberufs „Holz- und Sägetechnik" (vgl. BGBI. II. Nr. 190/00) integriert, der – nach einer Übergangsfrist – ausläuft. Gleichzeitig wurden neue Ausbildungsinhalte im Rahmen von Haupt- und Spezialmodulen eingeführt, um die in einer Betriebsbefragung (vgl. Archan 2007) im Vorfeld der Einführung des Modullehrberufes eruierten Bedarfslücken im Ausbildungsangebot zu schließen.

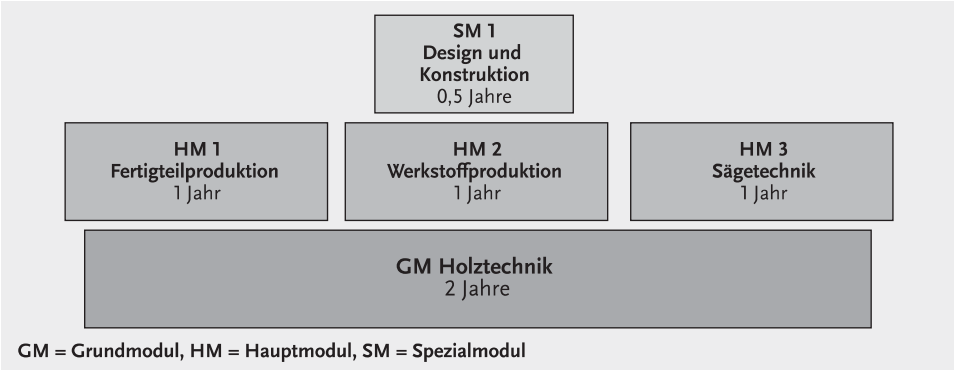


**Abb. 4:** Modullehrberuf Holztechnik

## 5 Expertenbefragung

Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, wurde das Modularisierungskonzept seit seiner Einführung noch keiner Evaluierung unterzogen. Im Vorfeld der Gesetzeswerdung (2006) wurde jedoch eine Expertenbefragung durchgeführt, um die Modularisierung einer ersten Bedarfs- und Akzeptanzanalyse zu unterziehen (vgl. Archan 2006, S. 197f.). Dazu wurden im Rahmen von 146 qualitativen Interviews Vertreter von Lehr-

betrieben, Berufsschulen, der Schulverwaltung, der Sozialpartner und Lehrlingsstellen sowie Lehrlinge anhand eines Interviewleitfadens zum Modularisierungskonzept und zu den angestrebten Zielen dieses Vorhabens befragt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Es bleibt abzuwarten, ob und inwiefern sich die Meinungen durch die praktische Auseinandersetzung mit der Modularisierung und die konkrete Ausbildung in Modullehrberufen verändern werden. Expertenbefragungen der kommenden Jahre werden Antworten auf diese Fragen liefern.

Der Grundtenor zum damals geplanten Vorhaben war in allen befragten Zielgruppen mehrheitlich positiv, wenngleich auch Bedenken und Befürchtungen in Zusammenhang mit der Modularisierung geäußert wurden.

Eines der Ziele der Modularisierung, nämlich die Zusammenführung inhaltlich ähnlicher Lehrberufe zur Schaffung von mehr Übersichtlichkeit, stieß weitgehend auf Zustimmung. Die Mehrheit der Befragten sah die Clusterung als notwendigen Schritt der „Flurbereinigung" der Lehrberufslandschaft. Ebenso positiv beurteilt wurde die Nutzung von Synergieeffekten in der Ausbildung. Die breitere Kompetenzbasis, die sich Lehrlinge im Grundmodul aneignen würden, hoben ebenfalls viele Interviewpartner als Pluspunkt hervor. Dadurch würden sich, so die Einschätzung der Befragten, die Einsatzmöglichkeiten für Lehrlinge am Arbeitsmarkt erhöhen, die Lehrlinge würden dadurch mobiler. Ein weiteres Pro-Argument, das vorgebracht wurde, bezog sich auf die leichtere Einführung neuer Ausbildungsinhalte. Da nicht mehr ganze Lehrberufe sondern kleine Module ausgetauscht werden müssten, könnte in der Ausbildung rascher auf wirtschaftliche Veränderungen reagiert werden. Eine Adaptierung der zu vermittelnden Inhalte wäre leichter möglich. Die Zusammenführung ähnlicher Lehrberufe hätte auch positive ökonomische Effekte. Speziell in Berufsschulen könnten Klassen leichter gebildet werden.

Die geäußerten Einwände zur Sinnhaftigkeit der Zusammenführung ähnlicher Lehrberufe bezogen sich in erster Linie auf die Umsetzbarkeit des Modularisierungskonzepts in Lehrbetrieben. Es wurde befürchtet, dass vor allem Klein- und Mittelbetriebe (KMU) aufgrund des komplexen Aufbaus eines Modullehrberufes ihre Ausbildungsaktivitäten einstellen könnten. Darüber hinaus wäre für die Ausbildung auch eine entsprechende Ausstattung erforderlich, über die KMUs nicht verfügen würden. Das Ausstattungsproblem sahen Kritiker auch für Berufsschulen, auf die ebenfalls entsprechende Investitionen zukommen würden. Manche Interviewpartner befürchteten zudem neue, unverständliche Berufsbezeichnungen, die traditionelle, identitätsstiftende Benennungen ablösen könnten. Andere Skeptiker meinten wiederum, dass eine Clusterung nur bei ausgewählten Berufsgruppen möglich sei. Selbst hinter gleich lautenden Berufsbild- oder Lehrplanpositionen würden sich in der Realität oft völlig unterschiedliche Inhalte verbergen. In Bezug auf die Berufsschulen wurde die Befürchtung geäußert, dass eine hohe Klassenschülerzahl in den Grundmodulen zu einer zu inhomogenen Zusammensetzung der Schüler hinsichtlich ihrer Eingangsvoraussetzungen führen könnte.

Neben der Sinnhaftigkeit der Zusammenführung ähnlicher Lehrberufe wurde in den Interviews auch nach dem Praxisbezug der Dreigliederung in Grund-, Haupt- und Spezialmodul gefragt. In der Begründung der dargestellten Einschätzungen wurden sowohl zahlreiche Stärken als auch Verbesserungspotenziale angeführt. Von vielen Interviewpartnern wurde der logische Aufbau der Modulstruktur von der „Breite in die Tiefe" bzw. vom „Einfachen zum Komplexen" als positiv hervorgehoben. Gerade in den Spezialmodulen wurde der große Vorteil gesehen, da in diesen leichter auf spezifische Bedürfnisse der Wirtschaft bzw. von bestimmten Betrieben eingegangen werden könnte. Dass der Zugang zu Spezialmodulen auch im Rahmen der Weiterbildung ermöglicht werden sollte, sahen ebenfalls zahlreiche Interviewpartner als Pluspunkt. Damit könnte die notwendige Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung realisiert und dem Konzept des lebenslangen Lernens Rechnung getragen werden.

Die geäußerten Einwände zur Dreigliederung betrafen vor allem die große Herausforderung bei der Vermittlung von Spezialmodulen. Gerade für Klein- und Mittelbetriebe würde es nach Ansicht der Kritiker schwierig werden, das Modularisierungskonzept umzusetzen, da sie in der Gestaltung der Lehrlingsausbildung stark von der Auftragslage abhängig seien und sich nicht an die Dreigliederung der Module halten könnten. Ein Teil der Befürchtungen hing auch damit zusammen, dass noch keine klaren Vorstellungen darüber bestanden, wie viele Haupt- und Spezialmodule es geben könnte bzw. welche Ausbildungsinhalte darin vermittelt würden. Spezialmodule wurden zudem eher als Weiterbildung und weniger als Bestandteil der Erstausbildung eingestuft. Ein wesentlicher und häufig geäußerter Kritikpunkt betraf die fehlende Ausstiegsmöglichkeit nach dem Grundmodul. Lehrlinge sollten nach den ersten beiden Jahren, eventuell auf Basis einer Prüfung, eine Kompetenzbescheinigung erhalten, wodurch sie einen ersten Abschluss vorzuweisen hätten. Dies könnte vor allem für lernschwächere Lehrlinge interessant sein. Die Dreigliederung könnte damit auch für die Differenzierung des Lehrangebotes herangezogen werden: Die Absolvierung des Grundmoduls käme den so genannten Praktikerberufen[4] gleich, Grund- und Hauptmodul entsprächen den „normalen Lehrberufen", während für High-Tech-Berufe die gesamte dreigliedrige Ausbildung durchlaufen werden müsste.

Die dritte Aussage, die die Interviewteilnehmer zu beurteilen hatten, bezog sich auf den zeitlichen Umfang der einzelnen Module. Dabei wurden sie um ihre Einschätzung gebeten, ob die vorgesehene Dauer den Ausbildungsanforderungen entspricht. Diese Aussage wurde generell skeptischer beurteilt als die beiden vorangegangenen. Die Hauptkritik der Befragten bezog sich vor allem auf die Länge des Grundmoduls. Dieses erschien mit zwei Jahren dem Großteil der Interviewpartner zu lang. Das Hauptmodul müsste, so die Meinung der Experten, im Vergleich zum Grundmodul länger sein. Einige Befragte widersprachen dieser Ansicht mit der Begründung, dass eine breite

4 Bei den Praktikerberufen handelt es sich um dreijährige Lehrberufe, in denen der theoretische Schulausbildungsteil geringer, dafür aber die Praxiskompetenz im Berufsbild (im Lehrplan für den betrieblichen Teil der Ausbildung) dominierend ist. High-Tech Lehrberufe sind vierjährige Lehrberufe mit hohen fachlichen Anforderungen. Mit diesen unterschiedlich ausgerichteten Lehrberufen soll der Heterogenität der Lehranfängergruppe besser begegnet werden können.

und gut fundierte Basisausbildung entscheidend für den weiteren Ausbildungsverlauf sei. Sie würden daher die zweijährige Grundausbildung begrüßen. Ebenso positiv gesehen wurde das Spezialmodul, das die Lehrzeit um ein halbes bzw. ein ganzes Jahr verlängern würde. Diese Lehrzeitverlängerung würde nach Ansicht der Befürworter mehr zeitliche Flexibilität schaffen. Skeptiker meinten jedoch, dass das Spezialmodul zu kurz sei. In manchen Berufen wäre eine halb- bzw. ganzjährige Ausbildung angebracht, in anderen hingegen sei für eine Spezialisierung zu wenig Zeit. Sie argumentierten, dass der zeitliche Umfang der Module stark von den jeweiligen Berufen abhinge, und forderten diesbezüglich mehr Flexibilität.

Ein weiterer Fragenblock beschäftigte sich mit der Einführung von Spezialmodulen – dem eigentlichen Novum der Modularisierung. Die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner begrüßte diese Modulkomponente. In den Begründungen wurde hervorgehoben, dass Spezialmodule den Erwerb von Zusatzqualifikationen ermöglichten, die Höherbildung begabter Lehrlinge förderten, Vertiefungen in – auch fachfremden – Bereichen zulassen sowie insgesamt zu einer Aufwertung der Lehre beitragen könnten. Dass mit der Einführung von Spezialmodulen eine raschere Reaktion auf wirtschaftliche Bedürfnisse möglich wäre, bewerteten ebenfalls zahlreiche Interviewpartner als positiv. Befürworter unterstrichen zudem die größere Flexibilität – vor allem auch für Lehrlinge. Diese könnten sich aussuchen, ob sie „nur" Grund- und Hauptmodul oder alle drei Module absolvieren möchten.

Kritische Stimmen gaben jedoch zu bedenken, dass es nicht einfach sei, Spezialmodul-Inhalte zu definieren. Sie sahen die Grenze zwischen Haupt- und Spezialmodul als zu schwammig oder betrachteten Letzteres eher als Bestandteil der Weiterbildung. Weiter führten sie an, dass die Entscheidung für die Ausbildung in einem Spezialmodul nicht schon zu Lehrbeginn getroffen werden könnte. Jugendliche hätten zu diesem Zeitpunkt nicht das nötige Wissen, eine bestimmte Richtung zu wählen. Unternehmen wüssten zu Beginn der Lehre nicht, wie sich Jugendliche tatsächlich entwickeln, welche Eignungen und Neigungen sie wirklich hätten und ob sie fähig wären, eine Spezialmodulausbildung zu durchlaufen. Sie plädierten daher dafür, die endgültige Entscheidung erst zu einem späteren Zeitpunkt treffen zu müssen. Manchen erschienen Spezialmodule für Klein- und Mittelbetriebe schwer umsetzbar. Dadurch könnten sie als Lehrbetriebe an Attraktivität verlieren oder wären gezwungen, ihre Ausbildungsaktivitäten einzustellen. Auch auf Berufsschulseite könnte es durch die Spezialmodulausbildung zu Problemen kommen. Schulvertreter bezogen sich in ihrer Kritik vor allem auf die für zusätzliche Ausstattungen anfallenden Kosten. Man fürchtete, dass die Ausgaben für neue Maschinen, Geräte, Werkzeuge etc. zur Vermittlung der Spezialmodule einen erheblichen finanziellen Aufwand darstellen würden. Gleichzeitig bezweifelten viele Interviewteilnehmer, ob auch die Wirtschaft bereit wäre, eine Verlängerung der Lehrzeit und damit höhere Kosten in Kauf zu nehmen.

## 6 Fazit

Modularisierung bezeichnet in Österreich die Neustrukturierung der Ausbildungsinhalte von Lehrberufen in drei Bausteinen (Modulen). Die Module werden dabei als Teil einer Gesamtqualifikation gesehen – nur in ihrer Gesamtheit führen sie zur beruflichen Handlungsfähigkeit auf Fachkräfteniveau. Die Reihenfolge der Absolvierung der Module ist dabei nicht beliebig, sondern folgt einem vorgegebenen Weg. Der Erwerb einzelner Module ist nicht möglich, da diese auch nicht separat zertifiziert werden.

Die Einführung der Modularisierung durch Verankerung im Berufsausbildungsgesetz im Jahr 2006 war stark von einem „bottom-up"-Ansatz geprägt. Den mit diesem Vorhaben verknüpften Zielen – primär der Flurbereinigung der Lehrberufslandschaft durch Clusterung inhaltlich ähnlicher Lehrberufe sowie der Erhöhung der Flexibilität bei Austausch und Neueinführung von Ausbildungsinhalten – standen jedoch Bedenken gegenüber, die in erster Linie die Implementierung dieses Modulansatzes in der Praxis (insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben) und die damit verbundenen Kosten für Unternehmen und Berufsschulen betrafen.

Nichtsdestotrotz wurde und wird die Option der modularen Gestaltung von Lehrberufen bei Neueinführung bzw. Modernisierung von Ausbildungsinhalten regelmäßig in Betracht gezogen. Bei bisher vier Lehrberufsänderungen wurde von dieser Möglichkeit auch bereits Gebrauch gemacht. Weitere Modullehrberufe sind in Planung bzw. werden in den entsprechenden Sozialpartner-Gremien diskutiert.

Die Effekte und Auswirkungen der Modularisierung wurden bis dato noch nicht wissenschaftlich untersucht, da zu wenige Erfahrungen vorliegen. Die Frage, ob sich die Erwartungen, die mit der Modularisierung verknüpft waren, erfüllen oder ob bzw. inwiefern es Änderungsbedarf geben wird, kann daher noch nicht ausreichend beantwortet werden. Es bleibt auch abzuwarten, ob es im Zuge der Etablierung des Europäischen Leistungspunktesystems (ECVET), das eine „Unitisierung" von Lernergebnisse einer Qualifikationen vorsieht, zur Weiterentwicklung der Modularisierung kommen wird.

## Literatur

**Archan, S: (2006).** Modularisierung der Lehrlingsausbildung – Status quo und Expertenbefragung, [ibw-Schriftenreihe Nr. 130], Wien.

**Archan, S.: (2007).** Modularer Lehrberuf für die Holzindustrie – Expertenbefragung zur Schaffung eines modularen Lehrberufes, [ibw-Bildung & Wirtschaft Nr. 40], Wien, S. 1–4.

**WKO: (2008).** Lehrlinge in Österreich – Ergebnisse der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammern Österreichs, Wien. Abrufbar unter: http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2008.pdf [Zugriff: 31.12.2008].

# Theorie Schweiz:

## *Modularisierung als Transformationsperspektive*

Philipp Gonon

Modularisierung speist sich aus einer Vielzahl von Motivlagen, die alle gleichsam in eine Richtung wirken. Differenzierung und Flexibilisierung als Elemente einer „reflexiven Modernisierung“ geben modularen Strukturierungen im Bildungssystem mehr Raum. Modularisierung setzt sich demgemäß als Normalisierung über die Weiterbildung hinaus auch in weiteren Bereichen der beruflichen Bildung durch. Die Optimierung funktionaler Erfordernisse beschleunigt neben internationalen Trends im Hinblick auf einen Bildungsraum Europa den Wandel der dualen Berufsbildung.

## 1 Ausgangspunkt: rechtliche Grundlagen im schweizerischen Berufsbildungssystem

Interessanterweise taucht weder im neuen Schweizerischen Berufsbildungsgesetz, seit 2004 in Kraft, noch in der darauf sich beziehenden Verordnung zum Berufsbildungsgesetz das Wort Modul auf. Hingegen ist in der bundesrätlichen „Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2004–2007“ im Zusammenhang mit der Berufsbildung von „Ausbildungsmodulen“ die Rede, um eine Ausrichtung der Angebote an die Einzelnen und die Unternehmen zu bewerkstelligen und darüber hinaus eine Durchlässigkeit von der Berufslehre zur Hochschule zu gewährleisten (BFT 2002, S. 2387).

Immerhin ist auf der Homepage des BBT das Stichwort Modularisierung als Thema visibel und auch der Baukasten bzw. das Baukastensystem erhält einen eigenen Eintrag. Unmittelbar vor der neuen Gesetzgebung wurden außerdem auch „Richtlinien für die modulare Berufsbildung“ erlassen. In diesen am 31. Mai 2002 publizierten Richtlinien erklärt sich das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) als Förderer der modularen Berufsbildung. Es koordiniere diese Aktivitäten und kooperiere mit den Bildungsverantwortlichen mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zwischen

den Angeboten inner- und außerhalb des BBT-Zuständigkeitsbereiches zu fördern, hierbei mit den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt zusammenzuarbeiten (vgl. BBT 2002, Artikel 1).

Zur näheren Ausgestaltung der Module besagen die Richtlinien wenig, außer dass es sich – neben Bausätzen, bestehend aus mehreren Modulen, und Baukästen, als eine Vielzahl von Modulen, um ein Grundelement modularer Berufsbildung handle, das durch Kompetenznachweise abzuschließen sei (ebd., Artikel 3). An anderer Stelle – beim Thema Baukasten – werden die Module auch mit Teilqualifikationen gleichgesetzt und die Lernzeit mit 40 bis 80 Stunden umschrieben.[1] Als Gegenstand und Geltungsbereich modularer Berufsbildung werden des Weiteren die berufsorientierte Weiterbildung und die höhere Berufsbildung bestimmt. Im Besonderen für diese beiden Bereiche, die der traditionellen Fortbildung bzw. Weiterbildung gelernter Berufsleute ohne Hochschulzugangsberechtigung dienlich sind, also auf der Ebene der weiteren Qualifizierung für Führungspositionen (in traditioneller Terminologie etwa zum Meister), soll bezüglich Lernwegen, Bildungsorten und Zeitpunkten mehr Flexibilität geschaffen werden.

Die Richtlinien lassen allerdings auch einen weiteren Geltungsbereich, quasi als Hintertür, offen: Unter „bestimmten Voraussetzungen" könne die modulare Berufsbildung auch für die berufliche Grundbildung angewendet werden, wenn etwa Grundbildung nachzuholen, eine Zweitbildung geboten oder aber „besondere Flexibilität bei der Aktualisierung der Bildungsinhalte" erforderlich sei (ebd., Artikel 4, Absatz 2).

## 2 Die Modularisierungsdebatte in der Schweiz – ein Rückblick

In dieser formalisierten Festschreibung der Modularität beruflicher Bildung lässt sich in etwa der heutige Stand der helvetischen Modularisierungsdebatte zusammenfassen. Sie soll Grundlage und „Steuerungsgrößen" für weitere Modularisierung gewährleisten (Wegmüller 2002, S. 1). Befürwortern einer entschlossenen und nach klaren Vorgaben durchzuführenden Modularisierung geht die heutige Praxis entschieden zu wenig weit, währenddessen Skeptiker zum jetzigen Zeitpunkt wenig Interesse bekunden. Denn während gegenüber den Modularisierungsbemühungen im Bereich der Qualifizierung nach einem Berufsabschluss bzw. Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), das heißt auf der Ebene der höheren Berufsbildung und berufsorientierten Weiterbildung, mittlerweile wenig Widerspruch erwächst, bleibt die Frage der modularen beruflichen Grundbildung umstritten (vgl. auch den Beitrag von Marty in diesem Band). Bezeichnenderweise wird auf der BBT-Homepage zum Thema Modulare Berufsbildung auf die Möglichkeit der Modularisierung bezüglich beruflicher Grundbildung nicht hingewiesen. Stattdessen bekundet das für die Berufsbildung zu-

1 Vgl. hierzu ausführlich: http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung [Zugriff 10.5.2009].

ständige Amt, dass es „bewusst auf eine zu starke Regulierung" verzichte.[2] Organisationen der Arbeitswelt (OdAs, in vormaliger Terminologie: Verbände), die über die Weiterbildung hinaus auch in der Grundbildung Modularisierungspläne hegen, haben momentan einen schweren Stand. Während Ende der 90er Jahre im Rahmen von Pilotversuchen unter dem Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) im Sinne einer Pilotphase eher unbefangen Modularisierung stattfand, wird diese Option von Seiten des seit der Jahrtausendwende neu aufgestellten Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) kaum mehr gefördert (vgl. Wettstein 2004, S. 3 f.). Nach einer allgemein von den bildungspolitischen Akteuren als erfolgreich angesehenen und positiv evaluierten Pilotphase Ende der 90er Jahre (vgl. Goetze/Marty/Zeltner 1999) wurden den entsprechenden Strukturen, nämlich der Schweizerischen Modulzentrale wie ihrer Nachfolgerorganisation „Modula", „fast zeitgleich mit der Einführung der neuen ‚Richtlinien (...) " eine weiterführende Unterstützung von Seiten des BBT nicht mehr gewährt (Schläfli 2004, S. 1). In der Nachfolge wurde ein Verein „ModuQua" vornehmlich initiiert aus Kreisen interessierter Weiterbildungsanbieter, geschaffen, dessen Mitglieder sich auch zu einer gemeinsamen „Charta" verpflichteten. Diese Charta beinhaltet insgesamt fünf Grundsätze, die ein offenes, alle Bildungssektoren übergreifendes, transparentes, durchlässiges und kohärentes System, das gemeinschaftlich zu finanzieren sei, einschließt, ebenso wie eine Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung.[3]

Kritik und Widerstand gegenüber der Modularisierung hatten sich sichtbar im Jahre 2002 formiert, als im Großen Rat des Kantons St. Gallen die „Modularisierung der Lehrlingsausbildung" behandelt wurde. Der Interpellant Meier-Ernetschwil, zusammen mit 32 Mitunterzeichnern, fragte hierbei die kantonale Regierung, was sie von der geplanten Richtlinie des BBT halte und wie sie sich gegenüber der Absicht, „sämtliche Lehrberufe" zu modularisieren, stelle. Der Regierungsrat wies in seiner Antwort auf seine eigene kritische Stellungnahme im Rahmen einer Vernehmlassung zu besagten Richtlinien hin. Eine Modularisierung in der Grundbildung könne zwar für einzelne Lehrlinge „in besonderen Ausbildungssituationen" vorteilhaft sein, für den Großteil der Lehrverhältnisse würden aber die Nachteile überwiegen. Eine modularisierte Grundausbildung würde die Auflösung des Klassenverbandes mit sich bringen, was auch vom St. Galler Erziehungsdepartement mit Nachdruck abgelehnt würde. Insbesondere würde aber auch die „Überschaubarkeit des Systems für Lehrbetriebe und Lehrlinge markant verschlechtert" werden (GR St. Gallen 2002, 51.02.13, S. 2). Auch von Berufsschullehrerseite wurde der Abbau des Grundlagenwissens beargwöhnt und die bereits erfolgte Modularisierung des Informatikberufes (siehe dazu Abschnitt 3 in diesem Beitrag) als „warnendes Beispiel" hingestellt (Jenni/Wüthrich 2002, S. 3).

Ausgewogener fiel eine spätere Stellungnahme von Rolf Dubs in der Zeitschrift der schweizerischen Berufsschullehrerschaft „Berufsbildung Schweiz" aus. Er hob die

2 Vgl. hierzu ausführlich ebd.

3 Vgl. hierzu ausführlich: www.moduqua.ch/default.aspx?code=07 [Zugriff 18.5.2009].

Vorteile einer Modularisierung vor allem in der Weiterbildung hervor, die bei einer breiten Anerkennung „viele Effizienzprobleme" löse und bis hin zu den Fachhochschulen und Universitäten größere Durchlässigkeit im Bildungssystem gewährleisten würde. Eine vollumfängliche radikale Modularisierung der gesamten Berufsbildung hingegen erachtete er als wenig zweckmäßig und einseitig. In der beruflichen Grundbildung sollte zunächst eine auf Ganzheitlichkeit beruhende Basis gelegt werden, ehe dann im Sinne einer Differenzierung und Erweiterung Module in das Berufskonzept eingebaut werden könnten (Dubs 2003, S. 7). Dieser Standpunkt, Modularisierung nicht als eine Entweder-oder-Alternative bzw. Alles-oder-Nichts-Option aufzufassen und quasi behutsam dort wo nötig und nicht anders möglich Weiterbildungs- und selbst Ausbildungsstrukturen zu reformieren, setzte sich als konsensfähig durch. Die Modularisierungsfrage wurde gleichsam beruhigt und damit ein Stück weit der Aufmerksamkeit politischer Akteure entzogen.

## 3 Modularisierung der Grundbildung – Stand der Dinge

Modulare Angebote und Modularisierung sollten also gemäß dem vorherrschenden Willen überwiegend auf die berufliche Weiterbildung und die höhere Berufsbildung fokussieren.

Die Diskussion Modularisierung ja oder nein verlor damit vordergründig an Brisanz in der Schweiz, denn sie wird als branchen- oder bereichsspezifische Maßnahme definiert. Sie findet dennoch gleichsam unter der Hand statt, und sie hat sich – nach einer längeren Phase der Abstinenz – zunächst rasanter im Hochschulbereich etabliert, konkret mit der „Bologna"-Reform. Eine modulare Struktur an Universitäten und Fachhochschulen hat sich beinahe über Nacht in allen Fächern und Institutionen des so genannten Tertiär-A-Bereichs in der gesamten Schweiz durchgesetzt, einschließlich eines Punktesystems (ECTS), das wie der Name schon besagt, Transfer von ausgewiesenen Leistungen möglich macht. Auf europäischer Ebene wird nun Ähnliches mit dem EQF und ECVET für die Berufsbildung angestrebt (CEDEFOP 2009).

Die Berufsbildung im Ausbildungsbereich in der Schweiz ist in einigen Teilsegmenten bereits modularisiert, so am sichtbarsten in der Informatik. Dieser neue Beruf mit einer neuen Interessenvertretung, dem Verein „Informatik Berufsbildung Schweiz" (I-CH), modularisierte beim neu geschaffenen Reglement von Anfang an konsequent die Aus- und Weiterbildung, in einem Umfeld, das geprägt ist durch raschen Wandel. In der Verordnung über die berufliche Grundbildung Informatikerin/Informatiker wird schlicht festgehalten, dass diese vierjährige berufliche Ausbildung auf einem Modulbaukasten beruhe, der nach Niveaus und Kompetenzfeldern gegliedert sei (BBT 2004, Art. 3). Hierbei kann die Grundbildung mit generalistischer Ausrichtung oder mit dem Schwerpunkt Applikationsanwendung, Support oder Systemtechnik absolviert werden. In Artikel 4, 5 und 6 werden darüber hinaus Fachkompetenzen, die sich aus den Vorgaben eines Bildungsplans ergeben sowie Methoden- und Sozial- und Selbstkompetenzen näher bestimmt (ebd.).

Zur Gestaltung von Modulen, die in der Regel 40 Lektionen umfassen, bestehen eigene Richtlinien, die eine Antragsphase, eine Erprobungsphase für neue Module und eine Beschlussphase durch eine die Qualität sichernde Kommission des Verbandes „Informatik Berufsbildung Schweiz" einschließt (Thomann 2009). Module würden auf einer Identifikation von Kompetenzen beruhen, die in Kompetenzfeldern, die sich an Informatik-Funktionsbereichen der Arbeitswelt orientieren, gebündelt seien. Kompetenzen wiederum bestünden aus mehreren Fähigkeiten fachlicher, methodischer und sozialer Art, die in bestimmten Situationen zu einem richtigen, effizienten und vollständigen Handeln führen würden.[4] Die Abkehr von einer Fachsystematik in der Unterweisung und eine Ausrichtung auf Handlungsorientierung bzw. eine Hinwendung zur „Lernsystematik" werden mit der erhöhten Flexibilität, dem projektbezogenen, sozialen und selbstgesteuerten Lernen als für dieses Umfeld passende Grundbildung und Relevanz für die Lernenden bzw. Auszubildenden begründet (ebd.).

Auch das im neuen Berufsbildungsgesetz verankerte eidgenössische Berufsattest (EBA), als zweijährige Ausbildung, trägt dem Gedanken einer modularisierten Grundbildung Rechnung. In verschiedenen Berufen des Verkaufs, der Gastronomie, des Metallbaus und anderen wurden für Jugendliche mit Handicaps oder aber schulisch reduzierter Leistungsfähigkeit verkürzte, weniger anforderungsreiche und standardisierte Ausbildungen geschaffen. So kann z. B. die/der Reifenpraktikerin/Reifenpraktiker nach zwei Jahren mit dem Abschluss EBA als Teilqualifikation, beruhend auf vier Tage Präsenz im Ausbildungsbetrieb und einem Tag Berufsfachschulunterricht, in das zweite Lehrjahr des Berufes Automonteurin/Automonteur wechseln, um damit diese Lehre mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abzuschließen. Entsprechende Pilotprojekte sind im Gange bzw. wurden bereits in reguläre Ausbildungen umgesetzt. Dabei ließen sich diese Initiativen durch die ersten Erfahrungen des Pilotprojekts „Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem" Ende der 90er Jahre inspirieren (Häfeli 2003, S. 4).

Auch der Informatik-Verband hat eine Attestausbildung „Infopraktiker/in EBA" mit einem großen Anteil an praktischen Tätigkeiten an IT-Geräten und ihrer Software als Pilotversuch geschaffen. Nach einem ersten Lehrjahr besteht hier eine Übertrittsmöglichkeit in die reguläre Grundbildung Informatiker (EFZ) mit dem Schwerpunkt Support (Moser/Thomann/Berginz 2007, S. 3).

Die berufliche Gesetzgebung ist insofern genügend offen, als sie verschiedene Formen des Nachweises an Qualifikationen zulässt, sei es in einer Gesamtprüfung, sei es in Teilprüfungen oder aber in anderen äquivalenten Verfahren (BBV 2003, Art. 30, Abs. 2).

Rolf Dubs formulierte den Grundsatz, dass auch in der beruflichen Grundausbildung Module integrierbar sind, um so „den pädagogischen Strukturforderungen" wie dem „Flexibilitätserfordernis der Wirtschaft am besten Rechnung" zu tragen (Dubs 2003, S. 7).

4 Vgl. hierzu ausführlich: www.i-ch.ch/modulbaukasten [Zugriff 18.5.2009].

Etwas mehr Raum nimmt die Modularisierungsfrage im „Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung“ ein, ebenfalls verfasst von Rolf Dubs. Auch hier wird die Modularisierung im Hinblick auf die berufliche Grundbildung für die Modellehre Informatik und auch für die kaufmännische Grundbildung als sinnvoll anerkannt (Dubs 2005, S. 70). Unter dem Teilabschnitt „Anforderungen an ein innovatives duales System“ werden verschiedene Vor- und Nachteile im Zusammenhang mit Modularisierung erörtert, ehe er ein „Expertenmodell der beruflichen Grundbildung“ vorschlägt. Hierbei unterscheidet er eine zwei bis drei Jahre anberaumte Grundehrzeit, die nach dem Berufskonzept aufgebaut ist. Während auch in der Grundlehrzeit von zwei bis drei Jahren nach dem Berufskonzept im Sinne einer Differenzierung oder Ergänzung Module durchaus integrierbar sind, wären in der anschließenden „Aufbaulehrzeit“ singuläre Module möglich. In der einjährigen Aufbaulehrzeit, die vollständig als modulares System realisiert werden würde, wäre eine zusätzliche Vertiefung und Spezialisierung möglich. Damit würde unter anderem auch der Übergang in die Weiterbildung erleichtert (ebd., S. 72).

## 4 Modularisierungskonzepte und Motivlagen für Modularisierung

Modularisierung hat als konzeptionell realistische Möglichkeit und Umsetzung in spezifischen Sparten auch die berufliche Grundbildung erfasst. Grundsätzlich beruht ein Modul auf einem standardisierten Lernangebot, das auf den Erwerb spezifischer beruflicher Kompetenzen verweist und daher auch als curricularer Baustein in einen institutionalisierten Rahmen eingebunden werden kann. Aufgrund dieser Ausgangslage lassen sich vier Grundvarianten eines Modularisierungskonzepts unterscheiden:

1. Sequenzierungskonzept: Module als zeitlich und inhaltlich differenzierte, unselbstständige Einheiten innerhalb einer Gesamtqualifizierung. Dies ist das Konzept, das sich am nächsten an den bestehenden Ausbildungsformen anschließen lässt.
2. Differenzierungskonzept: Module als variable und innerhalb eines Rahmens verselbstständigte Form eines Wahl(-pflicht-)Bereichs, was die Schaffung von unterschiedlichen Qualifikationsprofilen mit vergleichsweise großer inhaltlicher und konzeptioneller Verwandtschaft ermöglicht.
3. Supplementierungskonzept: Module als zusätzliche Qualifikationen im Sinne einer zusätzlichen Ergänzungsqualifikation.
4. Fragmentierungs- oder Singularisierungskonzept: Module als selbstständige, beliebig kombinierbare Partialqualifikationen (vgl. Deißinger 2002, S. 130).

Diese vier Varianten lassen sich nicht durchgängig auseinanderhalten. Sequenzierung, Differenzierung und Supplementierung können durchaus Hand in Hand gehen bzw. mehrfach kodiert sein (vgl. auch den Beitrag von Deißinger und das Einführungskapitel von Pilz in diesem Band). Während für die Weiterbildung oder Fortbil-

dung solcherlei Konzepte kaum bestritten werden, regt sich für die berufliche Grundbildung insofern Skepsis, als gerade eine Fragmentierung oder – wie auch von anderen Autoren als solche bestimmt – Singularisierung einzelner Qualifikationen befürchtet wird.

Aus einer Akteurssicht lassen sich hierbei zwei Pole im Hinblick auf die Modularisierung festhalten. Einzelne Exponenten aus der Dienstleistungsbranche, durchaus aber auch traditionelle Verbände, sind im Sinne einer Flexibilisierung offen bis offensiv für Modularisierung auch in der beruflichen Grundausbildung. Auf pädagogischer Seite befinden sich eher Skeptiker, da sie bezüglich Modularisierung der Grundbildung eine Singularisierung oder Fragmentierung der Qualifikationen befürchten. Eine beliebig kombinierbare Wahl von Modulen zu verschiedensten Zeitpunkten würde hiermit der Idee einer ganzheitlichen Bildung widersprechen.

Diese unterschiedlichen Haltungen gegenüber Modularisierungskonzepten lassen sich auch durch eine Hervorhebung unterschiedlicher Motivlagen der Modularisierung erläutern. Man kann eine *anbieterorientierte, eine nachfragerorientierte* und eine *bildungspolitische* Perspektive der Modularisierung unterscheiden. Darüber hinaus gibt es auch einen *arbeitsmarktbezogenen* Ansatz (vgl. Tab. 1).

**Tab. 1:** Modularisierungsperspektiven (Varianten 1–4)

| | |
|---|---|
| **(1) Anbieterorientierte Modularisierung**<br>*Im Zentrum:* Einzelne Bildungsinstitution<br>*Zielsetzung:* Bestimmung und Neugestaltung von Lehr-/Lernzielen, die innerhalb einer Gesamtqualifizierung die differenzierte | **(2) Nachfrageorientierte Modularisierung**<br>*Im Zentrum:* Einzelne/r Nachfrager/in<br>*Zielsetzung:* Bestimmung von Kompetenzen, die frei kombinierbar sind und den Wahlpräferenzen der Nachfrager entsprechen |
| **(3) Bildungspolitische Modularisierung**<br>*Im Zentrum:* Bildungssystem<br>*Zielsetzung:* Erhöhung der Zugänglichkeit, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit des Bildungswesens im Dienste der Transparenz und Flexibilisierung | **(4)Arbeitsmarktpolitische Modularisierung**<br>*Im Zentrum:* Arbeitsmarkt<br>*Zielsetzung:* Bestimmung von Kompetenzen, die Arbeitsplatzerfordernissen entsprechen und kurzfristig einsetzbar sind |

Während die erste und zweite Modularisierungsperspektive (1) und (2) eher die einzelne Institution (Schule, aber auch die betriebliche Bildungseinrichtung) bzw. den einzelnen Nachfrager fokussieren, sind die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Motivlage (3) und (4) eindeutig systemische Ansätze.

Öfters verstärken sich die jeweiligen Perspektiven gegenseitig. Anbieter modularisieren vorwiegend aufgrund des Anspruchs, ihr Programm weiter in Sequenzen auszudifferenzieren. Nachfrager wünschen sich wiederum eine erhöhte Flexibilität des Angebotes, um damit einen besseren Zugang zur Bildung zu erhalten, was die Bildungsinstitutionen veranlasst, ihre Angebote zu modifizieren. Sollen dann die spezifischen Bausteine branchenmäßig, branchenübergreifend, national und sogar international kompatibel sein im Dienste der Transparenz für Nachfrager und im Hinblick auf die Förderung der Mobilität, dann geht es aus bildungspolitischer und arbeitsmarktbezogener Perspektive um die Durchlässigkeit. Differenzierung, Durchlässigkeit und

Flexibilitätsansprüche und -erfordernisse sind demgemäß die Kriterien, die eine Modularisierung vorantreiben.

Bei Diskussionen zum Thema Modularisierung wird häufig auf einer prinzipiellen oder systemischen Ebene argumentiert, wobei vor allem die Folgen für das gesamte Bildungswesen im Blick sind. Selten wird beachtet, dass eine Zunahme modularer Angebote in den meisten Ländern nicht auf einer bildungspolitischen Entscheidung auf höchster Ebene beruht, sondern nach und nach von einzelnen Akteuren „von sich aus" erfolgt. Man kann daher festhalten, dass die Modularisierungsumsetzung in der Regel einer anbieterorientierten Perspektive (Variante 1) folgt. Die Varianten 2 und 4, die den Einzelnen bzw. den Arbeitsmarkt ins Zentrum rücken, würden weit radikalere Veränderungen implizieren.

## 5 Once more: Modularisierung versus Beruflichkeit?

Die Modularisierungsdebatte ist nach wie vor im deutschsprachigen Raum auf eine Entweder-Oder-Debatte zugespitzt. Als ordnungspolitisches Instrument stünde – so wird immer wieder argumentiert – eine „grundständige Modularisierung" dem Berufsprinzip entgegen. Modularisierung erscheint dann als „Fragmentierung", da sie statt auf einem geordneten Ausbildungsgang, als zentrales Kennzeichen der dualen beruflichen Ausbildung, auf Teilzertifizierung und im Extremfall beliebige Kombinierbarkeit wenig zusammenhängender Teile bzw. Module beruhe. Zu Recht werden hierbei bildungspolitische, aber auch didaktisch nachteilige Konsequenzen befürchtet. Doch finden sich kaum Vertreter einer solch radikalen, lediglich auf die Bedürfnisse der Nachfrager sich stützenden Auffassung. Modularisierungskritiker äußern daher meist die Vermutung, dass, wer sich für Modularisierung einsetze, sich quasi auf einer solch abschüssigen Bahn des systemgefährdenden Modularisierens befinde. Die Skepsis im deutschsprachigen Raum gegenüber Modularisierungsbestrebungen ergibt sich vornehmlich mit Blick auf die englischen Erfahrungen rund um die NVQs (National Vocational Qualifications, (vgl. dazu ausführlich die Beiträge von Ertl u. Deißinger in diesem Band). Wer im Hinblick auf Modularisierung auf angelsächsische Erfahrungen verweist, darf allerdings nicht übersehen, dass der Ausgangspunkt in jenen Ländern ein defizitäres Berufsbildungssystem war, das nicht auf dem Berufskonzept basierte.

Unabhängig von solcherlei Debatten werden jedoch in der Schweiz in Ausbildungszentren großer Firmen und Verbände wie SwissMEM, Ascom, Swisscom und Apprentas die Bildungsangebote nach dem Konzept der Differenzierung modularisiert (vgl. Wettstein 2004, S. 10).

Eine „Demontage" des Berufskonzeptes ist bei ihnen kein deklariertes Ziel. Auch geäußerte Bedenken, dass eine „Verbetrieblichung" der Berufsausbildung und demgemäß eine Minderung der Bedeutung der Berufsschulen erfolgen könne, sind haltlos.

Modularisierung entspricht nicht primär einer strittigen ordnungspolitischen Strategie, sondern schält sich als Forderung heraus, die dem wechselseitigen und oft konfliktreichen Verhältnis von individuellen Biographien und Bildungsstrukturen entspringt (vgl. Gonon 2002, S. 375f.). Es geht demgemäß nicht lediglich darum, das englische System oder aber die europäischen Pläne im Hinblick auf „europass" oder den Europäischen Qualifikationsrahmen für das Lebenslange Lernen auf Vor- und Nachteile zu überprüfen, um Umsetzungen in der Schweiz durchzusetzen oder zu verhindern. Modularisierung basiert auf bereits getätigten Teilreformen im Bildungswesen, wie insbesondere dem Ausbau der beruflichen Weiterbildung und der Neupositionierung der Höheren Berufsbildung. Sie drängt sich aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen auf. Modularisierung als Gestaltungsoption ergibt sich demgemäß evolutionär und ist systemunabhängig. Sie kann in rein schulischen und in dualen Berufsbildungssystemen erfolgen und das auf jeder Stufe der Bildungshierarchie.

Auf die duale Berufsbildung übertragen, dient Modularisierung der Dynamisierung des Bildungs- und Berufskonzepts und zwar nach den Kriterien der Differenzierung, Flexibilisierung und Durchlässigkeit. Ausgangspunkt der Modularisierung ist primär ein institutioneller Differenzierungsbedarf von Seiten der Anbieter (vgl. Variante 1). In verschiedensten Bildungsbereichen, besonders aber in der Weiterbildung, lassen sich eine Differenzierung des Bildungsangebotes und eine Pluralisierung von Anbietern beobachten. Aber auch die Nachfragerseite ist durch mehr Heterogenität gekennzeichnet: Lebensläufe werden, bedingt durch Mobilität in geographischer und sozialer Hinsicht, vielschichtiger, was entsprechende Forderungen nach Flexibilisierung des Angebotes auslöst. Schließlich soll das neu entstandene oder reformierte Angebot die Transparenz und Mobilität innerhalb eines Bildungssystems oder Landes nicht behindern, sondern erhöhen. Damit stehen Module auch im Dienste der Durchlässigkeit. Bezüglich Durchlässigkeit besteht in der Schweiz im Hinblick auf Modularisierung allerdings noch einiger Nachbesserungsbedarf, da viele Anbieter und Organisationen der Arbeitswelt bzw. Verbände gemäß eigenen regionalen, kantonalen und branchenspezifischen Bedürfnissen agieren und wenig auf Vergleichbarkeit und Transparenz bedacht sind.

Wir haben bisher die Frage der Modularisierung aus der Sicht der interessierten Akteure behandelt. Es lässt sich auch aus einer modernisierungstheoretischen Sichtweise ein Fazit ziehen. Modularisierung erscheint dann weitgehend unabhängig von bildungspolitischen Überlegungen der Akteure. Sie ist das Resultat eines Individualisierungsschubes, eines Wandels der Arbeitswelt und, im Gefolge dieser Ansätze, der Reflexivität des Bildungswesens. Ein Differenzierungs- und Flexibilisierungsdruck auf Bildung hängt mit gestiegenen individuellen Wahlalternativen zusammen, mit Fragen der qualifikatorischen Weiterbildung nach einer ersten Ausbildungsphase und mit Fragen der Kompatibilität.

Modularisierung ergibt sich aus einer modernisierungstheoretischen Sicht, wie sie etwa Beck und Giddens im Hinblick auf „reflexive Modernisierung" entwickelten, aus dem Individualisierungstheorem. Lebensformen werden enttraditionalisiert und

demgemäß Normalbiographien und Normierungen der Berufsarbeit aufgelöst (Beck 1986, S. 251). Eine Individualisierung erfolgt auch auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion und hoher Mobilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes. Chancen, Gefahren und Ambivalenzen der Biographie, die früher im Familienverband, in der dörflichen Gemeinschaft und im Rückzug auf die soziale Klasse bewältigt wurden, müssen nun vom Einzelnen selbst wahrgenommen, interpretiert und verarbeitet werden. Beck spricht daher von „riskante Freiheiten" (Beck 1993, S. 39). Individuelle Risiken werden dem Einzelnen überantwortet und globalisiert. Dabei wird der Begriff „Globalisierung" nicht – bzw. nicht in erster Linie – ökonomisch, sondern vielmehr – wie bei Anthony Giddens – als eine Art „Fernwirkung" gefasst, die „in Verbindung mit dem Aufkommen direkter globaler Kommunikation und des Massenverkehrs" erfolge und eine posttraditionale Gesellschaft kennzeichnet (Giddens 1997, S. 23f.). Enttraditionalisierung und damit einhergehend Unsicherheit fördern die „soziale Reflexivität" (ebd., S. 26). Der eigentliche Grund für die Zunahme von Flexibilität in den Produktionsweisen wie auch in den individuellen Entscheidungsprozessen liege darin, dass ein Umfeld hochgradiger Reflexivität höhere Selbstständigkeit des Handelns erfordert. Individualisierung erhöht den Handlungsdruck, unter mehreren Optionen seine eigene Biographie und dies heißt auch die eigene Bildung zu organisieren. In der Wahlbiographie kann sich die einzelne Person hierbei immer weniger auf „vorgestanzte Muster" verlassen.

Diese Entwicklung tangiert auch die berufliche Bildung. Ein berufliches Bildungssystem, das seine Funktionsweise optimiert, modularisiert demgemäß seine Angebotsstruktur durch Differenzierung und flexiblere Zugangsmöglichkeiten. Dazu kommen nun auch globale Trends, wie die Bemessung von Leistungen nach Kreditpunkten, und die Bemühungen, die verschiedenen Teilsysteme transparenter und durchlässiger zu gestalten. Im Rahmen der Präsenz globaler Eliten und eines international weit stärker geprägten Bildungsdiskurses im Kontext der Weltkultur verliert die Tradition an bisher fraglos akzeptierter Legitimität (Münch 2009, S. 55).

Insofern folgt die Modularisierung dem Muster eines inkrementellen Wandels, der Bestehendes im Sinne einer Selbsterhaltung laufend optimiert (vgl. Hall/Soskice 2001). Dennoch ist bei einer Intensivierung der Modularisierung und beim Umbau eines auf Internationalität und Individualisierung ausgerichteten Bildungssystems langfristig eine Transformation der dualen Berufsbildung im Rahmen eines globalen Bildungsregimes nicht ausgeschlossen.

## Literatur


**BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie): (2002).** Richtlinien für die modulare Berufsbildung, Bern.

**BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie): (2004).** Verordnung über die berufliche Grundbildung Informatikerin/Informatiker, Bern.

**BBV: (2003).** Verordnung über die Berufsbildung vom 19. November 2003.

**Beck, U.: (1986).** Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt.

**Beck, U.: (1993).** Die Erfindung des Politischen, Frankfurt.

**BFT:** (2002). Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2004–2007, Bern.

**CEDEFOP: (2009).** Continuity, consolidation and change – Toward a European era of vocational education and training, Luxemburg.

**Deißinger, Th.: (2002).** Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung, in: Wingens M./Sackmann R. [Hrsg.], Bildung und Beruf – Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Weinheim, S. 121–138.

**Dubs, R.: (2003).** Modularisierung als Lehrplanprinzip, in: Berufsbildung Schweiz, 129. Jg., Nr. 2, S. 5–7.

**Dubs, R.: (2005).** Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung, Bern.

**Giddens, A.: (1997).** Jenseits von Links und Rechts – die Zukunft radikaler Demokratie, Frankfurt.

**Goetze, W./Marty, R./Zeltner, E.: (1999).** Modularisierung in der Grundausbildung, in: Projektleitung „Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem" [Hrsg.], [Anhang zum Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998], Bern.

**Gonon, Ph.: (2002).** Modularisierung als reflexive Modernisierung, in: Gonon Ph. [Hrsg.], Arbeit, Beruf und Bildung, Bern, S. 375–386.

**GR St. Gallen: (2002).** Modularisierung der Lehrlingsausbildung, [Schriftliche Antwort der Regierung vom 9. April 2002, (51.02.13)], St. Gallen, S. 1–2.

**Haefeli, K.: (2003).** Modularisierung in der Berufsausbildung – Eine Chance für behinderte und benachteiligte Jugendliche?, Zürich.

**Hall, P./Soskice, D.: (2001).** Varieties of Capitalism – The Institutional Foundations of Comparative Advantage, Oxford.

**Jenni, D./Wüthrich, M.: (2002).** Fragwürdige Modularisierung des Berufsschulunterrichts – Abbau des Grundlagenwissens und Auflösung des Klassenverbandes, in: Zeit-Fragen, 10. Jg., Nr. 23, S. 1–5.

**Moser, F./Thomann, Ch.: (2007).** Infopraktiker/-in EBA – Ausbildungskonzept für die Attestausbildung, Zürich.

**Münch, R.: (2009).** Globale Eliten, lokale Autoritäten – Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Frankfurt a. M.
**Schläfli, A.: (2004).** ModuQua – Modularisierung und Qualität, Zürich.
**Soskice D./Hall P.A.: (2001).** Varities of Capitalism, Oxford.
**Thomann, Ch.: (2009).** SKOBEQ-I – Richtlinien zur Pflege des Modulbaukastens, Zürich.
**Wegmüller, R.: (2002).** Informationsveranstaltung BBT 31. Mai 2002 – Richtlinien zur Modularisierung, [Vortrag], Bern.
**Wettstein, E.: (2004).** Modularisierung im Berufsbildungssystem der Schweiz, Zürich.

# Praxis Schweiz:

## *Das schweizerische Baukastenmodell – eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung*

Res Marty

Seit die ehemalige Nationalratspräsidentin, Frau Judith Stamm 1993 beim Schweizerischen Bundesrat eine Motion zwecks Einführung eines modularen Baukastenmodells einreichte, sind über 15 Jahre vergangen. In dieser Zeit hat sich dieses System erstaunlich schnell einen Platz im Schweizerischen Bildungssystem erobert. In fast allen Berufsgruppen der beruflichen Weiterbildung und zunehmend auch der allgemeinen Bildung werden Module (Teilqualifikationen) geschaffen, mit denen Lernende auf flexible Weise sich einen (beruflichen) Bildungsabschluss sozusagen „ansparen" können.

## 1 Stationen eines Entwicklungsprozesses

Über verschiedene Etappen hat sich das schweizerische modulare Baukastenmodell bis zum heutigen Datum entwickelt. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Sowohl seitens der Organisations- als auch auf der Seite des pädagogischen Prozesses besteht weiterhin ein großes Entwicklungspotential, das sich bei geeigneter Führung als Modell weiter optimieren wird. Folgende Schritte und Entwicklungen waren dabei maßgeblich:

- 1993: Motion Stamm beim Bundesrat eingereicht und für erheblich erklärt
- 1994: Vergabe eines Projektauftrags durch das damalige BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, heute BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) an eine Projektgruppe (u. a. an den Autor dieses Beitrags) und Verfassung eines ersten Berichts in Zusammenarbeit mit interessierten Berufsverbänden zu Händen des BIGA
- 1996–98: Pilotversuch mit wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation mit insgesamt positivem Ergebnis

- ab 1996 laufende Einführung des Modells bei verschiedensten Berufsverbänden im Sinne von Pilotversuchen, Schulen und Institutionen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung
- 1999 Einreichung eines Schlussberichts über die Pilotversuche mit Weiterentwicklung des Systems. Zusätzlich verschiedene Teilberichte über spezifische Fragestellungen (z. B. Harmonisierung, Qualitätsentwicklung, Modularisierung in der Grundbildung etc.)
- 2000/2001: Erstellung diverser Leitfäden für die praktische Umsetzung bei Verbänden, Schulen und Organisationen
- 2000: Gutachten der Herren Professoren Dubs und Euler zu Händen des BBT und Gründung eines Vereins Modula als Übergangslösung bis zur Integration in die Bildungsverwaltung
- 2001/2002: Vorbereitung der Integration in die Bildungsverwaltungen (EDK, BBT, seco) mit Vernehmlassung von Richtlinien des BBT über das Baukastenmodell in der Schweiz
- 31.5.2002: Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) verabschiedet gesamtschweizerisch gültige Richtlinien für die modulare Berufsbildung in der Schweiz, verzichtet aber auf Integration des Modells in die Bildungsverwaltung
- 2003: Vorbereitungsarbeiten für die Schaffung einer Nachfolgeorganisation von Modula. Die private Organisation „ModuQua“ wird vom SVEB (Schweizerische Vereinigung für Weiterbildung), der SGAB (Schweiz. Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung) und von verschiedenen Schweizerischen Berufsverbänden und Schulen getragen
- 1.1.2004: In der Schweiz treten ein neues Berufsbildungsgesetz und die dazugehörige Verordnung in Kraft. Darin sind alle gesetzlichen Grundlagen für die modulare Bildung geschaffen
- Bis 2009: Immer wieder entschließen sich OdA's (Organisationen der Arbeitswelt), Schulen und andere Institutionen der Bildung, die modulare Form gemäß dem 1999 verfassten Bericht zu initiieren und zu implementieren

In dieser Zeit hat sich das Modell sektoriell über beinahe alle Berufsfelder etabliert. Die Entwicklung geht weiter und man darf annehmen, dass sich in ein paar Jahren dieses Modell vermehrt auch in der Öffentlichkeit durchgesetzt hat und zunehmend auch die in diesem System enthaltenen Möglichkeiten durch die Lernenden bewusst im Sinne der eigenen Lernorganisation und Lernsteuerung genutzt werden. Daneben muss aber kritisch ergänzt werden, dass dieses vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) initiierte Modell nie verbindlich eingeführt wurde und sich deshalb in der Schweiz daneben viele angepasste, ähnliche Modelle etablieren konnten. Die eidgenössische Berufsbildungsbehörde sah sich aufgrund der Gesetzeslage nie im Stande, ein verbindliches modulares Bildungsmodell über die ganze Schweiz zu verordnen. Zu sehr verhindern föderale Bildungsgesetze solche Vorgaben. Besonders die Harmonisierung des modularen Systems wird damit behindert, womit ein ganz wesentlicher Vorteil des modularen Systems nicht oder aber nur wenig zum Tragen

kommt. Optimale Durchlässigkeiten beschränken sich somit auf diejenigen Partner, die dieses Modell vergleichbar eingeführt haben.

## 2 Das Baukastenmodell – Begrifflichkeiten und Funktionen[1]

Wenn sich ein neues Bildungsmodell in einem bestehenden System etablieren soll, dann geschieht dies auf der Analyse eines gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergrunds und beinhaltet strategische und operative Ziele. Zusammengefasst können diese wie folgt definiert werden:

- Lebensbegleitendes Lernen wird für immer mehr Menschen aufgrund der raschen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen immer wichtiger
- Der technologische und wirtschaftliche Fortschritt verlangt auf allen Ebenen laufende Anpassungsleistungen
- Das Eingebundensein in den auf allen Ebenen ablaufenden Globalisierungsprozess verlangt von den Menschen eine hohe geistige, physische und auch psychische Flexibilität und Mobilität. Lernen wird vermehrt und immer rascher zur immer bewussteren Überlebensstrategie einer Gesellschaft

Ein Bildungsmodell soll daher folgende Ziele erreichen:

- Lernen soll, unabhängig von Stand, Geschlecht und Beruf, lebensbegleitend möglich sein
- Lernen soll effizient und effektiv sein
- Lernen muss in der Wertehierarchie der Menschen weit oben angesiedelt sein und spürbaren Nutzen für Wohlfahrt und Wohlstand bringen
- Lernen soll so oft wie möglich zu qualifizierten Abschlüssen führen, und die erreichten Kompetenzen müssen für wirtschaftliche und gesellschaftliche Leistungen transferierbar sein
- Lernen soll für alle Beteiligten individualisiert sein und muss autonom gesteuert und organisiert werden können
- Lernen soll in jeder Beziehung „erschwinglich" sein und darf kein Luxusgut sein
- Die Durchlässigkeit im gesamten Bildungssystem soll von überall zu überall hin optimiert werden.

Vor diesem Hintergrund und diesen Zielen präsentiert sich das Modell in den nachfolgenden Unterkapiteln skizziert.

### 2.1 Modul

Ist die kleinste Einheit im Modell und wird auf der Basis von Tätigkeits- bzw. Arbeitsanalysen und/oder Qualifikationsprofilen von Berufen auch als berufliche Funktion

1 Unter www.moduqua.ch sind alle weiteren Angaben ersichtlich.

bezeichnet. Sie ist eine in sich geschlossene Lernleistung und ist definiert als Teilqualifikation einer gesamten (beruflichen) Qualifikation. Ein Modul bezweckt die Erreichung einer bestimmten Handlungskompetenz, als Teil eines Ganzen bzw. eines beruflichen Abschlusses. Dazu ein Beispiel: Die Teilqualifikation einer Managerin/eines Managers könnte „Qualifikationsgespräche führen können" sein.

Module haben ein vorgeschriebenes Raster, das in der ganzen Schweiz von den Nutzern des Systems gleich gehandhabt wird. Rasterpunkte, die von den Konstrukteuren der Module deklariert sein müssen, sind u. a.: Titel des Moduls, Voraussetzung für deren Besuch, präzise Beschreibung der Handlungskompetenz und der dafür notwendigen kognitiven und affektiven Lernziele, Lernzeit, Angebotsform, Gültigkeitsdauer, Laufzeit, Kompetenznachweis etc. Jedes Modul muss mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen werden können. Auch die Form des Kompetenznachweises (Prüfung) muss im Modulraster, für Lernende transparent, deklariert werden.

Zentral ist der Sachverhalt, dass ***Module keine Fächer sind.*** Weil in einem Fach in der Regel nur bestimmte Grundlagen für eine bestimmte (berufliche) Kompetenz vermittelt werden, können Fächer keine Module sein. Stark vereinfacht ausgedrückt „kann man nach einem Modul (in der Regel) etwas. Nach einem Fach weiß man (in der Regel) etwas".

Allerdings setzt Können auch Wissen voraus. Also wird in jedem Modul selbstverständlich auch das für das Erreichen einer Kompetenz relevante Wissen vermittelt. Gleichberechtigt werden aber auch (arbeits-) methodische, soziale und personale Fähigkeiten, wie sie eben für die definierte Handlungskompetenz notwendig sind, unterrichtet und geübt. Im obigen Beispiel („Qualifikationsgespräche führen können") wären also u. a. etwa folgende Ziele und Inhalte notwendig: Kommunikationsregeln in Qualifikationsgesprächen anwenden können, Qualifikationsmodelle anwenden und beurteilen können, Beurteilungsverfahren anwenden können, Beobachtungs- und Beurteilungsfehler analysieren und diese nach Möglichkeit vermeiden können, persönliche Wirkung im Qualifikationsgespräch reflektiert haben, Prozess der Zielbildung mit Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern und deren Evaluation durchführen können.

Glaubt eine Person, dass sie auch ohne Besuch eines Moduls diese Kompetenz bereits besitzt (z. B. Erfahrungswissen, eigene Lernleistungen im Selbststudium etc.) kann sich diese Person auch direkt für den Kompetenznachweis anmelden. Existieren sogar gültige Papiere, die die einschlägige Kompetenz nachweisen, so werden diese anerkannt.

Die Anforderungen an ein Modul sind also:

- Definierte (z. B. auf der Basis einer Arbeitsanalyse) Teilqualifikation mindestens eines bestimmten Berufes[2] oder eines definierten Kompetenzbündels
- Mehrfachverwendbarkeit eines Moduls ist möglich (z. B. „Qualifikationsgespräche führen können" brauchen nicht nur Managerinnen/Manager sondern auch

2 Arbeitspsychologisch wird „Beruf" als Summe einzelner Teilqualifikationen verstanden (i. S. v. Qualifikations- oder Kompetenzbündel).

Angehörige anderer Berufe wie Personalchefinnen/Personalchefs, Schulleiterinnen/Schulleiter, Lehrmeisterinnen/Lehrmeister, Unternehmerinnen/Unternehmer, Abteilungsleiterinnen/Abteilungsleier, Meisterinnen/Meister etc.)
- Module werden über einen Kompetenznachweis abgeschlossen. Dafür erhält man ein Zertifikat
- Module werden nach einem einheitlichen Raster deklariert
- Im Sinne eines Tauschhandels können Module, z. B. über eine Modulbörse im Internet, auch von andern Anbietern verwendet werden (geben und nehmen)

### 2.2 Bausatz

Eine bestimmte definierte Anzahl von Modulen (Teilqualifikationen) ergibt einen (Berufs-) Abschluss. Ggf. können Anbieter von Bausätzen auch Zwischenprüfungen (nach einer bestimmten Anzahl von Modulen) oder eine Abschlussprüfung (nach allen Modulen) verlangen. Allerdings muss damit dann eine neue Kompetenz (z. B. Fähigkeit zur Integration einzelner Teilkompetenzen) geprüft werden.

### 2.3 Baukasten

Wird in einem Berufsfeld[3] modularisiert, spricht man von einem Baukasten (Anzahl der Module, die in einem Berufsfeld, teilweise durch Mehrfachverwendbarkeit, zu verschiedenen Abschlüssen führen; beispielsweise können durch 30 verschiedene Module in unterschiedlicher Zusammensetzung insgesamt 6 Abschlüsse in einem Berufsfeld erreicht werden).

In der Schweiz bestehen bereits verschiedenste Bausätze und Baukästen. Ihre Zahl nimmt zu und interessant dürfte es werden, wenn die Mehrfachverwendbarkeit gar über die einzelnen Baukästen hinweg möglich wird.

## 3 Chancen und Gefahren des Baukastenmodells

Zweifellos stecken in diesem Modell eine ganze Menge von Chancen, aber auch Risiken. Eine Reihe davon sollen nachfolgend stichwortartig erwähnt werden:
- Das Weiterbildungssystem wird flexibler, transparenter und durchlässiger
- Die Motivation für eine Weiterbildung kann gefördert werden
- Ein wichtiger Beitrag für das „lebenslange Lernen“ kann geleistet werden
- Mehr Menschen auf höherem und zugleich aktuellerem Bildungsniveau können gefördert werden

3 Berufsfelder werden verstanden als Sammlung von Berufen, die branchenmäßig und auch inhaltlich zusammengehören, z. B. Berufe der Ernährungsbranche, kaufmännische Berufe etc.

- Weiterbildung in Etappen ist attraktiver und kann individuell unterschiedlich genutzt werden
- Die Möglichkeiten der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen und Teilqualifikationen werden verbessert, weil die Leistungen vergleichbar werden
- Die Deklaration von Standards (z. B. Rasterpunkte der Module) bringt einen Qualitätsgewinn
- Die Handlungskompetenzen sind definiert und eine Vergleichbarkeit mit den informell erworbenen Lernleistungen, bzw. mit dem nicht formalen Lernen ist gewährleistet
- Die Selbststeuerung und die Selbstorganisation des Lernens wird gefördert
- Die Zusammenarbeitsmöglichkeiten innerhalb der Verbände und Anbieter wird optimiert

In diesem Zusammenhang zitieren wir gerne Sheldon (2009, S. 53) aus einem Aufsatz über die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels:

> *„Angesichts der starken berufsstrukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt liegt es nahe, die Berufsbildung verstärkt zu modularisieren. In einem Modulsystem besteht der Bildungsweg aus einem Sammeln von Zertifikaten, die den erfolgreichen Abschluss von Lerninhalten (Modulen) bezeugen. Ein Modulsystem erleichtert die Anpassung der Lerninhalte an eine sich ständig ändernde Berufswelt. Überholte Module können einfach ersetzt werden. Auch eine Erhöhung der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems hilft, Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu vermeiden. Zu denken ist an ein Kontinuum an Bildungsgängen, die je nach Bedarf unterschiedliche betriebliche und schulische Anteile umfassen. Ein solches Kontinuum schafft auch einen Anknüpfungspunkt für die betriebliche Weiterbildung. Diese Empfehlungen sind nicht neu. Zudem hat das neue Berufsbildungsgesetz eine Vielzahl der Vorschläge bereits umgesetzt. Trotzdem bleiben die Probleme zum Teil weiterhin bestehen. Es gilt, sie mit den Instrumenten des neuen Berufsbildungsgesetzes verstärkt anzugehen.“*

In der Schweiz ist die Berufsbildung in einem Verbundsystem von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA's) organisiert. Seit dem 13. Jahrhundert, wo die Zünfte (z. T. Vorgängermodelle der heutigen OdA's) die Berufsbildung straff und in einer hohen Regelungsdichte bewirtschafteten, konnten staatliche Organe nur in einem langen politischen Prozess Einfluss auf Inhalt und Form nehmen. Nach wie vor übt die föderale Struktur einen starken, in diesem Falle leider auch hindernden Einfluss aus, so dass zentrale, einheitliche modulare Strukturvorschriften in der Schweiz kaum mehrheitsfähig würden und somit gerade von den OdA's, die fundamental von den Fortschritten profitieren würden, verhindert werden. Es ist zu vermuten, dass der zuletzt von Sheldon zitierte Satz diese Probleme anspricht.

Mögliche Gefahren ergeben sich deshalb durch:

- Mangelnde Zusammenarbeit, Koordination und Harmonisierung bei OdA's und Anbietern (z. B. zu viele, zu ähnliche Module)
- Mangelnde Steuerung des Systems seitens des Staates, damit Laissez-faire-Haltung
- Zu viel Steuerung des Systems durch den Staat, damit Bürokratisierung und Schwerfälligkeit

Das Schweizerische Baukastenmodell ist auf dem Weg, langsam aber stetig seine angestrebten Ziele zu erreichen. Viel Arbeit bleibt noch zu leisten. Verständnis, guter Wille, Überzeugung für die Wirksamkeit sind von allen Seiten weit verbreitet und helfen mit, diesen Paradigmenwechsel im Bildungssystem zu vollziehen.

Verschiedene Kontakte mit ausländischen Institutionen, Verbänden und Organisationen ermöglichen den Kontakt und den Informationsaustausch.

## 4 Ergebnisse von Evaluationen

Verschiedene OdA's haben während (formativ) und nach (summativ) der Einführung des Baukastensystems umfangreiche Evaluationen durchgeführt. Nachfolgend sollen einige Ergebnisse aus bekannten Evaluationsberichten stichwortartig wiedergegeben werden (vgl. I-CH 2004 u. Bundesamt für Umwelt, Wald und Landschaft 2004).

### 4.1 Projekt I-CH (Informatik Schweiz; Baukasten über die gesamte Aus- und Weiterbildung der Informatikberufe in der Schweiz)

- 82 % – 92 % der Projektleitungen, Lehrpersonen und Lehrbetrieben in der Schweiz akzeptieren die Modularisierung
- 73 % der Lernenden akzeptieren die Modularisierung grundsätzlich
- Die hohe Wertschätzung der Berufslehre zeigt sich auch im modularen System
- Lehrpersonen und Lernende bestätigen weitgehend eine gute Überseinstimmung von Ausbildung und Prüfung
- Bei 75 % der Lehrpersonen, Lehrbetriebe und Lehrbetreuer stimmen Erwartungshaltung und Prüfungsresultat gut überein
- Die Modularisierung trägt zur Verbesserung der Ausbildungsqualität bei
- Es wird eine klare Steigerung der Produktivität festgestellt
- Die Lernenden sind in der Lage, auch anspruchsvolle Aufgaben zu lösen
- Die modularisierte Ausbildung wird von der Mehrzahl der Lernenden ohne dauernde Überlastung bewältigt
- Verbesserungspotentiale wurden in folgenden Bereichen festgestellt:
  1. Information
  2. Lernortkoordination
  3. Belastung der Lehrpersonen

### 4.2 Projekt Bildung Wald (Modularisierung der Waldberufe in der Schweiz, höhere Berufsbildung)

- Die Teilnehmenden haben mehrheitlich die in den Modulen geforderten Kompetenzen gut erreicht
- Der Lernerfolg wird allgemein als zufriedenstellend beurteilt
- Die Prinzipien der Modulpädagogik werden eingehalten (Handlungsorientierung)
- Die Qualität der Kompetenznachweise brauchte Zeit, bis sie eingehalten werden konnte, und brauchte entsprechenden Support
- Die modulare Form der Weiterbildung wird von den Teilnehmenden mehrheitlich begrüßt
- Die aufgebauten Strukturen (z. B. Qualitätssicherungskommission, berufsfeldbezogene Koordinationsstelle für die Modularisierung, Fachkommission) werden mehrheitlich als geglückt und bewährt bezeichnet
- Die Prozesse und Abläufe zwischen den einzelnen Akteuren werden als stimmig und funktionierend eingeschätzt
- Die Zusammenarbeit unter den Modulanbietern ist besser als früher im Lehrgangssystem, kann aber weiter optimiert werden
- Die Informationsflüsse zwischen den verschiedenen Akteuren kann und muss verbessert werden
- Die Modularisierung brachte insgesamt eine Aktualisierung und Präzisierung der Bildungsbemühungen in den Waldberufen. Das System wurde über die Branche hinaus bekannt und es entstand für die Waldbranche daraus ein Prestigegewinn

## 5 Praktische Umsetzung in OdA's (Organisation der Arbeitswelt)

Vorbemerkung: Das eidgenössische Berufsbildungsgesetz (2002) sieht vor, dass die Berufsbildung in der Schweiz eine Verbundaufgabe zwischen Bund, Kantonen und OdA's darstellt. Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten sind entsprechend verteilt. So gibt der Bund den gesetzlichen Rahmen vor und die Kantone und Organisationen der Arbeitswelt sind mit der Ausführung beauftragt. Die OdA's sind primär auch für die Formulierung der eigentlichen beruflichen Kompetenzen zuständig, sie organisieren die entsprechende berufspraktische Bildung und führen die Prüfungen unter Aufsicht und Mitarbeit von Bund und Kantonen durch. Die Modularisierung in der Schweiz wird ähnlich organisiert, d. h., der Bund, in Zusammenarbeit mit Kantonen und OdA's, gab den Anstoss, ein entsprechendes Projekt durchzuführen. Für die Umsetzung und Implementierung sind die OdA's (auf freiwilliger Basis) zuständig.

Im Rahmen dieses Beitrages wurden mit drei Berufsbildungsverantwortlichen von OdA's, die die Modularisierung bereits eingeführt haben, Interviews durchgeführt.

Ziel der strukturierten Interviews war, den jetzigen Stand, die bisherigen Erfahrungen und die gewünschten Weiterentwicklungen des modularen Systems in Erfahrung zu bringen. Nachstehend werden diese Ergebnisse vergleichbar abgebildet:

## 5.1 Interview mit Herrn Dr. André Schläfli, Direktor der Schweizerischen Vereinigung für Weiterbildung (SVEB) und Frau Ruth Eckhardt-Steffen, Geschäftsstelle AdA (Ausbildung der Ausbildner) am 9. März 2009

**Baukasten:** Ausbildung der Ausbildner auf verschiedenen Niveaus[4]

**Einführung:** 1995 (erster Bausatz) 2000 (ganzer Baukasten)

**Abschlüsse:**

- SVEB 1 Zertifikat des SVEB (1 Modul)
- SVEB 2 eidgenössischer Fachausweis FA/Berufsprüfung BP als Ausbildner/Ausbildnerin (5 Module)
- SVEB 3 eidgenössische höhere Fachprüfung HFP als Ausbildungsleiter/Ausbildungsleiterin (weitere 8 Module)

**Anzahl der Abschlüsse jährlich (Stand 2008):**

- Zertifikate: 1500
- Berufsprüfungen 800
- Höhere Fachprüfungen 20

**Anzahl Kompetenznachweise (Modulabschlüsse):**

- Zertifikate: 1500
- Berufsprüfungen 4000
- Höhere Fachprüfungen 160

**Nutzung der Mehrfachverwendbarkeit der Module**

In der Schweizerischen Vereinigung für Weiterbildung gibt es insgesamt 130 akkreditierte Anbieter von Modulen. Einzelne dieser Module sind auch für andere Abschlüsse anrechenbar (z. B. Elternbildner/bildnerin). Es bestehen auch Verträge mit Anbietern von andern Berufen, so können beispielsweise Berufsberater/Berufsberaterinnen gewisse Bildungsinhalte anrechnen lassen und so verkürzt zu einem AdA-Abschluss kommen. Fahrlehrer/Fahrlehrerinnen decken in ihrer Ausbildung gleich auch die Berufsprüfung zum Ausbildner ab und können somit mit einer Ausbildung gleich zwei Abschlüsse erreichen. Gegenwärtig werden diese Modalitäten geprüft und hoffentlich zu einem guten Abschluss gebracht.

4 Weitere Informationen sind zu finden unter www.alice.ch.

**Nutzung der Flexibilität, die das System anbietet (z. B. zeitliche Erstreckung der Ausbildung, Wahl einer individuellen Reihenfolge der Module, Wahl der Anbieter der Module etc.)**

Nach Erfahrung der beiden Befragten wird die Flexibilität in verschiedener Hinsicht sehr stark genutzt. Vor allem die zeitliche Erstreckung, bis es zu einem Abschluss kommt, entspricht einem großen Bedürfnis und kommt den individuellen beruflichen und familiären Situationen entgegen. In einem Kanton mit sprachlicher Minderheit haben sich verschiedene Anbieter von Modulen zusammengetan und bieten gemeinsam einen Bausatz an. Schätzungsweise nutzen etwa 50 % die Flexibilität, die im System enthalten ist.

**Quantitative Veränderung durch die Modularisierung bei den Lernenden**

Die Schaffung des modularen Baukasten im Bereich der AdA hat einen großen Boom von Abschlusswilligen, aber auch generell Weiterbildungswilligen ausgelöst. Die bestehenden Abschlüsse sind sprunghaft gestiegen und gelten heute in der schweizerischen Erwachsenenbildung als Orientierungspunkt. Die gesetzten Standards durch die Kompetenzen in den Modulen gelten auch europäisch als beispielhaft. Sie sind ein Vorzeigemodell in der europäischen Bildungslandschaft.

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Lernenden**

Die Geschäftsstelle selbst hat relativ wenig direkte Rückmeldungen von Lernenden. Es sind den beiden Befragten jedoch insgesamt positive Rückmeldungen bekannt.

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Abnehmenden von AdA-Abschlüssen**

Es wird eine Tendenz festgestellt, dass immer mehr Arbeitgebende den gesetzten Standard der Abschlüsse übernehmen. Modularisierungsspezifische Rückmeldungen sind nicht bekannt.

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Anbietern von Bausätzen**

- Insgesamt hat sich das System bewährt, niemand will zurück zum traditionellen zusammenhängenden Lehrgangssystem.
- Vereinzelt besteht Kritik wegen dem organisatorischen Aufwand, der sich durch die Individualisierung und der Flexibilität der Ausbildung ergibt. Der Aufwand ist größer und die kurzfristigen An- und Abmeldungen häufen sich.

**Weitere wichtige Erfahrungen mit der Modularisierung**

- Der Modulbegriff ist in der Schweiz nicht einheitlich, es gibt verschiedenste Interpretationen, damit wird die Vergleichbarkeit, gegenseitige Anerkennung und das gemeinsame Verständnis erschwert.
- Die Steuerung des modularen Systems müsste seitens des Bundes stärker betont werden. Es besteht zuviel Föderalismus im Bildungswesen. Gerade die Modularisierung braucht aber eine gewisse zentrale, strukturelle Steuerung. Es werden gar Vorbehalte gegenüber der Modularisierung seitens der Bundesbehörden ver-

mutet (z. B. gegen den Ansatz, dass gegen eine bestimmte Summe von Kompetenznachweisen ein Abschluss „eingelöst" werden kann). Die Bundesbehörden betonen demgegenüber die hohe Bedeutung einer Schlussprüfung.
- Der Aufwand für die Qualitätskontrolle im modularen System ist sehr hoch.

**Wünsche, Anregungen an das modulare System**

- System im obenerwähnten Sinne optimieren, d. h. bessere Balance zwischen föderaler Delegation und zentraler struktureller Steuerung
- Vermeidung von fundamentaler Systemauffassung
- Einbau der Kreditpunkte nach den EU-Vorgaben des Bologna- und des Kopenhagen-Prozesses
- Optimierung der Mehrfachverwendbarkeit der Module

## 5.2 Interview mit Herrn Romain Rosset, Berufsbildungsverantwortlicher des Verbandes der Schweizerischen Schreiner- und Möbelfabrikanten (VSSM) am 9. März 2009

**Baukasten:** Weiterbildungsabschlüsse im Schreinereigewerbe[5]

**Einführung:** 1996 als ganzer Baukasten, d. h. alle Abschlüsse auf tertiärer Stufe. Seit dieser Zeit wurde der Baukasten diverse Male den aktuellen Bedürfnissen flexibel angepasst. Im Moment zeigt er sich wie folgt:

**Abschlüsse:**
- Monteur/in VSSM
- Monteur/in Fensterbau FFF-VSSM
- Maschinist/in VSSM
- Gruppenleiter/in Fensterbau FFF-VSSM
- Sachbearbeiter/in Fertigung VSSM
- Sachbearbeiter/in Planung VSSM
- Sachbearbeiter/in Planung Fensterbau FFF-VSSM
- Werkmeister/in (eidg. Berufsprüfung)
- Techniker/in HF Holz, Schreinerei (Diplomprüfung)
- Schreinermeister/in (Eidg. Höhere Fachprüfung)

**Anzahl der Abschlüsse jährlich (Stand 2008):**
- Der bestehende Baukasten besteht aus 52 Modulen mit insgesamt 10 Abschlussmöglichkeiten

**Anzahl Kompetenznachweise (Modulabschlüsse):**
- Jährlich werden 1500 Modulabschlüsse absolviert, und insgesamt sind in der ganzen Schweiz jährlich rund 180 Bausatzabschlüsse zu verzeichnen

5 Weitere Informationen sind zu finden unter: www.schreiner.ch.

**Nutzung der Mehrfachverwendbarkeit der Module**

Im Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten wird die Mehrfachverwendbarkeit der Modulabschlüsse stark genutzt, d. h., vertikale und horizontale Durchlässigkeiten von Abschluss zu Abschluss ist durch die Modularisierung möglich und wird auch häufig genutzt (Aufstiegsmöglichkeiten, Umsteigemöglichkeiten, Quereinstiege etc.).

**Nutzung der Flexibilität, die das System anbietet (z. B. zeitliche Erstreckung der Ausbildung, Wahl einer individuellen Reihenfolge der Module, Wahl der Anbieter der Module etc.)**

Nach Erfahrung im VSSM wird die Flexibilität ebenfalls in verschiedener Hinsicht stark genutzt. Vor allem die zeitliche Erstreckung, bis es zu einem Abschluss kommt, entspricht einem großen Bedürfnis und kommt den individuellen beruflichen und familiären Situationen entgegen. Manchmal dauert es gar etwas lange, bis die Abschlüsse endlich gemacht werden. Auch in der Reihenfolge der Module wird da und dort (je nach individuellen und/oder betrieblichen Bedürfnissen) variiert. Schätzungsweise nutzen ca. 25 % die Flexibilität des Systems

**Quantitative Veränderung durch die Modularisierung bei den Lernenden**

Die Schaffung des modularen Baukastens im Bereich des VSSM löste zu Beginn einen großen Boom an Teilnehmenden aus. Inzwischen ist der größte Bedarf offenbar gedeckt und die Nachfrage hat sich etwas gelegt. Es kann auch festgestellt werden, dass häufiger als früher keine Weiterbildung auf Vorrat gemacht wird, sondern dank der Modularisierung viele Teilnehmende gezielt Module belegen, die sie betrieblich brauchen. Hier steht das Nützlichkeitsdenken dem abschlussorientierten Besuch von Lehrgängen gegenüber. Die Frage ist offen, ob heute mehr Personen gezielter Weiterbildung betreiben oder ob ein „Verlust" an Berufsabschlüssen beobachtet werden kann. Die Frage wurde bisher noch nicht untersucht. Ein Problem ist seitens des VSSM diesbezüglich mindestens nicht feststellbar.

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Lernenden**

Der VSSM macht eine interessante Feststellung: Bei den Lernenden, die die Flexibilität sehr stark nutzen, sind tendenziell schwächere Leistungen in den Abschlussarbeiten feststellbar. Offenbar fehlt bei diesen Lernenden die Vernetzung und Verknüpfung des einmal Gelernten. Dies wäre ein Hinweis darauf, dass die Gültigkeitsdauer der absolvierten Module durch die Bildungsanbieter unter diesem Aspekt gut geprüft werden muss.

Von den Teilnehmenden wird die Flexibilität anderseits sehr geschätzt. Die Module sollten von den Lernzeiten her tendenziell eher mehr als 40 Lernstunden betragen. Die Häufigkeit der Kompetenznachweise bei zu vielen kleinen Modulen wird dann in der Bewirtschaftung (schwerfällige Organisation der Kompetenznachweise) schwierig.

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Abnehmenden von AdA-Abschlüssen**

Arbeitgebende schätzen die Flexibilität und die bestehenden Abschlüsse. Noch (zu) wenige nutzen die Möglichkeit, Arbeitnehmende gezielt nur für einzelne Module anzumelden.

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Anbietern von Bausätzen**

- Insgesamt hat sich das System bewährt, niemand will zurück zum traditionellen zusammenhängenden Lehrgangssystem
- Vereinzelt besteht Kritik wegen dem organisatorischen Aufwand durch die Individualisierung und der Flexibilität der Ausbildung. Der Aufwand ist größer und die kurzfristigen An- und Abmeldungen häufen sich. Der administrative Aufwand ist klar grösser geworden gegenüber früher. Aber dies ist wohl der Preis für die individuelleren Ansprüche der Lernenden bezüglich der Weiterbildung.

**Weitere wichtige Erfahrungen mit der Modularisierung**

- Die Subventionierung der höheren Berufsbildung ist noch zu wenig geregelt. Das Problem besteht darin, dass die künftige Subventionsregelung vorsieht, dass nur bei einem beruflichen Abschluss Subventionen geltend gemacht werden können. Das schränkt die gewünschte Flexibilisierung und „just in time" Weiterbildung, wie sie durch die Modularisierung möglich ist, wieder ein.

**Wünsche, Anregungen an das modulare System**

- Einführung eines verbindlichen Referenzsystems (z. B. EQF) muss angestrebt werden
- Einbau der Kreditpunkte nach dem Bologna- und Kopenhagen-Prozess

## 5.3 Interview mit Herrn Rene Keller, Leiter höhere Berufsbildung (Informatik Schweiz) am 9. März 2009

**Baukasten:** Grundbildung und Weiterbildungsabschlüsse in der Informatik (Grundbildung auf Sekundarstufe II und höhere Berufsbildung auf tertiärer Stufe)[6] (vgl. Abb. 1).

**Einführung:** Ab 2001 fanden die ersten Pilotversuche statt

**Abschlüsse:**
- Grundbildung Informatiker (Sekundarstufe II) mit vier Fachrichtungen
- Eidg. Berufsprüfung (BP) Informatiker FA mit fünf Richtungen
- Höhere Fachprüfung als Informatiker HFP

6 Weitere Informationen finden sich unter: www. i-ch.ch. Dort finden sich auch detaillierte Übersichten zum Aufbau der modularen Ausbildungsgänge.

**Abb. 1:** Grundlagen- und schwerpunktbezogene Bildung

*I-CH, Berufliche Grundbildung Informatik – Übersicht, Zürich, Folie Nr. 13.*[7]

**Anzahl der Abschlüsse jährlich (Stand 2008):**

- Grundbildung, Eidg. Fähigkeitszeugnis EFZ 1500–1800
- Berufsprüfungen 500
- Höhere Fachprüfungen 300

**Anzahl Kompetenznachweise (Modulabschlüsse):**

- EFZ ~ 70 000 Kompetenznachweise
- Abschlüsse Tertiärstufe ~ 58 000 Kompetenznachweise

**Nutzung der Mehrfachverwendbarkeit der Module**

Bei I-CH wird die Mehrfachverwendbarkeit von Modulen ebenfalls sehr stark genutzt. Sie bietet sowohl für die Lernenden wie auch für die Arbeitgeber und die Organisatoren sehr große Vorteile.

I-CH stellt auch fest, dass die Module insgesamt eine sehr große Stabilität aufweisen und trotz der laufenden Veränderungen im Informatikbereich nicht jedes Jahr angepasst werden müssen.

7 abrufbar unter: http://www.i-ch.ch/Show.cfm?l=d&ID=feature&nr=928fmt=2.

**Nutzung der Flexibilität, die das System anbietet (z. B. zeitliche Erstreckung der Ausbildung, Wahl einer individuellen Reihenfolge der Module, Wahl der Anbieter der Module etc.)**

Nach Erfahrung des Befragten wird die Flexibilität in verschiedener Hinsicht sehr unterschiedlich genutzt. Hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung haben Module in der Grundbildung kaum Bedeutung, weil die Lernorganisation dort wie in andern Berufen streng auf 4 Jahre Lehrzeit ausgerichtet ist. In der höheren Berufsbildung jedoch wird die Flexibilität von vielen Teilnehmenden genutzt. Vor allem die zeitliche Erstreckung, bis es zu einem Abschluss kommt, entspricht einem großen Bedürfnis und kommt den individuellen beruflichen und familiären Situationen entgegen.

I-CH stellt fest, dass vor allem bei den Schulen der Bedarf nach Nutzung der Flexibilität nicht sehr entwickelt ist. Zu starr sind die Schulorganisationen auf feste Lehrpläne und Lernorganisationen ausgerichtet. Das System ist also im Moment noch flexibler als der Umgang damit.

**Qualitative Veränderung durch die Modularisierung bei den Lernenden**

Die Grundbildung im Informatikbereich sind relativ neu, ein Vergleich zu früher kann nicht gemacht werden. Hingegen stellt man fest, dass die Akzeptanz für die Modularisierung von allen Seiten sehr groß ist (siehe auch Evaluationsergebnisse weiter oben).

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Lernenden**

Siehe vorige Frage

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Abnehmenden mit Abschlüssen in höheren Berufsbildung**

I-CH stellt fest, dass es schwierig ist, genügend Rückmeldungen zu erhalten. Das System ist bei den Arbeitgebenden tendenziell noch zu wenig bekannt. Es gibt weder Widerstand noch Begeisterung. Ausnahmen bilden Firmen, die sich sehr für das System interessieren, einzelne Module für die betriebliche Weiterbildung übernehmen und die Teilnehmenden zu I-CH schicken, um dort den Kompetenznachweis zu absolvieren (Qualitätssicherung).

**Erfahrungen mit Rückmeldungen von Anbietern von Bausätzen**

Wie bereits erwähnt, sind viele Schulen in ihrer Organisation noch zu wenig auf flexible Bildungsangebote ausgerichtet, handhaben diese deshalb noch zu starr. Hier ist weiterer Entwicklungsbedarf gegeben.

**Weitere wichtige Erfahrungen mit der Modularisierung**

- Sehr positiv zu beurteilen sind die präzisen Formulierungen der Kompetenzen und Lernziele. Dies erleichtert die Vergleichbarkeit und die Kontrolle.
- Die berufliche Praxis begrüßt insgesamt die Flexibilität, die durch das neue System möglich wurde.

**Wünsche, Anregungen an das modulare System**

- Der Modulbegriff ist in der Schweiz nicht einheitlich, es gibt verschiedenste Interpretationen. Damit werden die Vergleichbarkeit, gegenseitige Anerkennung und das gemeinsame Verständnis erschwert.
- Die Steuerung des modularen Systems müsste seitens des Bundes stärker betont werden. Es besteht zuviel Föderalismus im Bildungswesen. Gerade die Modularisierung braucht aber eine gewisse zentrale, strukturelle Steuerung.
- Das System wäre im oben erwähnten Sinne zu optimieren, d. h., eine bessere Balance zwischen föderaler Delegation und zentraler struktureller Steuerung sind erstrebenswert.

# 6 Schlussbetrachtung

Bildungspolitik genießt in allen modernen Industriestaaten einen hohen Stellenwert. Sowohl in Zeiten wirtschaftlicher Krisen wie auch in konjunkturell guten Zeiten sind Bemühungen um sehr gute Qualifizierungen von enormer Bedeutung für Wohlfahrt und Wohlstand eines Landes.

Unterschiedlich sind jedoch die Definitionen hinsichtlich des Bildungsbegriffs, die Bildungsziele und die Bildungsinhalte. Auch die pädagogischen Konzepte, d. h., wie soll bzw. kann eine nachhaltige Bildung organisiert und durchgeführt werden, unterliegen pädagogischen Strömungen, die nicht zuletzt durch Erkenntnisse der Lernforschung inspiriert werden. Was und wie geforscht wird, ist wiederum abhängig von verschiedenen, auch gesellschaftlichen Einflussfaktoren.

Die Modularisierung bezweckt eine große Individualisierung und Flexibilisierung der Bildungsangebote. Sie ist eine Organisationsform von Bildungsvermittlung und sie ist in der Regel kompetenzorientiert.

Kritiker werfen der Modularisierung häufig vor, dass eine „Atomisierung" von Lehrgängen die Nachhaltigkeit behindere und das prozesshafte Lernen, womöglich in wechselnden und damit auch sehr heterogenen Lerngruppen, vor allem in persönlichkeitsbildenden Lernphasen, störend sei. Die Ökonomisierung in der Bildung bekäme dadurch ein zu starkes Gewicht und müsste deshalb in Frage gestellt werden.

Demgegenüber stellen wir fest, dass Anbieter von Modulen sich dieser Gefahren sehr wohl bewusst sind. In spezifischen Organisationsreglementen kann, wo nötig und sinnvoll, Einfluss auf die Abfolge, die Organisation und auch auf die Zusammensetzung der Lerngruppen ausgeübt werden. Zweifellos stellt auch dadurch die Modularisierung höhere Anforderungen an den organisatorischen und verwaltungstechnischen Aufwand, der sich jedoch nach unseren Erfahrungen in Abwägung mit den Vorteilen eindeutig lohnt.

Ebenfalls bleibt es den Entwicklern von Curricula überlassen, wie viele Module mit welchen Bildungsinhalten in den Modulen erfasst werden sollen. Ironisierend sei hier

erwähnt, dass man auch ein Modul „Kirschen pflücken können“ mit der Theorie von Marx und Engels verbinden kann. Wesentlich ist, welche Kompetenzen mit welchen Ressourcen verbunden werden.

Die Modularisierung wird also nie die fundierte und präzise Curriculumentwicklung ersetzen. Vielfältige Überlegungen sind auch bei der Organisation und Kombination von Modulen notwendig. In jedem Fall aber kann eine Optimierung in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung erreicht werden, um damit möglichst vielen Personen das lebensbegleitende Lernen zu ermöglichen. Dem Menschenbild eines sich lebenslang entwickelnden, selbstverantwortlichen, mit Freiheit ausgestatten Menschen kann mit diesem Modell gedient werden.

## Literatur


**Altrichter, H. et al.: (2004).** Modularisierung – Journal für LehrerInnenbildung, Innsbruck.

**Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) [Hrsg.]: (1999).** Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem – Kurzfassung Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998, Bern.

**Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): (2000).** Leitfaden für Kompetenznachweise, Bern.

**Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): (2000).** Leitfaden für die Beschreibung eines Moduls, Bern.

**Bundesamt für Umwelt, Wald und Landschaft (BUWAL): (2004).** Schlussbericht Projekt „Modularisierung in der forstlichen Aus- und Weiterbildung“, Bericht der Kerngruppe zuhanden der Programmleitung PROFOR II, Bern.

**Davids, S. [Hrsg.]: (1998).** Modul für Modul zum Berufsabschluß – Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung, Bielefeld.

**IG Metall Vorstand [Hrsg.]: (2003).** Modularisierung in der Erwachsenenbildung, Frankfurt.

**Informatik Berufsbildung Schweiz (I-CH): (2004).** Evaluationsbericht, Febr. 2004, Zürich.

**Kloas, P.: (1997).** Modularisierung in der beruflichen Bildung, Bielefeld.

**Muijsers, P.: (1998).** Modularisierung des Pflegeunterrichts, Wiesbaden.

**Pilz, M.: (1999).** Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9], Markt Schwaben.

**Seyfried, B. [Hrsg.]: (2003).** Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung, Bielefeld.

**Sheldon, G.: (2009).** Die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels, in: Die Volkswirtschaft, Magazin für Wirtschaftspolitik, 82. Jg., H. 1/2, S. 51–53.

# Theorie UK:

## *Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Großbritannien*

Thomas Deißinger

## 1 Der europäische Kontext: Harmonisierungsimplikationen für die Berufsbildung durch den Europäischen Qualifikationsrahmen und der Vorbildcharakter der angelsächsischen Berufsbildungssysteme

Im Kontext des „Europäischen Qualifikationsrahmens" (European Commission 2005) werden neben dem direkten Anpassungsdruck für die nationalen Berufsbildungssysteme, sich mit dem „Framework"-Gedanken an sich konstruktiv zu befassen, auch indirekt Restrukturierungsfragen tangiert und damit bildungspolitische Fragen aufgeworfen. Vorstellungen von Einheitlichkeit, Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Berufsbildungssystem (Küssner/Seng 2006; Winterton 2005; Hake 1999 u. Münk 2005) sind zwar traditionelle Ziele der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik mit den sich wiederholenden Schlüsselbegriffen, grundlegend und weichenstellend ist jedoch hierbei der sog. „Lissabon-Brügge-Kopenhagen-Prozess" (Fahle/Thiele 2003), der jene Intentionen und Perspektiven abbildet, die nicht nur auf der abstrakten Zielebene Harmonisierung indizieren, sondern die als sehr konkrete Herausforderungen für die nationalen Systeme begriffen werden können: Zu diesen zählen Restrukturierungsaspekte auf der Makroebene des Berufsbildungssystems wie die Systematisierung von Qualifikationsniveaus, die Schaffung von Transparenzstrukturen bei den beruflichen Bildungswegen und –abschlüssen, die strukturierende Eröffnung von Akkreditierungen bereits erworbener Kompetenzen sowie des informellen Lernens, die Schaffung von Verzahnungs- bzw. Integrationsstrukturen mit Blick auf die vor allem im sog. „Übergangssystem" (Neß 2007; Krewerth/Ulrich 2006 u. Deißinger 2008b) omnipräsenten „irregulären" Ausbildungswege sowie die Förderung und systematische Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens. Noch ist

unklar, inwieweit diese bildungspolitisch relevanten Strukturfragen jenseits der formalen Logik eines „Nationalen Qualifikationsrahmens" gelöst werden können, ist doch das Framework-Konzept als solches noch nicht zwingend verbunden mit einer Perspektive für konkrete Reformschritte. Dennoch hat das Maastricht-Kommuniqué 2004 mit seiner allgemeinen „Philosophie" (Dunkel/Jones 2006) die Diskrepanzen zwischen Europa und den nationalen Bildungs- und Berufsbildungssystemen offenbart, handelt es sich beim Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF bzw. EQR) doch um die Idee einer „offenen Gestaltung" der Binnenstruktur des Bildungssystems, die vor allem den Relationen von Allgemeinbildung, Berufsbildung, tertiärer Bildung sowie ihrer Beziehungen zur informellen und non-formalen Bildung gelten soll und die dem deutschen diesbezüglichen Verständnis eher fremd ist (Baethge 2007; Hellwig/Deißinger 2006 u. Deißinger 2008a; 2008b; 2009b).

In einem durchaus weit greifenden Sinn wird in diesem Zusammenhang sowohl auf der bildungspolitischen als auch auf der didaktischen Ebene der diesbezüglichen Diskurse auch das Thema Modularisierung tangiert und mit ihm die Grundlinien der Bildungs- und Berufsbildungspolitik angelsächsischer Länder, insbesondere Englands und Australiens (Deißinger 2004a; 2004b; 2008; 2009b; Winch/Hyland 2007; Hayward 2004 u. Harris/Deißinger 2003), deren Berufsbildungssysteme in hohem Maße und hierbei sehr spezifisch „modularisiert" sind. Der englische Ausdruck „collapse of boundaries" beschreibt hierbei sowohl in einem allgemeinen Sinne die Aufhebung von Trennlinien zwischen Bildungsbereichen (wie der Berufsbildung oder der Hochschulbildung) als auch i. e. S. die Funktion eines „nachfrageorientierten" Berufsbildungssystems, flexible, auf die „Kunden" (Betriebe und Individuen) zugeschnittene Qualifizierungsoptionen jenseits der beruflichen Erstausbildung zu offerieren (Harris 2001). Begleitet und mitgestaltet wird dieser Ansatz durch das Paradigma der „Kompetenzorientierung", das sog. Competency-based Training bzw. CBT (Deißinger/Hellwig 2005). Der für deutsche Vorstellungen „gewöhnungsbedürfige" Fokus liegt hierbei darin, dass Lernwege und Lernkontexte kontingent bleiben, kombinierbar erscheinen, kaum strukturellen Regeln unterliegen und stattdessen die Lernergebnisse (outcomes) in den Vordergrund treten. Genau diese outcomes liegen dem System der britischen Nationalen Beruflichen Qualifikationen (National Vocational Qualifications) zugrunde, die in den 1980er Jahren als wesentliches Element einer konservativen Gesamtreform des dortigen Bildungssystems eingeführt wurden (Deißinger/Greuling 1994 u. Deißinger 2002). Sie gelten gleichsam als „Prototypen" einer (weiter unten näher thematisierten) „grundständigen" Modularisierung im Bereich der Berufsbildung (vgl. auch den Beitrag von Ertl in diesem Band).

## 2 Grundlegende Unterschiede zwischen den Berufsbildungssystemen Großbritanniens und Deutschlands

Mit ihrer „konservativen" Gesamtausrichtung stehen die deutsche Berufsbildung und die auf sie bezogene Politik einer Europäisierung im Sinne des EQF zunächst entgegen. Es ist hierbei weniger die Dualität der Lehre als der wichtigsten Strukturform im deutschen Berufsbildungssystem, sondern vielmehr der „Beruf", der dieses Spannungsfeld markiert. Der wissenschaftliche Umgang mit der zentralen Bedeutung des Berufs für die Strukturierung von Wirtschaft, Gesellschaft und Bildungssystem (Beck/Brater/Daheim 1980 u. Maurice 1993) verweist soziologisch und arbeitsmarktökonomisch darauf, dass wir es hier mit sehr spezifischen Zugängen zu voneinander abgegrenzten Teilarbeitsmärkten zu tun haben, auf denen standardisierte und überbetrieblich festgelegte Qualifikationen, in der Regel durch Zertifikate, nachgewiesen werden müssen. Sie sind daher „weniger an die Einzelunternehmen gebunden, wie dies für die Beschäftigten in betriebsinternen Teilarbeitsmärkten charakteristisch ist" (Heinz 1995, S. 34). Mit dem „Berufsprinzip" ist aber auch und vor allem das „organisierende Prinzip" der deutschen Berufsbildung benannt, das in seiner Doppelgesichtigkeit Grundmerkmal des deutschen Modells der Berufsausbildung ist: zum einen, weil es zweifelsohne für die Qualität operativer Facharbeit, vor allem im Handwerk und in der Industrie, verantwortlich zeichnet und hierbei in hohem Maße Kompetenzen arbeitsmarktfähig bündelt und Kommunikations- und Austauschprozesse auf den Teilarbeitsmärkten befördert; zum zweiten zeichnet es aber auch für Strukturresistenzen und Beharrungskräfte innerhalb der deutschen Berufsbildungspolitik verantwortlich, deren Hauptaugenmerk nach wie vor auf dem das Berufsprinzip inkludierenden dualen System liegt (Deißinger 1998 u. Busemeyer 2009).

Nach wie vor wird dieses Berufsprinzip in Deutschland in institutionentheoretischer und bildungspolitischer wie auch didaktischer Sicht als Vorwand bei konkreten Reformen, auch bei den Ausbildungsberufen selbst, angeführt, da es von den Sozialpartnern protegiert, aber auch durch die offizielle Politik positiv sanktioniert wird (vgl. z. B. Drexel 2005). So formulierten die Arbeitnehmervertreter im Berufsbildungsbericht des Jahres 2008 unmissverständlich ihre Abneigung gegenüber Niveaudifferenzierungen, d. h. gegenüber einem möglichen Abschied vom einstufigen Grundprinzip der allermeisten Ausbildungsordnungen, im Rahmen des zu erstellenden Deutschen Qualifikationsrahmens: Es bestehe die Gefahr, „das bisherige Facharbeiterniveau in zwei oder gar drei Niveaus aufzuspalten", was „zu einer Benachteiligung von Berufsabschlüssen im Vergleich zu anderen Qualifikationssystemen" führe (BMBF 2008, S. 35 u. Busemeyer 2009, S. 166–169). Hierin spiegelt sich – neben interessenspolitischen Motiven – durchaus das Grundvertrauen der bildungspolitischen Akteure in ein spezifisches Verständnis curricularer Steuerung, das sich bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben am Berufsprinzip sowie an der didaktischen Leitkategorie ganzheitlicher Handlungskompetenz orientiert (vgl. Deißinger 2009a u. den Beitrag von Frommberger in diesem Band). Insbesondere das Berufs-

bildungsgesetz (BMBF 2005) unterstreicht – auch in seiner revidierten Fassung – zentral den Ordnungsanspruch des Staates in Verbindung mit den öffentlich-rechtlichen Akteuren für das System der Berufsausbildung und die Unabdingbarkeit berufsfachlicher Normen für den Qualifizierungsprozess.

Es handelt sich vor diesem Hintergrund beim Beruf als einer berufsbildungspolitischen und juristischen Kategorie um eine Merkmalszuschreibung, die sich in einem einheitlichen Verständnis inhaltlicher Normierung und Standardisierung der Berufsausbildung ausdrückt. Ausbildungsordnungen besitzen „als Rechtsverordnungen Gesetzesqualität und binden die an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligten Personen und Institutionen" (Benner 1984, S. 177). Dieses „exklusive" Verständnis sowohl der Ordnungsmittel selbst, der ihnen zugeordneten Zertifikate und Berechtigungen, des institutionellen Systems wie auch der Akteurskonstellationen innerhalb dieses Systems und seiner Steuerungslogik relativieren keineswegs die Dualität der deutschen Berufsausbildung als Gegenstand äußerer Beobachtung und Wahrnehmung (Deißinger 1998). Gerade der „Bildungsauftrag" der Berufsschule gehört zu den im Ausland am stärksten thematisierten Merkmalen des dualen Systems. So führt Ryan, einer der profundesten Kenner der deutschen Berufsbildung im englischen Sprachraum, hierzu aus (Ryan 2001, S. 136):

> *„A striking difference from Germany is the absence of minimum training periods, such as a three-year programme for bakers. Similarly, apprentices need not take part-time technical education, unless they are MA participants functioning under an NTO framework that requires it – and even then no general education is required. Indeed, „off-the-job" training in a company training centre or with an external commercial provider is often enough to meet NTO requirements, despite concerns about its quality and relevance".*

Interessant ist, dass hier die Dualität und mit ihr die Existenz der Berufsschule, die berufsfachliche Form der Ausbildung sowie die staatliche Reglementierung in einem Zusammenhang gesehen werden. Beides sind institutionelle, gleichwohl auf kulturellen Prägungen basierende Merkmale des deutschen Ausbildungsmodells, die sich im britischen Kontext auch dort nicht identifizieren lassen, wo von einer homologen Form der Qualifizierung gesprochen werden kann, nämlich bei der (Modern) Apprenticeship. Insbesondere England verfügt durchaus über eine weit zurückreichende Lehrtradition (Deißinger 1992, S. 28 ff.), die allerdings im Zuge der Industrialisierung in ihrer überkommenen Form einen Niedergang erlebte und trotz selektiver Überlebensfähigkeit in einzelnen Wirtschaftszweigen eine mehr oder weniger residuale Erscheinung blieb. Bis auf den heutigen Tag sind insbesondere die Strukturen der Berufsausbildung in England und Wales rechtlich, organisatorisch und didaktisch im Wesentlichen von liberalen Grundsätzen geprägt und damit weit entfernt von den Ordnungsvorstellungen, die dem Berufsprinzip unterliegen (Deißinger 1998; 2008). Mit dieser Verstetigung einher ging die Parallelität von vier grundlegenden und prägenden Entwicklungen, die den „Charakter" der englischen Berufsausbildung bis heute bestimmen: (i) die Marginalisierung des traditionellen Lehrlingsausbildungssystems, (ii) die Etablierung staatlich finanzierter Ausbildungsprogramme, (iii) die

wachsende Inanspruchnahme des Systems der schulischen Berufsbildung sowie (iv) die im engeren Sinne nicht-berufliche Ausrichtung von Qualifizierungsmaßnahmen im Sinne der Modularisierung angelsächsischer Prägung.

Gerade vor dem Hintergrund dieses „very mixed and uncertain system of skill formation" (Gospel 1994, S. 510) handelt es sich bei der (Modern) Apprenticeship (Ertl 1998 u. Fuller/Unwin 1998) durchaus um eine der interessantesten Innovationen der britischen Berufsbildungspolitik am Ende des letzten Jahrhunderts. Eingeführt wurde sie 1993 mit dem Ziel, die „Qualifikationslücke" im intermediär-operativen Bereich des Beschäftigungssystems, also bei den Facharbeitern und Fachangestellten, zu schließen. Bei genauer Betrachtung handelt es sich jedoch keinesfalls um eine Reaktivierung der klassischen Lehrausbildung, sondern vielmehr um die „Fragmentierung einer kulturellen Institution", wie es Snell ausdrückt (Snell 1996, S. 319), da im Kern Grundzüge der berufsbildungspolitischen Linie der Thatcher-Zeit ihren Charakter ausmachen (Deißinger/Greuling 1994): Zum einen wird sie öffentlich (mit-)finanziert (Ryan 2001, S. 135) und ist damit im Kern eine „staatlich geförderte Initiative zur Belebung des Ausbildungssystems" (Ertl 1998, S. 171); zum zweiten ist sie an das System der nationalen Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications) angekoppelt, wobei die Absolventen i. d. R. eine NVQ/Level 2 (Apprenticeships) oder 3 erreichen können (Advanced Apprenticeships). Ein weiterer Unterschied zur Lehre alter Prägung und damit auch zu jener im dualen System in Deutschland besteht darin, dass zwar Lehrverträge abgeschlossen werden, jedoch keine verbindlichen Ausbildungszeiten festgelegt werden müssen.

Dennoch ist es möglich, der Apprenticeship eine Reihe von Innovationsaspekten zu attestieren:

- Die sektorspezifischen training frameworks[1] in den mittlerweile 180 „Lehrberufen" sollen eine zu starke betriebliche Generierung und Bindung der Arbeitsqualifikationen unterbinden. Damit wird nicht ausschließlich auf outcomes (operationalisierbare Ausbildungsresultate) gesetzt, sondern es werden auch Wege und Inhalte des Qualifizierungsprozesses avisiert. Zudem werden Ausbildungssubventionen (neuerdings) u. a. an dieses Kriterium gekoppelt (Ryan 2001, S. 136).
- Ähnlich wie in Deutschland bei den neugeordneten Ausbildungsberufen (Deißinger 2009a) wird der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Key Skills) eine wesentliche Bedeutung beigemessen (Ryan 2001, S. 137), was konzeptionell auf ein gestiegenes didaktisches Problembewusstsein hindeutet. Außerdem sollte zu einer Apprenticship – neben dem Erwerb einer NVQ auch ein Technical Certificate (z. B. ein BTEC National Diploma oder ein City and Guilds Progression Award) gehören – allerdings hängt dies entscheidend von der Branche und auch der jeweiligen Spezifizierung des Berufsbildes ab.[2]
- Schließlich ist als Regelmodell durchaus eine alternierende Ausbildung vorgesehen, wobei es sich eher um ein „triales" als um ein duales Konzept handelt, in

1 Zuständig waren zunächst die 76 National Training Organisations (NTOs), die seit 2002 durch die Sector Skills Councils (SSC) ersetzt wurden (vgl. Ryan 2001, S. 135 u. Dehmel 2005, S. 33).

2 Vgl. www.apprenticeships.org.uk/Be-An-Apprentice/Qualifications.aspx.

dessen Rahmen auch überbetriebliche Ausbildungsstätten neben Betrieben und Colleges fungieren (Ertl 1998, S. 174). Anders als in Deutschland jedoch sind es nicht zwingend die Colleges als „Berufsschulen", die den theoretischen Part der Ausbildung übernehmen, sondern auch private Ausbildungs- und Weiterbildungsanbieter (providers).

Gegenwärtig existieren Apprenticeships auf drei Stufen des Qualifikationsrahmens: Dies bedeutet, dass die höchste Stufe die Voraussetzung für den Übergang in eine akademische Aus- oder Weiterbildung (Diploma) eröffnet. Dieser Higher Apprenticeship (Level 4 des NVQ-Rasters) genannte Bildungsweg verweist dennoch gerade auf den britischen Kompetenzansatz, der anders als in Deutschland im Wesentlichen ein Zertifizierungsansatz ist (Ryan 2001, S. 136f.). Grundlegend ist hierbei auch der Gedanke, dass die Ausbildungsinhalte und die Struktur der Ausbildung im Rahmen einer Apprenticeship individuell „abgesprochen" werden können, was selbstredend zu Qualitätsunterschieden führen muss.

Andererseits – und hier werden die Ambivalenzen, aber auch die „europäischen" Orientierungen des britischen Berufsbildungssystems deutlich – kündigen sich gerade im Bereich dieser „Unterreglementierung" jüngst einige Innovationen bzw. Reformen an. Sie betreffen sowohl die Berufsbildung i. w. S., die Apprenticeship i. e. S. wie auch die Strukturierung und Schneidung der Bildungswege innerhalb des nationalen Berechtigungssystems:

- Den weiter unten näher thematisierten NVQs ist mittlerweile (explizit) ein „Nebensystem" an die Seite gestellt worden, das einerseits auf traditionellen Berufsabschlüssen sog. subdegree-conferring bodies basiert, wie den beruflichen Zertifikaten von Edexcel (früher BTEC) oder von City and Guilds (ca. 500 Abschlüsse, unter ihnen Vocational Qualifications und Diplomas). Daneben existieren eigenständige Key Skills Zertifikate, die allerdings mit anderen Qualifikationen gekoppelt werden können. Im Bereich der vorberuflichen Bildung gibt es nun – in der Nachfolge der ehemaligen General National Vocational Qualifications (GNVQs) – die Vocational General Certificates of Education, die zwei Funktionen erfüllen, nämlich den Übergang in eine anspruchsvolle Form der Berufsausbildung zu ebnen wie auch anschlussfähig zu sein für das allgemeine GCE A-Level (die Hochschulreife). Im tertiären Bereich hat Großbritannien – unterhalb des Bachelor-Niveaus – sog. Foundation Degrees (FD) eingeführt, eine hochflexibel angelegte „dritte Option" zwischen klassischer Vocational Education und Hochschulbildung, die auch die Wirtschaft dezidiert mit einbezieht (Cuddy/Leney 2005 u. den Beitrag von Ertl in diesem Band).
- Bei der Apprenticeship, die zumeist auf zwei Niveaus (NVQ 2 oder 3) durchgeführt wird, wird nun noch expliziter von Äquivalenzbeziehungen zur allgemeinen Bildung gesprochen: So entspricht eine Advanced Apprenticeship zwei A-Levels, die grundständige Apprenticeship (Level 2) korrespondiert formal mit fünf GCSEs (A-C). Vor diesem Hintergrund ist auch zu sehen, dass didaktisch-curricular zur Lehre heute neben den funktional ausgerichteten NVQ-Kompetenz-

standards ein (allgemeines, eher theoretisch ausgerichtetes) Technical Certificate und der Erwerb von Key Skills zählen.

- Seit September 2008 gibt es – im Sinne eines bis 2011 avisierten Reformprojekts – die sog. Diplomas.[3] Es handelt sich um berufliche Berechtigungen, die drei Komponenten verbinden, nämlich principal learning, generic learning und additional and specialist learning. Die Diplomas sollen auf drei Stufen entwickelt und erworben werden (Foundation, Higher, Advanced) und Äquivalenzbeziehungen zu den Abschlüssen des allgemeinen Berechtigungswesens aufweisen.[4] Mit dieser Reform soll offensichtlich ein weiterer Schritt in Richtung transparenterer Strukturen des beruflichen Berechtigungssystems gegangen werden. Ob dies von Erfolg gekrönt sein wird, bleibt allerdings nach den Erfahrungen der Vergangenheit abzuwarten, da die zahllosen Initiativen der letzten gut zwanzig Jahre zumeist eher das Gegenteil von dem bewirkt haben, was mit ihnen intendiert wurde, und die bereits in den 1980er Jahren geführte Rede vom „Qualifikationendschungel" (Deißinger/Greuling 1994) keinesfalls zeitgebunden erscheint, sondern offenbar zu den Konstanten der britischen Berufsbildung gerechnet werden muss.

Es kann demnach davon gesprochen werden, dass die britische Berufsbildungspolitik nach wie vor mittels eines Mix aus sowohl traditioneller als auch innovativer Programmatik agiert. Zu dieser Ambivalenz passt auch, dass die Lehre als Traditionsmodell mittlerweile auf 180 Ausbildungsprofile in 80 verschiedenen Wirtschaftszweigen zurückgreifen kann und die Zahl der Lehrlinge immerhin bei 225.000 liegt (2007/2008).[5] Auf der anderen Seite erscheint das britische Berechtigungssystem nach wie vor in hohem Maße intransparent und durch Wildwuchs gekennzeichnet. Dazu zählt das Faktum von mittlerweile 1.300 Qualifikationsnachweisen bei den NVQs, was fast einer Verdoppelung in den letzten vier Jahren gleichkommt, auch wenn hier ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligung in diesem Bereich konstatiert werden kann.[6] Insofern kann von einer auffälligen Gleichzeitigkeit von genereller quantitativer Expansion des Berufsbildungssystems, der ihm zugeordneten Zertifikatsstruktur wie auch seiner allgemeinen strukturellen Proliferation gesprochen werden.

## 3 Das britische Modularisierungskonzept: Fragmentierung und Flexibilisierung

Interessanterweise wird die britische Berufsbildungspolitik seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts von der Idee des vocationalism bestimmt (Deißinger/Greuling 1994). Sie hat jedoch nicht zu einer eigenständigen Entwicklung des Subsystems „Berufsausbildung" geführt, sondern erweist sich vielmehr formal integrierend mit

3 Vgl. www.diplomainfo.org.uk u. den Beitrag von Ertl in diesem Band.
4 Vgl. www.ofqual.gov.uk [Zugriff: 5.05.09].
5 Vgl. www.dcsf.gov.uk [Zugriff: 5.05.09].
6 Vgl. www.direct.gov.uk [Zugriff: 5.05.09].

Blick auf die Zusammenhänge zwischen schulischer, beruflicher wie auch tertiärer Ausbildung. Ein wichtiger Grundgedanke des modernen angelsächsischen (vor allem des britischen) Verständnisses beruflicher Bildung besteht hierbei in der Verbindung von competence-based learning/education/training (CBL/CBE/CBET/CBT) und Modularisierung (Williams/Raggatt 1998; Jessup 1991; 1995 u. Deißinger/Hellwig 2005). Letztere schließt die Möglichkeit des Erwerbs von „Teilqualifikationen" (individualisierter Bündel von Modulen) ein, womit eine „De-Institutionalisierung" berufsbezogener Bildungsgänge einhergeht. So greifen beim System der englischen National Vocational Qualifications (Deißinger 1994) wie auch bei den schottischen Scottish Vocational Qualifications (Pilz 1999) drei Prinzipien ineinander: (i) das Prinzip des kompetenzorientierten Lernens, (ii) das Prinzip des ergebnisorientierten Prüfens und Zertifizierens und (iii) eine „grundständige Form" der Modularisierung von Ausbildungsprofilen bzw. -programmen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis auf drei darin eingeschlossene Sachverhalte mit Blick auf die Gestaltungspraxis beruflicher Bildung: Der erste betrifft die „Partialisierung" bzw. „Fragmentierung" der Ausbildungsinhalte und -wege durch die Möglichkeit einer isolierten Belegung von Modulen, der zweite die „Lernortunabhängigkeit" sowie die curriculare Offenheit des Systems. Hinzu kommt ein nach wie vor liberal geprägtes Verständnis von der Notwendigkeit der externen Steuerung des Berufsbildungssystems, die durch eine derart „individualisierte" Praxis notwendigerweise unterentwickelt bleiben muss. In Jessups Worten klingt dies wie folgt (Jessup 1995, S. 36 f.):

> *„NVQs have been deliberately designed to open access to learning for the maximum number of people. This has been achieved by defining the requirement for an award in a 'statement of competence' which is independent of any course or training programme (...). A further feature which promotes access to NVQs is their unit structure. All NVQs are made up of a number of units, based upon occupational functions, which can be separately assessed and certificated."*

In ähnlicher Weise werden NVQs auf der Website der QCA (Qualifications and Curriculum Authority) charakterisiert:

> *„NVQs are work-related, competence-based qualifications. They reflect the skills and knowledge needed to do a job effectively, and show that a candidate is competent in the area of work the NVQ represents."*[7]

Diese Orientierung an Kompetenzen, die sich maßgeblich darauf stützt, dass diese „clearly relevant to work" zu sein haben (QCA 2003, S. 1), unterliegt nicht nur der Gefahr einer durch die ausschließliche Lernzielorientierung induzierten „behavioristischen" Verzweckung des Lernprozesses (Hyland 1995), sondern es ist ihr auch zuzuschreiben, dass externe Prüfungen nicht vorgesehen, „De-Institutionalisierungen" intendiert sind und das System aufgrund seiner Stufungsstruktur dazu tendiert, Qua-

7 www. qca.org.uk/14–19/qualifications [Zugriff: 5.05.09].

lifikationsstandards zu minimalisieren (Senker et al. 1999). Hierbei ist die Feststellung wichtig, dass es sich im Kern um ein Zertifizierungssystem handelt, das keine konkreten, geschweige denn reliablen curricularen Verknüpfungen vorsieht und dem auch Vorstellungen von Lernortdifferenzierung fremd sind.[8] Hierin und im fehlenden Ordnungsrahmen dürften nach wie vor die Grenzlinien vor allem zwischen dem deutschen und dem britischen System (Schottland eingeschlossen) der beruflichen Bildung zu lokalisieren sein (Canning/Deißinger/Loots 2000; Ryan 2001 u. Deißinger 2008a).

Das spezifische Verständnis von Kompetenz sowie die damit verbundene De-Institutionalisierung von Berufsbildung weisen den britischen Modularisierungsansatz als ein „Fragmentierungskonzept" aus. Hierbei treffen gleichwohl sowohl die allgemeinen Merkmale zu, die man der Modularisierung als Strukturkonzept zuschreiben kann, als auch die für „Fragmentierungen" typische Charakteristik (vgl. auch Deißinger 1994; 2002 u. Dehmel 2005, S. 32 f.):

- „Module" sind im Allgemeinen standardisierte Lernangebote, die auf den Erwerb spezifischer – wenn auch nicht zwingend „beruflicher" – Kompetenzen verweisen und als curriculare Bausteine (mit Lernziel- und/oder Lerninhaltsbeschreibung) eine institutionalisierte Form annehmen. Entscheidend ist das Grundmerkmal ihrer Eigenständigkeit und Abgegrenztheit gegenüber anderen curricularen Bausteinen.
- Eine wichtige Funktion von Modulen – dies gilt insbesondere für „grundständige" Modularisierungskonzepte – besteht darin, die Anpassung des Lerners an gewandelte (berufliche) Umweltbedingungen zu ermöglichen. Lehrgangsformen und Curricula sind unter modularisierten Strukturbedingungen dahingehend konzipiert, die „Anbieter" wie auch die „Abnehmer" beruflicher Kompetenz mit einem Höchstmaß an Flexibilität im Hinblick auf Qualifizierungs- und Re-Qualifizierungserfordernisse auszustatten.
- Module treten idealtypisch in drei Grundvarianten auf: Zum ersten können sie curriculare Gestaltungselemente mit Ergänzungscharakter im Hinblick auf Erstausbildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen sein, womit ihnen eine Supplementierungsfunktion zugeschrieben werden kann. Zum zweiten können über sie bestehende Ausbildungsgänge neu strukturiert werden, ohne dass deren Ziel- und Abschlusscharakter einer grundlegenden Revision unterzogen wird. Man könnte hier von einem Differenzierungskonzept sprechen, mit dem ggf. verwandte Ausbildungsprofile curricular zusammengeführt werden. Module resultieren hierbei zwar aus der Zerlegung eines komplexeren Kompetenzprofils, führen jedoch in der Gesamtkomposition durch den Lerner zu einer aggregierten „Gesamtkompetenz", die unter dem Verwertungs- und Zertifizierungsaspekt nur als solche in Erscheinung tritt. Zum dritten kann es sich bei Modulen um Lerneinheiten handeln, die curricular verselbständigt existieren und „individuell" zertifiziert werden. Sie werden dann oftmals in variabler Abfolge durchlaufen und

8 Hierzu Oulton/Steedman (1992, S. 74): „The term „working towards" [an NVQ] has not as yet received a precise official definition – it does not require for example that the trainee attend college part-time...".

können mit anderen Lerneinheiten kombiniert werden. Es handelt sich in diesem Falle um einen „polyvalenten" Qualifizierungsmodus, der traditionelle Kontexte integrieren und die traditionellen Strukturen von Lehrgängen und Bildungsstufen sowie der Leistungsmessung und Leistungsbewertung überwinden möchte. Es kann hier von grundständiger Modularisierung im Sinne eines Fragmentierungskonzeptes gesprochen werden.

- „Grundständig" modularisierte Curricula zeichnen sich durch ihre Doppelfunktion als Strukturvorgabe für Erstausbildungs- wie auch für Weiterbildungsmaßnahmen aus und erheben den Anspruch, beide unter dem Aspekt des „lebenslangen", „beschäftigungsbegleitenden" Lernens in einem „Gesamtsystem" der beruflichen Bildung mit hoher Übergangsflexibilität zwischen den traditionell getrennten Bildungsbereichen zusammenzuführen. Kennzeichnend ist nicht nur der Aspekt des sharing, der Module als „polyvalente" Einheiten ausweist und sie den unterschiedlichsten Qualifizierungszielen zuordnet (Reuling 1996, S. 49 u. Dehmel 2005, S. 32). Modularisierte Lernformen orientieren sich an den „nachschulischen Bildungsbedürfnissen" ihrer Klientel. Letzteres bedeutet vor allem, dass die Kombination von Kurseinheiten aus dem Weiterbildungsbereich mit solchen aus dem Bereich der Berufsausbildung eröffnet wird.

„Modularisierung" hat damit sowohl eine didaktische Dimension als auch eine bildungs- und ordnungspolitische Bedeutung. Sie zielt in ihrer „grundständigen" Variante auf die Freigabe des Qualifizierungsgeschehens aus seiner Bindung an spezifische institutionelle Arrangements und Lernumgebungen. Hierbei verweisen die von ihm bestimmten Organisationsformen beruflichen Lernens unverkennbar auf eine „Doppelgesichtigkeit": Mit der Idee einer Homogenisierung der zertifikatorischen Seite beruflicher Bildung korrespondieren Vorstellungen heterogener Ziele, Inhalte und Methoden beruflichen Lernens, die durch lokale Lern- und Leistungskontrollen und damit durch ein im Kern atomisiertes Berechtigungswesen auf der operativen Ebene repräsentiert werden. Das Modularisierungskonzept erscheint unter diesem Aspekt vor allem dort didaktisch problembeladen, wo Module sowohl eine Partialisierung der auf sie ausgerichteten Lernprozesse und ihrer institutionellen Bedingungen als auch der diesbezüglichen curricularen Gestaltungselemente (Ziele und/oder Inhalte beruflichen Lernens) implizieren und damit „Offenheit" und „Flexibilität" zu Lasten von qualifikatorischer Reliabilität in den Vordergrund gerückt werden.

Seinen Fragmentierungscharakter verdankt das britische Modularisierungskonzept seiner Binnenstruktur (vgl. auch den Beitrag von Ertl in diesem Band). Eine NVQ setzt sich i. d. R. aus Modulen und darunter subsumierten Kompetenzelementen zusammen, deren Zahl und Güte die jeweiligen occupational standards markieren, welche ihrerseits durch „Anforderungskriterien" (performance criteria), spezifische daran gekoppelte „Umweltbedingungen" (range statements) sowie knowledge specifications bestimmt werden. Ein Modul innerhalb einer NVQ (unit of competence) besteht somit aus Sub-Modulen i. S. v. Tätigkeitsbeschreibungen, wobei die Anzahl der Module i. d. R. acht bis zwölf beträgt. Die für ein Qualifikationsprofil (also eine NVQ) verbindlichen obligatorischen units werden durch optionale und additive Komponenten

(Wahlpflicht- und Zusatzmodule) ergänzt. Modulbeschreibungen existieren qualifikationsübergreifend, und somit können einzelne Module individuell zertifiziert und anderweitig „genutzt" werden (Dehmel 2005. S. 32).

Entscheidend für die Fragmentierungsstruktur einer NVQ an sich ist zwar noch nicht allein ihr prinzipieller „curricularer" Aufbau, sondern vielmehr die in ihr angelegte externale Funktionalität. Hinsichtlich der Norm, an der sich der funktionale Wert einer NVQ zu messen hat, soll jedes Modul als eine diskrete Größe fungieren, „which has meaning and independent value in the area of employment to which the NVQ relates" (zit. in: Jessup 1991, S. 16). Mit diesem „Atomisierungsprinzip" verbunden ist das „Akkumulationsprinzip", welches sich von der Vorstellung einer „einmalig" erworbenen ganzheitlichen Berufsqualifikation löst: „The NVQ framework offers a means of obtaining credit for work-based activities. It provides a structure for the work placement which culminates in a portfolio of evidence" (Morgan 1997, S. 186).

Legt man ein institutionentheoretisches Verständnis des deutschen „Berufsprinzips" zugrunde (Deißinger 1998), so schält sich das „System" der NVQs unter drei Aspekten als „Gegenmodell" zum „System" der Ausbildungsberufe heraus. Es zeigt sich, dass es vor allem die modularisierte Struktur der NVQs ist, die diese Andersartigkeit bedingt:

- Das NVQ-System entspricht einem Konzept, welches Qualifizierungsangebote in erster Linie im Hinblick auf eine diffuse und fragmentierte Nachfrage von Seiten des Arbeitsmarktes bereitzuhalten hat. Dabei kommt es sowohl zu „berechtigungstechnischen" Partialisierungen als auch zur Fragmentierung jener Qualifizierungsmaßnahmen, die auf den Erwerb einer NVQ vorbereiten (Stanton 1991, S. 141). Mit seiner modularisierten Struktur zielt das NVQ-Konzept auf funktional zugeschnittene Teilkompetenzen, die zu „personalisierten" Profilen aggregiert werden können, aber nicht müssen. Es begibt sich damit in einen Gegensatz zur Vorstellung eines im Rahmen einer Berufsfunktion zu bewältigenden prozess- und produktbezogenen Tätigkeitsspektrums, das auf die Notwendigkeit verweist, Ausbildungsinhalte möglichst umfassend, d. h. mit Blick auf eine über betriebsspezifische Arbeitsplatzanforderungen hinausgehende „Gesamtkompetenz" zu normieren und zu vermitteln.
- Zu den zentralen Prämissen des „Systems" gehört, dass es auf curriculare Normierungen verzichtet und somit auch keine systematische Verkoppelung von Lernprozess und Lernergebnis erlaubt (Jessup 1995, S. 36). Anders ausgedrückt: Das Durchlaufen einer Ausbildung ist im Rahmen des NVQ-Ansatzes keine zwingende Voraussetzung für das Bestehen einer Kompetenzprüfung. Stanton drückt dies sehr pointiert aus, wenn er konstatiert: „Many learners used to gain a qualification by passing a course. In future, it will NOT (sic) be necessary to take a course at all to become qualified" (Stanton 1991, S. 139). Das NVQ-Konzept ist mit seiner outcome-Orientierung in erster Linie ein „Zertifizierungssystem" ohne curriculare Basis, wobei die dem Flexibilitätsparadigma gehorchende Modularisierung insofern verschärfend wirkt, als mit ihr nicht Lerninhalte, sondern

lediglich Lernziele (Kompetenzbeschreibungen), die es zu realisieren gilt, vorgegeben sind.
- Die mit der Einführung der NVQs in den 1980er Jahren eingeleitete Politik der „Universalisierung" des Berufsbildungssystems hat zweifelsohne zu einer markanten Proliferation von Komplexität und Intransparenz innerhalb des britischen Berechtigungswesens beigetragen. Mit der Beliebigkeit des Lernortes und der Option, Module als Einzelberechtigungen geltend zu machen, korrespondieren das Nebeneinander alter und neuer Abschlüsse sowie die Vielfalt existierender Zertifizierungseinrichtungen. Sie beeinträchtigen die eigentlich angestrebte Transparenz, Komparabilität und Marktgängigkeit von Befähigungsnachweisen, die gängigerweise auf „berufsfachlichen" Arbeitsmärkten als Selektionsvoraussetzung angesehen werden (Georg/Sattel 1995).

## 4 Schlussbemerkungen aus deutscher Perspektive

Ob der Kompetenzansatz angelsächsischer Prägung und seine Überführung in einen Qualifikationsrahmen auch in einem deutschen Konzept eines Qualifikationsrahmens berücksichtigt werden sollten bzw. können, ist mehr als zweifelhaft. Dürfen jedoch hier stringent wirklich nur formale Qualifikationsniveaus, Bildungswege oder gar Lernorte abgebildet werden? Hierzu gab es immer wieder unterschiedliche Auffassungen zwischen der EU-Kommission und nationalen Akteuren auf deutscher Seite, wie bspw. dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, das eine Vermengung von Input- und Outcome-Orientierung ablehnt (Brunner/Esser/Kloas 2006), sowie zwischen den für das duale System maßgeblichen sozialpartnerschaftlichen Akteuren (Nehls 2008). In diesem Zusammenhang ist in der deutschen Berufsbildungslandschaft mit dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz nicht nur ein Referenzpunkt für Ganzheitlichkeit, Problemorientierung sowie didaktische Reliabilität definiert, sondern es geht auch um das Berufsprinzip in einem durchaus traditionellen, auf spezifische Strukturierungen der Ausbildung verweisenden Sinne (Deißinger 1998).

In der gängigen Entwicklungspraxis curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland (Deißinger 2009a) spiegeln sich nicht nur die institutionellen und ordnungspolitischen Besonderheiten der dualen Berufslehre, sondern erstaunlicherweise auch eine sehr nationaltypische Modernisierungsdynamik, die auf die Logik einer inneren Strukturreform verweist und nicht etwa einen grundlegenden „Systemwechsel" avisiert, den die – auch international belegten – Themenfelder „Modularisierung" und „Lebenslanges Lernen" und nicht zuletzt die Prämissen des Europäischen Qualifikationsrahmens implizieren. Was die Modernisierung der Ordnungsmittel in Deutschland betrifft, so setzt sich hier der Weg einer „Binnendifferenzierung" mit dem Lernfeldkonzept und arbeitsprozessorientierten Berufsbildern als curricularen und methodischen Leitkonzepten fort. Während jedoch die Berufsschulen neuen didaktisch-methodischen Leitbildern und innovativen Strukturierungskonzepten bei den

beruflichen Curricula Rechnung zu tragen versuchen, verlief die betriebsseitige Diskussion zeitweilig entlang eines Kontinuums zwischen einem klaren Bekenntnis zum Berufsprinzip einerseits und der Forderung nach Liberalisierung bei den betrieblichen Ausbildungsvorgaben andererseits (Grundmann 2000). Hierzu zählt auch das „Satellitenmodell" des Deutschen Industrie- und Handelstages. Bezeichnenderweise sind die darin enthaltenen Flexibilitätsvorstellungen („Modell der drei Freiheiten"), die sich auf variable Ausbildungszeiten bzw. „Zeitkorridore" und flexible Prüfungszeitpunkte erstrecken sowie eine unterschiedliche inhaltliche Tiefe der Wahlmodule einschließen (DIHT 1999), bis dato auch in den neuen und neugeordneten Ausbildungsberufen lediglich punktuell, d. h. im Sinne einer „offenen Formulierung von Ausbildungsinhalten" (Westpfahl 2004, S. 10), verwirklicht worden.

Um eine Modernisierung des Berufskonzepts geht es auch in der Diskussion um „theoriegeminderte" Berufe bzw. neue Formen der Stufenausbildung. Hierbei macht das Festhalten am Idealmodell des dreijährigen Ausbildungsberufs zwar im Kern berufspädagogisch Sinn, birgt aber dennoch bildungspolitisch die Gefahr, dass curriculare und pädagogische Entwicklungschancen innerhalb und außerhalb des bestehenden Systems nicht ausgeschöpft werden. In der damit aufgewiesenen berufsbildungspolitischen Leitdiskussion, die sich zunehmend auch auf einer europäischen Argumentationsebene abspielt, vertreten Gewerkschaften und Unternehmensverbände bspw. in der Frage gekürzter Ausbildungsgänge nach wie vor unterschiedliche Meinungen (Kath 2005). Pädagogische Motivationen oder Begründungen bleiben hierbei selbstredend auf der Strecke, insbesondere mit Blick auf das „Übergangssystem" (Deißinger 2008b).

Gleichwohl liegen dennoch Konzepte und Vorschläge auf dem Tisch, die Reformen der vergleichsweise starren curricularen Struktur der deutschen Berufsausbildung im dualen System avisieren. Zu ihnen gehören neben dem „Satellitenmodell" des DIHT bspw. auch das Positionspapier des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH) mit dem Titel „Aus- und Weiterbildung nach Maß" (1999), das BDA-Papier „Vorschläge zur Verbesserung der Struktur und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung" aus demselben Jahr, die Idee von „Basisberufen" im KMK-Papier „Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung" (1998) sowie jüngst die in den Reformüberlegungen von Baethge/Solga/Wieck (2007) sowie Euler/Severing (2006) eingearbeiteten Vorschläge zur Flexibilisierung bzw. zu notwendigen Strukturreformen mit dem Ziel der Überwindung der Probleme im „Übergangssystem", dessen heterogene, von Bundes- und Landeszuständigkeiten gekennzeichnete und damit auch sehr teuer finanzierte Strukturen schon seit Jahren nach dringlicher Reform verlangen (vgl. auch Kuklinski 2005 u. ausführlich den Beitrag von Rulands in diesem Band).

Auch der „Innovationskreis berufliche Bildung" (IKBB) hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Sommer 2007 Vorschläge auf den Tisch gelegt, die einerseits die Stärkung des dualen Systems proklamieren, andererseits aber auch die „Baustellen" des deutschen Berufsbildungssystems benennen und seine

nationalen wie auch international bedingten Reformbedarfe artikulieren (vgl. BMBF 2007). Zum „Neuen" gehören zweifelsohne auch die Herausforderungen, die sich mit dem in fortgeschrittener Entwicklung befindlichen Deutschen Qualifikationsrahmen verbinden (Hanf/Rein 2007 u. Nehls 2008). In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch nach wie vor und vor allem die Frage nach der „Denkmöglichkeit" von Stufungen bzw. Niveaudifferenzierungen innerhalb der Berufsbildung im Allgemeinen wie auch der beruflichen Erstausbildung im Besonderen – sowie ihren Implikationen für die curriculare Strukturierung von didaktischen Ordnungsmitteln – aber auch die vollkommen ungelöste Frage nach der Grundrelation von formalem und informellem Lernen, bei der Deutschland im internationalen Vergleich mehr als nur hinterherzuhinken scheint (Hellwig/Deißinger 2006).

Auch in der deutschen Debatte scheint mit dem Kompetenzbegriff – zumindest auf den ersten Blick – ein Konkurrenzbegriff zum Berufsbegriff – auf den Plan getreten zu sein, von dessen nationaltypischer Einbindung in die berufspädagogischen wie auch berufsbildungspolitischen Diskurse abhängen dürfte, wie „europäisch" sich das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem in Zukunft entwickeln und platzieren wird. Eine „deutsche Form" der Modularisierung unter Rückgriff auf den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz dürfte hierbei unausweichlich sein, sie sollte aber hierbei nicht diejenigen Facetten des britischen Ansatzes zu kopieren versuchen, die jenseits des Ärmelkanals für das eher zweifelhafte Image der dortigen Berufsbildung verantwortlich zeichnen. Hier kann man von einem Verständnis von Berufsbildung sprechen (Deißinger 2009b), das durch Unterreglementierung und den nicht eingelösten Anspruch, eine auf „occupations" ausgerichtete Form der Berufsausbildung (Jessup 1991, S. 26) zu offerieren, nach wie vor in der wissenschaftlichen Literatur sehr kritisch gesehen wird (Winch/Hyland 2007). Vor diesem Hintergrund bewegt sich auch die deutsche vergleichende Berufsbildungsforschung im Spannungsfeld zwischen dem als wertvoll angesehenen „Erbe" der eigenen berufspädagogischen Tradition sowie jenen innovativen Ansätzen auf der supranationalen Ebene, denen mit Blick auf die spezifischen „Baustellen" des Berufsbildungssystems eine „evolutionistische" oder auch eine „amelioristische" Funktion (Schriewer 1987) attestiert werden kann.

## Literatur


**Baethge, M: (2007).** Das deutsche Bildungs-Schisma – Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: Wirtschaft und Erziehung, 59. Jg., Nr. 1, S. 3–11.

**Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.: (2007).** Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin.

**Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: (1980).** Soziologie der Arbeit und der Berufe – Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek bei Hamburg.

**Benner, H.: (1984).** Zum Problem der Entwicklung betrieblicher Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit schulischen Rahmenlehrplänen, in: Georg, W. [Hrsg.], Schule und Berufsausbildung, Bielefeld, S. 175–187.

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2005).** Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005, Bonn.

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2007).** 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung, Bonn.

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (2008).** Berufsbildungsbericht 2008, Bonn.

**Brunner, S./Esser, F.H./Kloas, P.: (2006).** Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., Nr. 2, S. 14–17.

**Busemeyer, M.R.: (2009).** Wandel trotz Reformstau – Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970, Frankfurt a. M.

**Canning, R./Deißinger, Th./Loots, C.: (2000).** Continuity and Change in Apprenticeship Systems – A comparative study between Scotland and Germany, in: Scottish Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 6, Nr. 2, S. 99–117.

**Cuddy, N./Leny, T.: (2005).** Berufsbildung im Vereinigten Königreich, CEDEFOP, Luxemburg.

**Dehmel, A.: (2005).** The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning in Germany and England, Oxford.

**Deißinger, Th.: (1992).** Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution – Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Würzburg.

**Deißinger, Th.: (1994).** Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen" – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip"?, in: Bildung und Erziehung, 47. Jg., H. 3, S. 305–328.

**Deißinger, Th.: (1998).** Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.

**Deißinger, Th.: (2002).** Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung, in: Wingens, M./Sackmann, R. [Hrsg.], Bildung und Beruf – Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft, Weinheim, S. 121–137.

**Deißinger, Th.: (2004a).** Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und die Vision eines 'open training market' – Australische Erfahrungen und Entwicklungen, in: Münk, D. [Hrsg.], Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext, Bielefeld, S. 13–31.

**Deißinger, Th.: (2004b).** Lernortkooperation aus internationaler Perspektive – England, in: Euler, D. [Hrsg.], Handbuch der Lernortkooperation, Bielefeld, S. 580–600.

**Deißinger, Th.: (2008a).** Cultural Patterns Underlying Apprenticeship – Germany and the UK, in: Aarkrog, V./Jorgensen, C.H. [Hrsg.], Divergence and Convergence in Education and Work, Bern, S. 33–55.

**Deißinger, Th.: (2008b).** Flexibilisierungspotentiale für die deutsche Berufsbildung durch Europa? – Kritisch-konstruktive Anmerkungen mit Blick auf das deutsche „Übergangsystem", in: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, Chr. [Hrsg.], Labyrinth Übergangssystem – Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Bonn, S. 231–242.

**Deißinger, Th.: (2009a).** Curriculare Vorgaben für Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung, in: Bonz, B. [Hrsg.], Didaktik und Methodik der Berufsbildung, Hohengehren, S. 60–88.

**Deißinger, Th.: (2009b).** „Lernkulturen" im Kontext beruflicher Bildungssysteme – Herausforderungen im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Melzer, W./Tippelt, R. [Hrsg.], Kulturen der Bildung – Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 93–107.

**Deißinger, Th./Greuling, O.: (1994).** Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems" – Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Jg., S. 127–146.

**Deißinger, Th./Hellwig, S.: (2005).** Structures and Functions of Competence-based Education and Training (CBET) – A Comparative Perspective, [InWEnt – Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung, Nr. 14], Mannheim.

**DIHT (Deutscher Industrie- und Handelskammertag): (1999).** Leitlinien Ausbildungsreform – Wege zu einer modernen Beruflichkeit, Bonn.

**Drexel, I.: (2005).** Das Duale System und Europa – Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall, Bonn.

**Dunkel, T./Jones, S.: (2006).** Lissabon – Kopenhagen – Maastricht – Europäisierung nationaler Berufsbildung, in: Clement, U./Le Mouillour, I./Walter, M. [Hrsg.], Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, Bielefeld, S. 40–60.

**Ertl, H.: (1998).** Modern Apprenticeship Scheme – Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales?, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 13. Jg., H. 25, S. 171–187.

**Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.

**European Commission: (2005).** Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning – Commission Staff Working Document, Brussels.

**Fahle, K./Thiele, P.: (2003).** Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 4, S. 9–12.

**Fuller, A./Unwin, L.: (1998).** Reconceptualising Apprenticeship – Exploring the relationship between work and learning, in: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 50, Nr. 2, S. 152–172.

**Georg, W./Sattel, U.: (1995).** Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. [Hrsg.], Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 123–141.

**Gospel, H: (1994).** The Survival of Apprenticeship Training – A British, American, Australian Comparison, in: British Journal of Industrial Relations, Vol. 32, Nr. 4, S. 505–522.

**Grundmann, H.: (2000).** Drei Modelle, ein Ziel – Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung der beruflichen Ausbildung, in: Berufsbildung, 54. Jg., H. 62, S. 36–37.

**Hake, B.J.: (1999).** Lifelong Learning Policies in the European Union – Developments and issues, in: Compare, Vol. 29, Nr. 1, S. 53–70.

**Hanf, G./Rein, V.: (2007).** Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 3, S. 7–12.

**Harris, R.: (2001).** Training Reform in Australia – Implications of a Shift from a Supply to a Demand-driven VET System, in: Deißinger, Th. [Hrsg.], Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung, [Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung], Baden-Baden, S. 231–254.

**Harris, R./Deißinger, Th.: (2003).** Learning Cultures for Apprenticeships – A comparison of Germany and Australia, in: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. [Hrsg.], Enriching Learning Cultures, Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Vol. 2, Australian, S. 23–33.

**Hayward, G.: (2004).** Vocationalism and the Decline of Vocational Learning in England, in: bwp@, Nr. 7.

**Heinz, W.R.: (1995).** Arbeit, Beruf und Lebenslauf – Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim.

**Hellwig, S./Deißinger, Th.: (2006).** Schlusslicht Deutschland? Beratungsansätze im Kontext des non-formalen Lernens am Beispiel des Leonardo-Projekts SPAN, in: Berufsbildung, 61. Jg., Nr. 105, S. 34–36.

**Hyland, T.: (1995).** Behaviourism and the Meaning of Competence, in: Hodkinson, Ph./Issitt, M. [Hrsg.], The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training, London, S. 44–57.

**Jessup, G.: (1991).** Outcomes – NVQs and the Emerging Model of Education and Training, London.

**Jessup, G.: (1995).** Outcome Based Qualifications and the Implications for Learning, in: Burke, J.W. [Hrsg.], Outcomes, Learning and the Curriculum Implications for NVQs, GNVQs and Other Qualifications, London, S. 33–54.

**Kath, F.: (2005).** Mehr Ausbildung durch verkürzte oder gestufte Ausbildungsberufe?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 3, S. 5–8.

**Krewerth, A./Ulrich, J.G.: (2006).** Wege und Schleifen zwischen dem Verlassen der Schule und dem Eintritt in die Berufsausbildung, in: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J.G. [Hrsg.], Mangelware Lehrstelle – Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, Bielefeld, S. 69–82.

**Küssner, K./Seng, E.: (2006).** Der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine deutsche Stellungnahme, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 4, S. 11–13.

**Kuklinski, P.: (2005).** Situation und Entwicklungen an der Berufsschule im Kontext von Reformvorschlägen zur dualen Berufsausbildung, in: Illerhaus, K. [Hrsg.], Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz, [Festschrift], Bonn, S. 87–119.

**Maurice, M.: (1993).** The Link between the Firm and the Educational System in Vocational Training – The Cases of France, Germany, and Japan, in: University of Laval/International Labour Office [Hrsg.], Vocational Training – International Perspectives, Laval, S. 43–69.

**Morgan, A.: (1997).** National Vocational Qualifications in a Business Studies Degree, in: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 49, Nr. 2, S. 181–195.

**Münk, D.: (2005).** Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsträume?, in: Berufsbildung, 59. Jg., Nr. 96, S. 2–6.

**Nehls, H.: (2008).** Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg., Nr. 2, S. 48–51.

**Neß, H.: (2007).** Generation abgeschoben – Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung – Daten und Argumente zum Übergangssystem, Bielefeld.

**Oulton, N./Steedman, H.: (1992).** The British System of Youth Training – A Comparison with Germany, in: Lynch, L.M. [Hrsg.], Training and the Private Sector – International Comparisons, Chicago, S. 61–76.

**Pilz, M.: (1999).** Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems, Markt Schwaben.

**QCA (Qualifications and Curriculum Authority): (2003).** The Story of National Vocational Qualifications. Abrufbar unter: http: www.qca.org.uk/nq/framework/story_nvqs.asp.

**Reuling, J.: (1996).** Modularisierung in der englischen Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., H. 2, S. 48–54.

**Ryan, P.: (2001).** Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation, in: Deißinger, Th. [Hrsg.], Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung, Baden-Baden, S. 133–157.

**Schriewer, J.: (1987).** Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt – Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen, in: Baecker, D./Markowitz J./Stichweh R. [Hrsg.], Theorie als Passion, Frankfurt a. M., S. 629–668.

**Senker, P. et al.: (1999).** Working to Learn – An Holistic Approach to Young People´s Education and Training, in: Ainley, A./Rainbird, H. [Hrsg.], Apprenticeship – Towards a New Paradigm of Learning, London, S. 191–205.

**Snell, K.D.M.: (1996).** The Apprenticeship System in British History – The fragmentation of a cultural institution, in: History of Education, Vol. 25, Nr. 4, S. 303–321.

**Stanton, G.: (1991).** The Contribution of Further Education Colleges to Delivering NVQs, in: Müller, D./Funnell, P. [Hrsg.], Delivering Quality in Vocational Education, London, S. 137–143.

**Westpfahl, P.: (2004).** „Cool Metal" – Die neuen industriellen Metallberufe, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33. Jg., H. 4, S. 9–13.

**Williams, St./Raggatt, P.: (1998).** Contexualising Public Policy in Vocational Education and Training – The Origins of Competence-based Vocational Qualifications Policy in the UK, in: Journal of Education and Work, Vol. 11, Nr. 3, S. 275–292.

**Winch, C./Hyland, T.: (2007).** A Guide to Vocational Education and Training, London.

**Winterton, J.: (2005).** From Bologna to Copenhagen – Process towards a European credit transfer system for VET, in: International Journal of Training Research, Vol. 3, Nr. 2, S. 47–64.

# Praxis UK:

## *New departure or just more of the same? – Unitisierung in 14–19 Diplomas in England*

Hubert Ertl

Im Gesetzentwurf '14–19 Education and Skills' aus dem Jahre 2005 unterbreitet die britische Regierung einen Vorschlag zur Reform von Curricula und Qualifikationsstruktur im Sekundarbereich für England (DfES 2005a). Der Vorschlag sieht umfangreiche Wahlmöglichkeiten für Schüler ab dem Alter von 14 Jahren vor. Ein Kernstück dieser Reform stellt die Einführung einer neuen Qualifikationsform, der so genannten 14–19[1] Diplomas, dar. Die Einführung der neuen Qualifikation ist stufenweise vorgesehen und wird letztendlich Diplomas in 17 breiten Fachbereichen (so genannten Lines of Learning) umfassen. Die ersten 14 Diplomas sind mehr oder weniger direkt Beschäftigungssektoren zugeordnet. Die Qualifikationen werden auf drei Niveaustufen angeboten: foundation, higher und advanced.

In diesem Beitrag soll der Entwicklungs- und Einführungsprozess von Diplomas näher betrachtet und dabei besonders die Struktur von Diplomas in Komponenten und Units beleuchtet werden. Diese Diskussion soll von dem Hintergrund der im englischen Berufsbildungssystem seit nunmehr 25 Jahren vorherrschenden Strukturierung von Qualifikationen in Bausteinen, meist ‚Units' und seltener ‚Modules' genannt,[2] geführt werden. Der Beitrag stellt zunächst einige Prinzipien von Diplomas und den Entwick-

1 Anzumerken ist an dieser Stelle, dass im englischen Bereich aufgrund einer Vielzahl von strukturellen Gründen nicht mehr von Sekundarbildung gesprochen wird, sondern von 14–19 education and training. Demgegenüber wird jedoch ‚primary education' i. S. der Primarstufe im deutschen Kontext durchaus verwendet.

2 In den meisten Fällen bleibt in englischen Quellen unklar, ob die Begriffe 'Unit' und 'Module' austauschbar verwendet werden oder ob die Autorin eine Abgrenzung zwischen den Begriffen sieht (Watkins 1987). Eine weit verbreitete Definition der englischen Begriffe erklärt ein Unit als 'a coherent set of learning outcomes' und ein Modul als 'a sub set of a learning programme' (FEU 1995). Im Sinne dieser Unterscheidung definiert Stanton (1997, S. 122) Unitisierung als 'the analysis of existing qualifications into units of achievement' und Modularisierung als den Prozess des '(...) subdividing courses into modules of delivery'. In der Definition von Raffe dagegen kommt der Unterschied zwischen den Begriffen nicht zum Ausdruck: 'a module is a unit of delivery and a unit of assessment/credit' (Raffe 1994). Begriffliche Ambivalenzen spielen also in dem hier betrachteten Untersuchungsgegenstand eine nicht zu unterschätzende Rolle, weil im Prinzip jede Verwendung von ‚Unit' oder ‚Module' von verschiedenen Akteuren hinterfragt werden muss.

lungsprozess der neuen Qualifikation dar. Dann werden historische Bezugspunkte zur Modularisierung in der englischen Berufsbildung aufgezeigt. Vor diesem Hintergrund wird die Struktur von Diplomas eingehender untersucht und am Beispiel von Spezifikationen für das Diploma in Informationstechnologie (IT) zweier verschiedener Zertifizierungsstellen veranschaulicht. Dies mündet in eine abschließende Diskussion der Struktur der neuen Diploma vor dem Hintergrund der in England gemachten Erfahrungen mit modular strukturierten Qualifikationen.

## 1 Diplomas: Ziele und Entwicklungsprozesse

Als Grundprinzip für die Entwicklung und Umsetzung von Diplomas ist die Arbeitgeber-Initiative (employer-led) hervorzuheben. Dies bedeutet, dass Arbeitgebervertreter von Anfang an eine führende Rolle in der Konzeptionalisierung und im Design der neuen Qualifikationen einnehmen. Im traditionellen Modell der Qualifikationsentwicklung in England ist eine begrenzte Anzahl von Arbeitnehmern erst in der letzten Entwicklungsphase beteiligt. In diesem Modell übernehmen Zertifizierungsstellen (Awarding Bodies) die zentrale Rolle in der Erstellung von Qualifikationen; Arbeitgeber sind hier i. d. R. lediglich in der letzten Entwicklungsphase in die Relevanzprüfung der neuen Qualifikation eingebunden. Der Entwicklungsprozess für Diplomas kehrt dieses Zusammenwirken verschiedener Akteure in einem gewissen Maße um: Arbeitgeber (durch relevante Verbände und Vertreter) wurden mit der Suche nach passenden und relevanten Inhalten, mit der Konzeptionalisierung von übergeordneten Zielen und der Auskleidung der didaktischen Merkmale der neuen Qualifikation betraut. Erst auf der Grundlage dieser Vorgaben sollte die detailliertere Designarbeit der Awarding Bodies einsetzen.

Neben einer Vorbereitung auf die Arbeitswelt sollen Diplomas aber auch auf weiterführende Bildungsangebote, insbesondere auf Hochschulbildung vorbereiten. Sie führen somit die Tradition von schul- und college-orientierten Qualifikationen in der englischen Sekundarbildung fort, die eine Doppelqualifizierung hinsichtlich Arbeitsmarkt- und Hochschulzugang verfolgen. Dieses Prinzip der Doppelqualifikation war z. B. auch entscheidend für die Einführung von GNVQs (General National Vocational Qualifications) in 1990er Jahren.

Die gestufte Einführungsphase von Dipomas sieht vor, dass die ersten fünf Diplomas erstmals im Schuljahr 2008/09 angeboten werden (Konstruktion und Bau, Kreativität und Medien, Ingenieurswissenschaften, Informationstechnologie, Gesellschaft, Gesundheit und Entwicklung). In einer zweiten Welle sollen die nächsten fünf Diplomas in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung und Finanzen, Haar und Beautystudien, Gastgewerbe, Umwelt- und Landschaftsstudien und Herstellung und Produktionsdesign im Schuljahr 2009/10 eingeführt werden. Ein Jahr später sollen dann vier weitere Diplomas zum ersten Male an Schulen und Colleges unterrichtet werden: Öffentlicher Dienst, Einzelhandel, Sport und aktive Freizeitgestaltung sowie Reise und Tourismus

(QCA 2008). Im Oktober 2007 hat das zuständige Ministerium (Department for Children, Schools and Families – DCSF) die Entwicklung von drei weiteren Diploma-Linien angekündigt: Naturwissenschaften, Sprachen und Geisteswissenschaften. Diese drei nicht an Beschäftigungssektoren orientierten Diplomas sollen 2011/12 zum ersten Male angeboten werden.

Diplomas werden von so genannten Diploma Development Partnerships (DDPs) entwickelt, in denen Arbeitgeberverbände und –gruppen, Vertreter von Firmen, Hochschulvertreter, Vertreter von Bildungsanbietern und andere relevante Parteien mitwirken. Die Hauptaufgabe der DDPs ist die Entwicklung von Line of Learning Statements, welche die übergeordneten Ziele des jeweiligen Diplomas zum Ausdruck bringen und die Hauptelemente der inhaltlichen Ausgestaltung des Diplomas darlegen. Das Statement wird von der Qualifications and Curriculum Authority (QCA) dazu verwendet, regulative Kriterien (Line of Learning Criteria) für das Design der Qualifikationen zu formulieren. Die eigentliche Entwicklung der Qualifikation, i. S. des Designs von curricularen Vorgaben und Materialien, obliegt dann den Awarding Bodies. Die Spezifikationen der Awarding Bodies werden anhand der Line of Learning Criteria von QCA überprüft und offiziell anerkannt.

Da die Einführung der Diplomas eine erhebliche Veränderung in der Sekundarstufenbildung in England darstellt, hat das zuständige Ministerium ein dreijähriges Evaluationsprogramm vorgesehen.[3] Dies hat auch damit zu tun, dass die neuen Diplomas nur einen Teil einer umfassenderen und ambitionierten Reform und Neukonzeption der Sekundarstufenbildung in England darstellen. Parallel zur Einführung von Diplomas werden auch A Levels (die akademische Abschlussqualifikation der höheren Sekundarbildung, die von den meisten Studierenden als Zugang zur Hochschulbildung genutzt wird) und Apprenticeships (betrieblich Lehrqualifikationen) neu gestaltet und verortet.

Das Evaluationsprogramm beinhaltet verschiedene Teilevaluationen, von denen sich die erste mit der Entwicklung von Diplomas beschäftigt hat. Dieser Beitrag beruht in wesentlichen Teilen auf den Befunden dieser Evaluation, die von Forschern der Universitäten Oxford und Warwick von Oktober 2007 bis November 2008 durchgeführt wurden. Diese Evaluation konzentrierte sich auf die Entwicklung der ersten 14 Diplomas und umfasste drei Hauptelemente. Zum einen wurde eine systematische Analyse relevanter Dokumente vorgenommen, die sich mit den Entwicklungsprozessen von Diplomas beschäftigen und die Diplomaeinführung in den weiteren ordnungspolitischen Rahmen der 14–19 Education Reform einbetten. Zum anderen wurden Fallstudien in der Arbeit der vierzehn DDPs der ersten drei Entwicklungswellen durchgeführt. Schließlich wurde eine Reihe von nicht direkt in DDPs vertretenen Hauptakteuren des Diplomaentwicklungsprozesses interviewt. Diese Interviews umfassten Gespräche mit Vertretern von QCA, der größten Awarding Bodies und der für Ausbildungsfragen zuständigen sektoralen Wirtschaftsagenturen (SSDAs – Sector Skills

3 Diese Evaluation ist im ministeriellen Positionspapier '14–19 Education and Skills Implementation Plan' (DfES 2005b) festgelegt.

Development Agencies). Insgesamt wurden 81 Interviews geführt und ausgewertet. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie sind in einem umfassenden Report niedergelegt (Ertl et al. 2009).

## 2 Modularisierung in der englischen Berufsbildung

Sehr deutlich lassen sich Modularisierungstendenzen in der englischen Berufsbildung bis zur Einführung von NVQs (National Vocational Qualifications) auf das Jahr 1987 zurückführen.[4] Das NVQ-System stellt ein nationales Qualifikationssystem im Bereich der Berufsbildung dar, mit dem auf eine Reihe von Schwächen des Berufsbildungssystems reagiert wurde, die in der so genannten „Great Debate on Education" Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre intensiv diskutiert wurden.[5]

Um diese Schwächen abzubauen, wurden Ende der 1980er Jahre mit den NVQs (National Vocational Qualifications) ein Qualifikationssystem entwickelt, das Qualifikationen auf fünf Leistungsniveaus und in elf Berufsfeldern umfasst (QCA 2000, S. 23). Mit den 1987 in Kraft getretenen rechtlichen Grundlagen dieses Systems sollte Licht in den „Zertifikatsdschungel" (Prais 1989, S. 52) gebracht werden, der die Transparenz des britischen Berufsbildungssystems der 70er und 80er Jahre beeinträchtigte.

In Deutschland wurde der NVQ-Ansatz seit den 1990er Jahren in der Regel als fragmentierendes Modularisierungskonzept rezipiert, was m. E. eine etwas verkürzende Sichtweise darstellt, weil die modularen Strukturen von NVQs im Zusammenhang mit einer Reihe anderer, dem System zu Grunde liegenden Prinzipien, die ebenfalls vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten Schwächenanalyse des Qualifizierungssystems zu sehen sind, betrachtet werden müssen. Nur unter Einbeziehung von Prinzipien wie Ergebnis- (oder Outcome-) Orientierung und standardorientiertes Prüfungssystem können der Charakter und die Funktion von Modulen (oder Units) im NVQ-System richtig eingeordnet werden – eine Diskussion, die eingehend in Ertl (2002) geführt wurde.

NVQs sind modular aufgebaut, d. h., sie bestehen aus einer festgelegten Anzahl von in sich selbst geschlossenen Teilen, den so genannten ‚units of competence'. Zusammen mit dem NVQ-Titel definieren die Units den Umfang der Qualifikation. Diese Niveaus (= Levels), die den Units zugeschrieben werden, beschreiben Arbeitsrollen, die sich von einfachen ausführenden Tätigkeiten (Level 1) über spezialisierte Tätigkeiten (Level 3), die im deutschen Kontext der Facharbeiterebene zugerechnet würden, bis zu anspruchsvollen, gestalterischen und verantwortungsvollen Tätigkeiten (Level 5) erstrecken (vgl. QCA 1997b, S. 5f.).

4 Für eine weitergehende historische Analyse von Modulen in der englischen Berufsbildung und in anderen Bildungsbereichen siehe Ertl/Hayward 2009; Hayward/McNicholl 2007 u. Ertl 2000. Für eine Diskussion von modularen Ansätzen in BTEC Qualifikationen zur Mitte der 1980er Jahre siehe z. B. Roberts 1987, S. 235–239.

5 Zu den weitergehenden Implikationen der Great Debate on Education siehe z. B. Ertl 2000, S. 45f.

Für die Units werden mit den ‚occupational standards' eine Reihe von Standardfestsetzungen getroffen. Diese werden von standardsetzenden Agenturen der Arbeitgeberverbände bestimmt (QCA 2000, S. 24). Die occupational standards sind das Ergebnis von Funktionsanalysen, durch die in einem Wirtschaftssektor typische berufliche Rollen und Arbeitsverrichtungen untersucht und in Tätigkeitselemente unterteilt werden.[6] Insgesamt ergibt sich folgende Struktur von NVQs (in Anlehnung an Wolf 1998, S. 211):

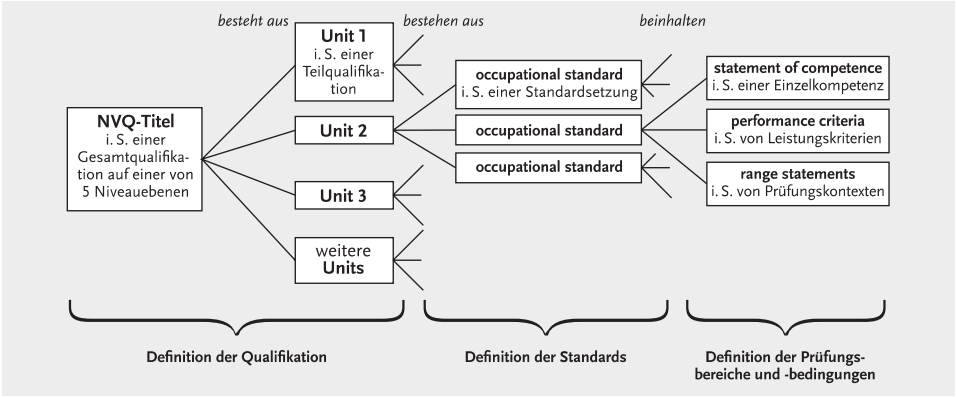


**Abb. 1:** Modularer Aufbau und Definitionsbereiche von National Vocational Qualifications

Für jedes NVQ ist eine bestimmte Kombination von Units vorgeschrieben: Typischerweise umfasst ein NVQ sechs bis zehn Units, von denen die Mehrzahl als Pflichtmodule definiert sind. Darüber hinaus müssen i. d. R. eine bestimmte Anzahl von Wahlpflichtmodulen durchlaufen werden, wobei z. B. ein Modul aus drei möglichen ausgewählt werden kann (QCA 2000, S. 21). Auch gibt es die Möglichkeit, freiwillig zusätzliche Module im Rahmen eines NVQs zu absolvieren (NCVQ 1995, S. 12f. u. QCA 2000, S. 20). Die NVQs als Gesamtqualifikationen werden wie die Units als Teilqualifikationen von den Awarding Bodies (als überwachende und zertifizierende Stellen) zertifiziert, die wiederum von QCA zugelassen und überwacht werden (QCA 2000, S. 2).

Entscheidend für die Einordnung der Prüfungs- und Zertifizierungsstruktur von NVQs, aber auch für das Verständnis des Gesamtsystems, ist das Prinzip der Outcome-Orientierung. Das heißt, dass NVQs keinen bestimmten Lernprozess oder die Einflussfaktoren des Lernens spezifizieren (= Prozessorientierung). Vielmehr zielt das System ausschließlich auf die vom Lerner demonstrierten Fähigkeiten und Fertig-

6 Die Bedeutung der Funktionsanalysen im NVQ-System und die damit verbundenen qualifikationstheoretischen Annahmen beschreiben Mansfield/Mitchell 1996 sowie Sambrook/Steward 1995, die zu dem Schluss kommen, dass die „(...) Funktionsanalyse im Zentrum des Berufsbildungssystems im Vereinten Königreich liegt und damit auch eine der Wurzeln der Probleme des Systems darstellt" (S. 104).

keiten, d. h. auf die Ergebnisse (= outcomes) von Lernprozessen ab. Diese Ergebnisse sind als Kompetenzen i. S. von Fähigkei ten und Fertigkeiten definiert (QCA 2000, S. 20).[7]

Anders als das traditionell Input-orientierte deutsche System legt das NVQ-System lediglich fest, wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ergebnisse von Lernprozessen überprüft und zertifiziert werden sollen. Anders ausgedrückt sind im NVQ-System beobachtbare Indikatoren für Fähigkeiten und Fertigkeiten entscheidend, wie diese erworben wurden (in formellen Lernumgebungen der Aus- oder Weiterbildung, in informellen bzw. non-formellen Kontexten) ist hingegen unerheblich. Die Trennung im NVQ-System von genau geregeltem Prüfen und Zertifizieren auf der einen und den Lehr-Lern-Prozessen auf der anderen Seite kann durch die folgende Abbildung verdeutlicht werden (in Anlehnung an Jessup 1991, S. 20 u. 1995, S. 36).

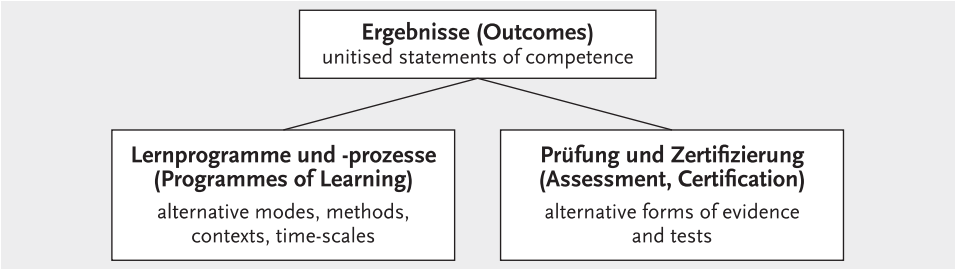


**Abb. 2:** Trennung der Lehr-Lern-Prozesse und Prüfung und Zertifizierung im NVQ-System

Das NVQ-System legt sehr dezidiert die erwünschten Ergebnisse der Qualifizierung (oberes Feld), die Prüfungs- und Zertifizierungsbedingungen und dafür gültigen Standards (rechtes Feld) fest. Hinweise bezüglich der präferierten Qualifizierungsmethoden und –prozesse (linkes Feld) finden im NVQ-System dagegen wenig Beachtung.

Die Modularisierung von NVQs erhöht zweifelsohne die Flexibilität des Systems. Ergeben sich aufgrund des technischen Fortschritts oder durch veränderte Organisationsstrukturen in Betrieben neue Qualifikationsanforderungen, müssen nicht (wie etwa im deutschen Dualen System) bestehende Qualifikationen insgesamt erneuert oder neue entworfen werden, sondern es können einzelne Module auf den neuesten Stand gebracht oder neue Module hinzugefügt werden, ohne die Struktur der Gesamtqualifikationen zu verändern.

Dagegen kann konstatiert werden, dass NVQs das von der Regierung erwartete systematisierende Potenzial eines neuen Ansatzes nicht erreicht haben (vgl. Diskussion in Ertl 2002). Weiterhin wird die mangelnde Leistungsfähigkeit des NVQ-Systems hinsichtlich der Förderung beruflichen Wissens und beruflicher Fähigkeiten thematisiert. Dies kommt auch in der Einschätzung von Grugulis zum Ausdruck: „NVQs (...) are ill-equipped to encourage knowledge and skills“ (Grugulis 2002, S. 1). Diesen Verdacht

7 Zu einer Diskussion des Kompetenzbegriffes in der englischen Berufsbildung siehe Ertl/Sloane 2006.

belegt auch die Untersuchung von Eraut, wonach die NVQ Kandidaten im Durchschnitt nur 28 Prozent der „Lernzeit" dem Erwerb neuer Kompetenzen widmen, den Rest aber dazu verwenden, Nachweise für bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sammeln (vgl. Eraut 2003).

Das NVQ-System ist damit in erster Linie ein Prüfungs- und Zertifizierungssystem und nur in zweiter Linie ein Qualifizierungssystem. Das Prinzip der Ergebnisorientierung und die damit einhergehende strikte Trennung von Lernergebnissen, die von einem Prüfungs- und Zertifizierungssystem geregelt sind, und Lernprozessen, die vom NVQ-System nicht reglementiert und auch nicht gefördert werden, scheint diese Kritik geradezu herauszufordern.

Trotzdem hat sich der NVQ-Ansatz der Unitisierung als modellbildend herausgestellt. Dies zeigt sich darin, dass die überwiegende Mehrzahl der staatlich anerkannten beruflichen Qualifikationen, die nach der Einführung von NVQs konzipiert wurden, in Units strukturiert ist. Die in den 1990ern eingeführten GNVQs und ihre ‚Nachfolgerqualifikationen' VCE A levels sind die besten Beispiele für diese Entwicklung.

In der frühen Diskussion um 14–19 Diplomas gab es eine Reihe von grundlegenden Diskussionen um die leitenden Prinzipien der neuen Qualifikation;[8] dass es sich bei Diplomas jedoch um eine aus Units bestehende Qualifikation handeln würde, stand nie zur Debatte. Im Folgenden soll auf die Struktur der Diplomas näher eingegangen werden.

# 3 Struktur und Diplomas

## 3.1 Allgemeine Strukturen

Alle Diplomas folgen einer gemeinsamen Grundstruktur, die in den Leitlinien der Diplomaentwicklung festgelegt ist. Jede Welle von Diplomas wurde begleitet von Leitliniendukumenten, welche den Entwicklungsprozess und die zugrundeliegenden Prinzipien bestimmten (QCA/DfEs/Skills for Business 2005; 2006; 2007). Diese Grundstruktur wurde in den übergreifenden Kriterien, die QCA für die neuen Diplomas aufgestellt hat, weiter ausdifferenziert (QCA 2006a). Nach diesen Leitlinien setzen sich Diplomas aus drei Hauptbestandteilen zusammen: Principal Learning, Generic Learning und Additional and Specialist Learning. In den Leitlinien ist auch festgelegt, dass Diplomas in Units und/oder Teilqualifikationen gegliedert sind: „The Diploma qualification must be structured from units and qualifications (...)" (QCA 2006a, S. 6).

8 Eine eingehende Darstellung dieser Diskussionen findet sich im Report des parlamentarischen Ausschusses für Bildungs- und Ausbildungsfragen (House of Commons 2007).

***Principal Learning*** ist dabei als deutlich beschäftigungsorientierte, einem bestimmten Wirtschaftszweig zugeordnete Komponente zu verstehen, die verpflichtend für alle Lernenden des Fachbereiches (Line of Learning) ist. Die QCA-Leitlinien betonen ‚learning by doing', wodurch die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten gewährleistet werden soll. Demzufolge sollen Lernprozesse im Rahmen von Principal Learning mindestens zur Hälfte in realen oder realistischen Anwendungskontexten stattfinden (QCA 2006a, S. 11f.).

***Generic Learning*** beinhaltet übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten (functional skills) in den Bereichen Englisch, Mathematik und ICT, die aber auch Personalkompetenz und allgemeines Denkvermögen fördern. Ein bestimmtes Zeitkontingent innerhalb von Generic Learning ist dafür vorgesehen, den Bereich Personal- und Lernkompetenz fördern.[9] Auch sollen bestimmte Inhalte durch Projektarbeit abgedeckt werden (vgl. Tabelle 1 für die dafür je nach Diploma-Level vorgesehenen Zeitanteile). In Projekten sollen experimentelles Lernen sowie eigenständiges Planen und Durchführen von Arbeitsprozessen gefördert werden. Die Projektarbeit ist gesondert zu prüfen und zu bewerten (QCA 2006a, S. 14–16). Im Bereich des Generic Learnings ist außerdem ein mindestens zehntägiges Praktikum (work experience) vorgesehen. Diese Inhaltsbereiche gelten in gleicher Weise für alle Diplomas der verschiedenen Fachrichtungen, allerdings sollen sie in Anknüpfung an Principal Learning vermittelt werden, wodurch sich eine gewisse Anwendungsorientierung übergreifender Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einen bestimmten Fachbereich ergibt.

***Additional and Specialist Learning*** gewährleistet Spezialisierung und Wahlmöglichkeiten für die Lernenden. So können in diesem Bereich z. B. optionale Zusatzqualifikationen erworben werden. Dieser Teil der Diplomas ermöglicht Bildungsanbietern (meist Verbünde aus Schulen und Colleges) regionale und/oder wirtschaftszweigspezifische Schwerpunkte zu setzen (QCA 2008). Wenn bereits existierende (Teil-)Qualifikationen in diesen Bereich der Diplomas einfließen sollen, sind die Prüfungs- und Benotungskriterien der externen (Teil-)Qualifikation zu berücksichtigen, ansonsten richten sich die Prüfung und Benotung von Units in diesem Bereich nach den Prinzipien für Units im Bereich Principal Learning.

Damit ergibt sich die Struktur einer aus eigenständigen Teilbereichen zusammengesetzten (composite) Qualifikation, in die neben neu entwickelten Anteilen auch bereits existierende Qualifikationen oder Qualifikationsbausteine einfließen können. Dies ist insbesondere im Bereich des Additional and Specialist Learning möglich. Auch können Qualifikationsbausteine in mehr als einem Diploma eingesetzt werden, was besonders im Bereich des Generic Learning relevant scheint. Diese Struktureigenschaften stellen Anknüpfungspunkte zu Modularisierungskonzepten dar, die seit der Einführung von NVQs entwickelt wurden.

9 Dies ist unter dem Begriff der Personal, Learning and Thinking Skills (PLTS) gefasst. Zur Diskussion der unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen zu Kompetenz und competence sowie von Fähigkeiten/Fertigkeiten und skills im Deutschen und im Englischen siehe Ertl 2005.

Nach den Festlegungen in den Diplomaleitlinien werden alle drei Hauptkomponenten von Diplomas durch das Konzept eines vollständigen Handlungsprozesses (Planen, Durchführen, Beurteilen etc.) zusammengehalten (vgl. Edexcel 2009, S. 11f.). Die folgende Abbildung aus den Leitlinien für die zweite Diplomaentwicklungsphase beschreibt die drei Bausteine und deren Zusammenhang:

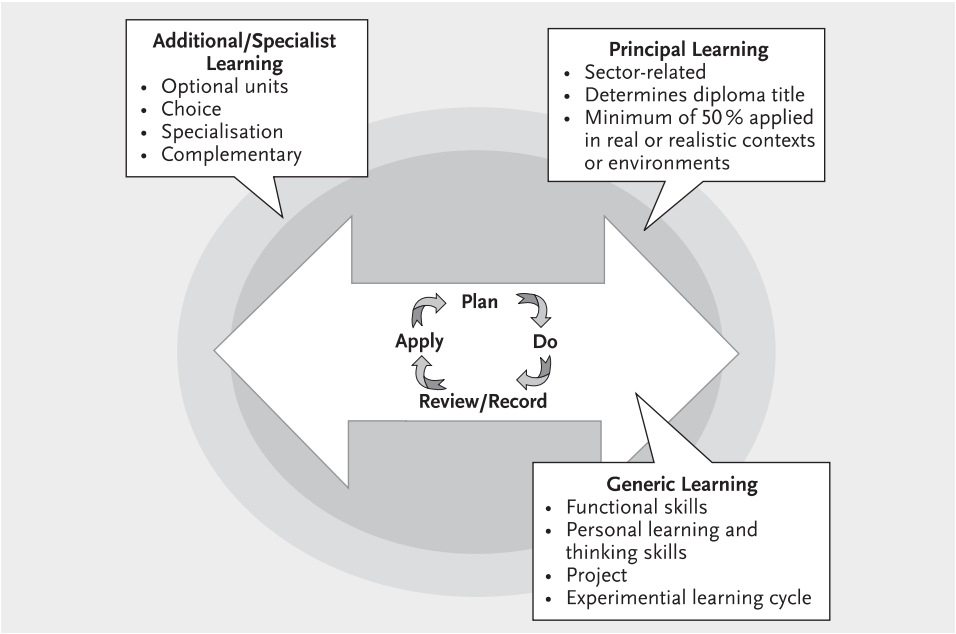


**Abb. 3:** Diploma Komponenten

*Quelle: QCA et al., 2006, S. 19.*

Durch die beabsichtigte Breite der neuen Qualifikation können Diplomas nicht wie die meisten anderen Qualifikationen im Sekundarbereich durch einen Anbieter abgedeckt werden. Vielmehr ist es notwendig, dass sich Anbieter zu sogenannten Consortia zusammenschließen. In der Praxis bedeutet dies Zusammenschlüsse aus Sekundarschulen, Further Education Colleges, privaten Bildungsanbietern, Arbeitgebern und betrieblichen Bildungsstellen sowie gegebenenfalls Universitäten (vgl. NAO 2007, S. 4).

Wie bereits angedeutet, wird jedes Diploma in drei Niveaustufen angeboten: foundation, higher und advanced (meist als Level 1, 2 und 3 bezeichnet). Diese Levels unterscheiden sich nach Schwierigkeitsstufe und Umfang, der mit angeleiteten Lernstunden (guided learning hours – GLH) bemessen wird. Als GLH werden direkter Unterricht, Prüfungsvorbereitung und –durchführung und angeleitete Arbeitsaufgaben gefasst. Die Anzahl von GLHs lässt auch eine Abschätzung des nominellen Umfangs

von Units zu (vgl. Edexcel 2009, S. 11). Für Level 1 sind 600, für Level 2.800 und für Level 3 1.080 GLH vorgesehen (QCA 2006a, S. 6).[10] Diese GLH teilen sich wie folgt auf die drei Hauptbestandteile auf:

**Tab. 1:** Diploma-Struktur

| **Diploma-Struktur** | | | |
|---|---|---|---|
| **Level** | **1** | **2** | **3** |
| **GLH gesamt** | **600** | **800** | **1.080** |
| **1) Principal Learning (GLH)** | **240** | **420** | **540** |
| **2) Generic Learning (GLH)** | **240** | **200** | **180** |
| (davon PLTS) | (60) | (60) | (60) |
| (davon Projekt) | (60) | (60) | (120) |
| **3) Additional and Specialist Learning (GLH)** | **120** | **180** | **360** |
| **Unitgröße in GLH (für 1 und 2)** | **30 oder 60** | **30 oder 60** | **30, 60 oder 90** |

*Quelle: QCA 2006a, 2006b.*

Für die Spezifikation von Units in Pincipal und Generic Learning ist festgelegt, dass für alle Units ein Titel und ein Credit-Wert definiert werden muss. Außerdem ist die Größe der Units je nach Level (siehe Tabelle 1) festgelegt. Die Vorgaben regeln des Weiteren die Vergleichbarkeit von Units hinsichtlich der Lernergebnisse sowie die Möglichkeiten, Units aus anderen Lines of Learning einzubauen (QCA 2006a, S. 6f.). Prüfungs- und Benotungskriterien werden auf Basis der Units entwickelt, wodurch sich eine Struktur ergibt, die deutlich an das Konzept von NVQ-Units erinnert (vgl. Abb. 1). Durch die Einteilung von Units nach Diploma-Levels und die Bestimmung eines Credit-Werts für jedes Unit findet die Einbindung in das auf den NVQ-Ansatz zurückgehende nationale Qualifikations- und Creditsystem statt, wodurch gewährleistet wird, dass Units anderer Qualifikationen in Diplomas eingebunden und Diploma-Units auch unabhängig von der Gesamtqualifikation anerkannt werden können. Die QCA Leitlinien legen fest, dass Awarding Bodies die Prüfingsergebnisse der Lernenden in einzelnen Units in sogenannten ‚transcripts' niederlegen (QCA 2006a, S. 11). Damit ergibt sich hier die für NVQs und GNVQs dezidiert belegte Gefahr der

10 Für Level 3 schlug QCA 2006 außerdem ein so genanntes ‚progression Diploma' vor, das die gleichen 720 GLH wie das advanced Diploma für die Bereiche Principal Learning (540 GLH) und Generic Learning (180 GLH) umfasst. Der Bereich Additional and Specialist Learning ist beim progression Diploma jedoch nicht besetzt, um die Einfügung eines A Levels in das Diploma möglich zu machen. Diese entspricht einer seit der Reform ‚Curriculum 2000' starken Tendenz, Mischqualifikationen aus allgemein bildenden und beruflich orientierten Anteilen oder Qualifikationen zu fördern. Zu einer Diskussion dieser Mischqualifikationen im Vergleich zu reinen beruflichen Qualifikationen hinsichtlich der Chancen von Lernern, den Hochschulzugang zu erreichen siehe, Hoelscher et al. 2008.

Fragmentierung von Lerninhalten, die aus der Abgeschlossenheit von einzelnen Modulen resultiert.[11]

## 3.2 Struktur und Diplomas in Information Technology

In Abschnitt 1 wurde der Entwicklungsprozess von curricularen Dokumenten für Diplomas umrissen. Danach entwickelt QCA für jede Diploma Linie auf der Grundlage von Line of Learning Statements (von DDPs entwickelt – Stufe 1) regulative Kriterien (Line of Learning Criteria – Stufe 2) für das Design der Qualifikationen durch Awarding Bodies (Stufe 3). Anhand des Beispiels von IT Diplomas, sollen Stufen 2 und 3 im Folgenden exemplarisch beleuchtet werden, um die Unitstruktur von konkreten curricularen Vorgaben eingehender analysieren zu können.

Neben einer recht allgemein gehaltenen Darstellung der Ziele der neuen Qualifikation im IT Bereich wiederholen die QCA Kriterien (Stufe 2 des Entwicklungsprozesses) die bereits dargestellten allgemeinen Strukturvorgaben für Diploma und unterstreichen, dass alle von Awarding Bodies entwickelten Diplomas in Units strukturiert sein müssen (QCA 2006b, S. 5). Der Hauptteil der Kriterien ist der Ausgestaltung von Principal Learning gewidmet, welche nachfolgend näher betrachtet wird. Am Ende des Dokuments wird kurz auf Additional and Specialist Learning eingegangen. Dabei wird jedoch die Aufgabe, Inhalte und Strukturen für diesen Bestandteil der IT Diploma zu entwickeln, im Wesentlichen an die Awarding Bodies weitergegeben.[12]

Für Principal Learning werden für jede der drei Niveaustufen eine Liste von zu behandelnden Themen und der dazugehörigen Lernstundenzahl (GLH) gegeben. So werden für Level 1 vier Themen zu je 60 GLH, für Level 2 sieben Themen zu je 60 GLH und für Level 3 sieben Themen mit je 60 oder 90 GLH definiert (vgl. Tabelle 2).

**Tab. 2:** Themenkatalog IT Diploma, Level 3

| **Diploma in IT: Themen für Level 3** | **GLH** |
|---|---|
| Topic 1: The potential of technology | 60 |
| Topic 2: Understanding organisations | 60 |
| Topic 3: Professional development | 90 |
| Topic 4: Creating technology solutions | 90 |
| Topic 5: Multimedia & digital projects | 90 |
| Topic 6: Making projects successful | 90 |
| Topic 7: Managing technology systems | 60 |

*Quelle: QCA 2006b, S. 19.*

11 Inwieweit Diploma-Units tatsächlich unabhängig von der Gesamtqualifikation anerkannt und zertifiziert werden, lässt sich aufgrund der erst im Herbst 2008 begonnen Einführung noch nicht beurteilen. Konzeptionell scheint es jedoch Anknüpfungspunkte zu den von Deißinger umrissenen Modularisierungskonzepten der Differenzierung und Fragmentierung zu geben (vgl. Deißinger 1996).

12 Neben dem Hinweis, dass Dopplungen von Inhalten zwischen Principal und Additional and Specialist Learning zu vermeiden sind, werden noch breite Bereiche für die Spezialisierung aufgelistet. Für das Level 3 IT Diploma werden z. B. Programmierung, Entwicklung von Internetanwendungen und Entwicklung von Computerspielen genannt (QCA 2006b, S. 29f.).

Für jeden Themenbereich werden Lernziele und inhaltliche Bereiche kurz aufgeschlüsselt, wofür in der Regel ca. eine Textseite verwendet wird. Die Lernziele und Inhalte sind dabei tätigkeitsorientiert formuliert, d. h., es wird aufgezeigt, welche Aktivitäten von den Lernenden auszuführen sind. So umfasst die inhaltliche Beschreibung von Topic 1 (The potential of technology) die folgenden Punkte:

„Learners will:

- Investigate the role of legacy systems and emerging technologies in achieving organisations' goals in a number of sectors (including commercial, public and voluntary).
- Explore how organisations and individuals innovate through and with technology to improve competitiveness and/or service.
- Identify and assess examples of success and failure in companies' exploitation of technology.
- Generate ideas for innovation and technology-enabled business solutions.
- Assess the benefits of introducing different types of technology systems into a range of organisations, highlighting opportunities and risks." (QCA 2006b, S. 20).

Im Anhang des Dokuments sind zu jedem Inhaltsbereich kurze Vorschläge für mögliche Lerneraktivitäten gegeben. Für Topic 1, Level 3, wird z. B. vorgeschlagen, dass Lerner die Auswirkungen von moderner Technologie im Bankensektor, im Einzelhandel oder in der öffentlichen Verwaltung untersuchen könnten. Außerdem wird die Untersuchung von verschiedenen Datenbanktypen oder Online-Geschäftsmodellen angeregt (QCA 2006b, S. 38).

Auf der Grundlage dieser recht offenen Vorlagen entwickeln anerkannte Awarding Bodies nun curriculare Materialien, sogenannte Specifications (Stufe 3), die von Bildungsanbietern zur Unterrichtsplanung verwendet werden. Im Folgenden werden Specifications von zwei großen, national tätigen Awarding Bodies für das IT Diploma auf Level 3 genauer untersucht.

Edexcel (abgeleitet von ‚educational excellence') ist der größte Awarding Body im Vereinigten Königreich und arbeitet nach eigenen Angaben[13] mit über 25.000 Schulen, Colleges, Betrieben und anderen Bildungsanbietern zusammen.[14] Edexcel bietet eine breite Palette von allgemein bildenden und beruflich orientierten Qualifikationen an, interessanterweise auch die hinsichtlich der Ausrichtung und Zielgruppe in direkter Konkurrenz zu Diplomas stehenden BTEC National Certificates und National Diplomas.

In der Specification für Level 3 Diplomas in IT wird explizit keine Festlegung der Unterrichtsart getroffen; die Planung der konkreten Unterrichtsarbeit wird den Bildungsanbietern überlassen: „Edexcel does not define the mode of study for (...) Diplomas (...).

13 Vgl. www.edexcel.org [Zugriff: 10.05.09].

14 Edexcel ging 1996 aus einem Zusammenschluss von BTEC (Business and Technology Education Council) und dem London University Examinations and Assessment Council, zwei bis dahin eigenständige Awarding Bodies, hervor.

Centres are free to offer the qualifications using any mode of delivery that meets the needs of their learners und the requirements of applied learning“ (Edexcel 2009, S. 11).

In der Edexcel Spezifikation, die insgesamt 164 Seiten umfasst, sind die in den QCA Kriterien vorgegeben sieben Topics (siehe Tabelle 2) als Units gefasst. Für jede Unit sind dann zwischen fünf und acht Learning Outcomes (LOs) definiert. Für das erste Unit „The Potential of Technology“ sind z. B. die folgenden LOs gegeben:

„On completion of this unit, a learner should:

- LO.1. Understand the role of legacy systems and emerging technologies in achieving organisational objectives in a number of sectors
- LO.2. Understand how organisations and individuals innovate through and with technology to improve competitiveness and service
- LO.3. Be able to identify and assess examples of successful and unsuccessful innovations using technology
- LO.4. Understand how new technology can help organisations achieve their objectives, taking account of opportunities and risks
- LO.5. Be able to identify opportunities for innovation using technology-enabled solutions.” (Edexcel 2009, S. 19).

Diese Learning Outcomes sind dann weiter aufgeschlüsselt, indem in tabellarischer Form Prüfungskriterien beschrieben werden (hier exemplarisch für die zwei ersten LOs):

**Tab. 3:** Learning Outcomes und Prüfungkriterien für IT Diploma Level 3, Unit 1

| **Learning outcome number** | **Learning outcome**<br><br>**The learner should:** | **Assessment criteria**<br><br>**The learner can:** |
|---|---|---|
| LO.1 | Understand the role of legacy systems and emerging technologies in achieving organisational objectives in a number of sectors | • explain the role of legacy systems and emerging technologies in achieving organisational goals in a number of sectors by researching the contribution of technology, identifying questions to answer, planning and carrying out research, analysing and evaluating information and judging its relevance and value |
| LO.2 | Understand how organisations and individuals innovate through and with technology to improve competitiveness and service | • identify technology-based innovations used by organisations and individuals and explain how they improve competitiveness and/or service by exploring issues, events or problems which affect their decisions |
| LO.3 ...<br>LO.5 ... | | • ...<br>• ... |

*Quelle: Edexcel 2009, S. 22.*

Die Spezifikation für jede Unit bietet dann Übersichten und Beschreibungen, wie jedes einzelne Prüfungskriterium zu erfüllen ist. So finden sich Informationen darüber, wer Unitprüfungen abhält (entweder die jeweilige Lehrkraft oder ein externer Prüfer), welche Bewertungsmaßstäbe anzulegen sind (marking grid – aufgeschlüsselt für jeden LO). Weiterhin findet sich eine Anleitung zur Anwendung der Bewertungsmaßstäbe, ausformulierte Notentabellen und allgemeine Prüfungsprinzipien. Für Unit 1 umfasst dieser auf Prüfungen gerichtete Teil der Spezifikation acht Seiten, für Unit 3 siebzehn Seiten. Hinweise darauf, wie ein Unit unterrichtet werden könnte, sind dagegen recht kurz und allgemein gehalten: für Unit 1 weniger und für Unit 3 etwas mehr als eine Seite. Insgesamt wird jedes der sieben Units auf zwischen 8 und 20 Seiten näher ausgeführt, wobei der Beschreibung der Prüfungskriterien und –modalitäten jeweils der größte Umfang eingeräumt wird. Für jedes der sieben Principal Learning Units werden Hinweise darauf gegeben, wie Functional Skills und Personal, Learning and Thinking Skills, also Anteile des Generic Learning Bestandteils des Diplomas in sinnvoller Weise eingebunden werden können.

Die Assessment and Qualifications Alliance (AQA) ist ebenfalls einer der großen national tätigen Awarding Bodies, ist aber stärker auf allgemein bildende Abschlüsse spezialisiert.[15] So vergibt AQA ca. die Hälfte aller GCSEs (General Certificate of Secondary Education – allgemeiner Schulabschluss, der von der überwiegenden Mehrzahl der 16-jährigen abgelegt wird) und über 40 % aller A Levels. Nach eigenen Angaben [16] legen jährlich über 3,5 Millionen Lerner AQA-Examen und Prüfungen ab.

Die 111-seitige AQA Spezifikation für das IT Diploma auf Level 3 konzipiert (wie das vergleichbare Edexcel Dokument) die sieben von QCA definierten Topics als Units (vgl. Tabelle 2), die von AQA in jeweils drei bis vier LOs untergliedert werden, so z. B. für Unit 1:

„The learner will:
- 1 understand how individuals and organisations innovate, through and with technology and advanced communication methods, to improve competitiveness and service, and how this has impacted on society and transformed the way organisations work
- 2 be able to evaluate and compare success and failure in different organisations' exploitation and use of emerging or different technology, with its associated benefits, opportunities and risks, and how the continued use of legacy systems might impact upon the success of an organisation
- 3 be able to generate ideas for innovative technology-enabled solutions to meet the needs and objectives of organisations in new or different situations." (AQA 2007, S. 21).

15 AQA wurde 1999 nach einem Zusammenschluss von der Prüfungsbehörden Associated Examining Board/Southern Examining Group (AEB/SEG) and Northern Examinations and Assessment Board (NEAB) gegründet.

16 Vgl. www.aqa.org.uk.

Für jedes Learning Outcome sind dann zwischen drei und sechs Prüfungskriterien spezifiziert. So sind für LO.1 des ersten Units die folgenden Kriterien gegeben:

LO.1: „How individuals and organisations innovate through and with technology and advanced communication.

The learner can:

**a.** investigate the use of technology and communications systems in a range of organisations, globally and nationally
**b.** identify and compare how the use of emerging and different technologies has helped organisations (commercial, public sector and voluntary) to achieve their goals, especially to improve competitiveness and service (IE5)
**c.** describe how the way an organisation operates has been transformed by the growth of the Internet and mobile communications, and how this has impacted on society (IE5)." (AQA 2007, S. 21).

Ähnlich wie Edexcel bestimmt auch AQA eingehend Prüfungsmodalitäten und Bewertungskriterien für jede Unit und z. T. für jeden Learning Outcome. Allerdings werden Unterrichtshinweisen bei AQA mehr Bedeutung zugemessen; so werden für jede Unit ca. zwei Seiten dafür verwendet, z. T. recht konkrete Hinweise auf mögliche Unterrichtsinhalte und –aktivitäten vorzuschlagen. Anders als Edexcel schlägt AQA eine Sequenzierung der sieben Units über einen Unterrichtszeitraum von zwei Jahren vor:

**Tab. 4:** IT Diploma Level 3: Zeitliche Einteilung

<table>
<tr><td colspan="7">IT Diploma Level 3</td></tr>
<tr><td>Year 1</td><td>1 The potential of technology (60 GLH)</td><td rowspan="2">3 Professional development (90 GLH)</td><td rowspan="2">4 Creating technology solutions (90GLH)</td><td rowspan="2">5 Multimedia and digital projects (90 GLH)</td><td colspan="2">6 Making projects successful (90 GLH)</td></tr>
<tr><td>Year 2</td><td>2 Understanding organisations (60 GLH)</td><td>7 Managing technology system (60 GLH)</td><td>Project (120 GLH) (Generic Learning)</td></tr>
</table>

*Quelle: AQA 2007, S. 17.*

Wie bei Edexcel werden auch in der AQA Spezifikation Hinweise auf die Einbindung von Generic Learning in die für jedes der für Principal Learning vorgesehenen Units gegeben.

## 4 Zusammenfassung und Diskussion

Die strukturelle Analyse von Diplomas weist eindeutige Anknüpfungspunkte zum NVQ-System und darüber hinaus Parallelen zu GNVQs auf. Dem NVQ-Ansatz folgend handelt es sich bei Diplomas um eine unitisierte Qualifikation, welche die Einbindung

von Units oder Teilen aus anderen Qualifikationen zulässt. Wie in NVQs stellen auch in Diplomas die Units gleichzeitig Lern- und Prüfungseinheiten dar, die relativ unabhängig voneinander unterrichtet, geprüft und zertifiziert werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die von den Awarding Bodies erstellten curricularen Unterlagen stark auf die Bestimmung von Prüfungsanforderungen und –kriterien ausgerichtet sind, die Gestaltung von Unterrichtsprozessen wird dagegen fast vollständig den Bildungsanbietern überlassen. Diese Vorgehensweise geht auf das im NVQ-System verankerte Prinzip der Trennung von genau geregeltem Prüfen und Zertifizieren auf der einen und den Lehr-Lern-Prozessen auf der anderen Seite zurück (vgl. Abb. 2). Wie bei den NVQs kann davon ausgegangen werden, dass ein wichtiger Teil der für die Diploma veranschlagten Lernzeit für das Abhalten von Prüfungen verwendet wird.[17] Damit ergibt sich für Diplomas eine Reihe von Kritikpunkten, die bereits für NVQs aufgezeigt wurden (vgl. Diskussion in Ertl 2002).

Die auf Prüfungskriterien und –modalitäten fokussierten curricularen Vorgaben der Awarding Bodies überlassen es Schulen und Colleges als Bildungsanbietern, Diplomas in Unterricht und Lernprozesse umzusetzen. Eine Untersuchung des Umgangs von Lehrkräften an FE Colleges in England mit neuen curricularen Vorgaben hat ergeben, dass Colleges häufig stark reaktiv mit neue Qualifikationen umgehen und versuchen, diese mit möglichst geringem Aufwand umzusetzen. Dies führt u. a. dazu, dass bereits existierende Lerneinheiten für die Nutzung in neuen Qualifikationen umgemünzt werden und damit keine grundständige, von didaktischen Grundsätzen geleitete Auseinandersetzung mit neuen Qualifikationen stattfindet (vgl. Ertl/Kremer 2006; 2009).

Auch die Einteilung in Levels geht auf den NVQ-Ansatz zurück, der inzwischen auch dem nationalen Qualifikationsrahmen unterliegt. Wie früher GNVQs werden auch Diplomas auf drei verschiedenen Niveaustufen angeboten, die von Lernern ab dem 14. Lebensjahr belegt werden können. Wie GNVQs weisen auch Diplomas eine Kombination von Pflicht- und Wahlmodulen auf, wobei die Pflichtmodule im Bereich Principal Learning liegen. Der Bereich Additional and Specialist Learning bietet für Lernende und Bildungsanbieter hinsichtlich der Ausweitung oder Vertiefung der in Principal Learning abgedeckten Inhaltsbereiche hingegen Wahlmöglichkeiten. Die Wahlmöglichkeit im Bereich von Generic Learning (insbesondere im Teilbereich Personal, Learning and Thinking Skills) weist deutliche Ähnlichkeiten zu den core skills units in GNVQs auf.[18] Wie GNVQs sind auch Diplomas auf schulisch organisierte Bildungsanbieter ausgerichtet.

Das bei der Entwicklung von Diplomas verfolgte Konzept, eine Qualifikation aus selbstständigen, wenngleich zusammenhängenden Teilbereichen (Pricipal Learning, Generic Learning, Additional and Specialist Learning) zu schaffen, zieht eine Reihe von potentiellen Problemen nach sich. Schon im Entwicklungsprozess zeigte sich, dass sich die daraus ergebende komplexe Struktur der Qualifikation in der Herausforde-

17 Edexcel veranschlagt z. B. ein Drittel der für Unit 1 (vgl. Tabellen 1 und 3) vorgesehenen 60 GLH für Prüfungsarbeiten (Edexcel 2009, S. 29).

18 Zur Struktur von GNVQs vgl. z. B. Hayward 1995.

rung niederschlägt, ein gemeinsames Grundverständnis hinsichtlich der Struktur von Diplomas bei verschiedenen Entwicklungspartnern zu schaffen. In der Evaluation des Entwicklungsprozesses der ersten 14 Diplomas wurde diese Schwierigkeit von verschiedenen Akteuren deutlich angesprochen (Ertl et al. 2009). Weiterhin muss geklärt werden, wer die Zuständigkeit für die Vermittlung der einzelnen Teilbereiche übernimmt. Ein interner QCA Bericht diskutiert verschiedene Zuständigkeitsmodelle für die letztendlich gescheiterten GNVQs und deren Probleme und kommt zum Schluss, dass die Einführung von Diplomas ähnliche Probleme heraufbeschwören könnte.[19]

Es kann der Schluss gezogen werden, dass Diplomas trotz der mit ihnen verbundenen ambitionierten Ziele weitgehend auf einen bekannten strukturellen Aufbau zurückgreifen, der, wie aus den Umsetzungserfahrungen mit NVQs und GNVQs bekannt, mit weitreichenden Problemen verbunden ist (vgl. Stanton/Bailey 2001). Somit kann die Frage, im Titel dieses Beitrags aufgreifend, konstatiert werden, dass Diplomas – zumindest im Hinblick auf ihren unitisierten Aufbau – eher ‚more of the same' versprechen, als eine konzeptionelle Neuorientierung von beruflich orientierten Qualifikationen in England einzuläuten.

## Literatur


**AQA: (2007).** IT Level 3 Principal Learning-Specification, Assessment 2009 onwards, Manchester.

**Deißinger, Th.: (1996).** Modularisierung der Berufsausbildung – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip"?, in: Beck, K. et al. [Hrsg.], Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung, Weinheim, S. 189-207.

**DfES: (2005a).** 14–19 Education and Skills, London.

**DfES: (2005b).** 14–19 Education and Skills Implementation Plan, London.

**Edexcel: (2008).** Guidance and Units – Edexcel Level 3 BTEC Awards/Extended Certificate, Diploma in Information Technology, Issue 6, London.

**Edexcel: (2009).** Specification – Edexcel Level 3 Principal Learning in Information Technology, Issue 3, London.

**Eraut, M.: (2003).** National Vocational Qualifications in England – Description and analysis of an alternative qualification system, in: Straka G. [Hrsg.], Zertifizierung non- und informell erworbener Kompetenzen, Münster, S. 117–123.

**Ertl, H.: (2000).** Modularisation of Vocational Education in Europe – NVQs and GNVQs as a Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany?, Wallingford.


19 „Perhaps when Diplomas are implemented, users will experience some problems with deciding who teaches which aspects of a Diploma" (nicht veröffentlichter QCA Bericht aus 2008).

**Ertl, H.: (2002).** The Role of European Union Programmes and Approaches to Modularisation in Vocational Education – Fragmentation or Integration?, München.

**Ertl, H.: (2005).** Das Kompetenzkonzept – Zugänge zur Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Ertl, H./Sloane, P. F.E. [Hrsg.], Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive, Paderborn, S. 22–45.

**Ertl, H./Kremer, H.-H.: (2006).** Curricular reform and College-based Innovation in Vocational Education and Training in England and Germany, in: Research in Comparative and International Education, Vol. 1, Nr. 4, S. 351–365.

**Ertl, H./Kremer, H.-H.: (2009).** Innovation and reform in college-based VET contexts – An outline of research in England and Germany, forthcoming in SKOPE Research Papers, Oxford, Cardiff.

**Ertl, H./Hayward, G.: (2009).** Modularisation in Vocational Education and Training, forthcoming, in: International Encyclopedia of Education, 3rd Edition, Oxford.

**Ertl, H./Sloane, P. F.E.: (2006).** Curriculare Entwicklungsarbeit zwischen Lernfeld und Funktionsfeld, in: Pätzold, G./Rauner, F. [Hrsg.], Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, [Beiheft 19, Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung], S. 117–127.

**Ertl, H. et al.: (2009).** Reviewing Diploma Development- Evaluation of the Design of the Diploma Qualifications, [DCSF Research Report RW080], London. Abrufbar unter: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW080 %20(Rev).pdf [Zugriff: 23.06.09].

**Grugulis, I.: (2002).** Skill and Qualification – The Contribution of NVQs to Raising Skill Levels, [SKOPE Research Paper Nr. 36], Oxford, Warwick.

**Hayward, G.: (1995).** Getting to Grips with GNVQs – A Handbook for Teachers, London.

**Hayward, G./McNicholl, J.: (2007).** Modular mayhem? – A case study of the development of the A level science curriculum in England, in: Assessment in Education, [Bibliographic details 2007], Vol. 14, Nr. 3, S. 335–351.

**Hoelscher, M. et al.: (2008).** The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education – A successful pathway?, in: Research Papers in Education, Vol. 23, Nr. 2, S. 139–151.

**House of Commons Education and Skills Committee: (2007).** 14–19 Diplomas, [Fifth Report of Session 2006–07], London.

**Jessup, G.: (1991).** Outcomes – NVQs and the Emerging Model of Education and Training, London.

**Jessup, G.: (1995).** Outcome Based Qualifications and Implications for Learning, in: Burke, J. [Hrsg.], Outcomes, Learning and the Curriculum – Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications, London, Washington, S. 33–54.

**Mansfield, B./Mitchell, L.: (1996).** Towards a Competent Workforce, Aldershot.

**NAO: (2007).** Partnering for success – Preparing to deliver the 14–19 education reforms in England, London.

**NCVQ: (1995).** NVQ Criteria and Guidance, London.

**Prais, S. J.: (1989).** How Europe Would see the New British Initiative for Standardising Vocational Qualifications, in: National Institute Economic Review, Vol. 129, S. 52–54.

**QCA : (1997a).** An Introduction, London.
**QCA: (1997b).** Data News, Issue 5, London.
**QCA: (2000).** Arrangements for the statutory regulation of external qualifications in England, Wales, Northern Ireland, London.
**QCA: (2006a).** Criteria for accreditation of Specialised Diploma Qualifications at Levels 1, 2 and 3, Issue 2, London.
**QCA: (2006b).** Criteria for the Specialised Diploma qualifications in Information Technology at Levels 1, 2 and 3, London.
**QCA: (2008).** The Diploma – An Overview of the Qualification, London.
**QCA, DfES, Skills for Business: (2005).** 14–19 SPECIALISED DIPLOMAS – Guidance for Diploma Development Partnerships, Issue 2, London.
**QCA, DfES, Skills for Business: (2006).** 14–19 SPECIALISED DIPLOMAS – Guidance for Diploma Development Partnerships, Issue 1, London.
**QCA, DfES, Skills for Business: (2007).** 14–19 SPECIALISED DIPLOMAS – Guidance for Diploma Development Partnerships, Issue 1, London.
**Roberts, I.: (1987).** Modular Structures – Their Strengths and Weaknesses, in: Twining, J./Nisbet, S./Megarry, J. [Hrsg.], World Yearbook of Education 1987, Vocational Education, London, S. 233–246.
**Sambrook, S./Steward, J.: (1995).** The Role of Functional Analysis in National Vocational Qualifications – A Critical Appraisal, in: British Journal of Education and Work, Vol. 8, Nr. 2, S. 93–106.
**Stanton, G./Bailey, B.: (2001).** VET Under Review in England – Tends and developments, in: European Journal of Education, Vol. 36, Nr. 1, S. 7–22.
**Wolf, A.: (1998).** Competence Based Assessment – Does it Shift the Demarcation Lines?, in: Nijhof W. J./Streumer J. N. [Hrsg.], Key Qualifications in Work and Education, Berlin, S. 207–220.

# Abschluss:

## *Vier Länder, vier Modularisierungsansätze – Ein Vergleich und die Ableitung perspektivischer Konsequenzen*

Matthias Pilz

## 1 Einführende Hinweise

In den vorhergehenden Beiträgen wurden verschiedene Modularisierungsansätze und die gewonnenen Erfahrungen auf den Ebenen von Theorie und Praxis vorgestellt und diskutiert. Wie bereits im Einführungskapitel skizziert, besteht nun die Aufgabe darin, die gewonnenen Erkenntnisse sinnvoll zu bündeln und einem Vergleich zwischen den vier Ländern zuzuführen.

Um dies zu realisieren, werden die gestellten Leitfragen aufgegriffen und in entsprechende Vergleichsbereiche bzw. Vergleichskriterien überführt.[1] Mit diesem Vorgehen soll zum einen ein für den Leser nachvollziehbarer und konsistenter Übergang zwischen den Länderberichten und dem Vergleich hergestellt und zum anderen für den Vergleich selber eine stringente, theoriegeleitete und dennoch aussagenbasierte Vergleichsgrundlage geschaffen werden.

Da die Herleitung der Leitfragen auf Basis des aktuellen Forschungsstands erfolgte, kann bei einer gewissenhaften Komprimierung der dahinterstehenden Fragestellungen und Probleme davon ausgegangen werden, dass die dann generierten Bereiche und Kriterien wiederum die notwendige Breite des Vergleichs abdecken bzw. ermöglichen.[2] Die hier vorgestellten Bereiche stellen einen ersten Zugang auf relativ abstrakter Ebene dar und werden mittels spezifischerer (Sub-)kriterien erweitert.

1 Da aus vergleichstheoretischer Perspektive nicht alle nachfolgend thematisierten Vergleichsgrößen direkt als klar abgrenzbare und singulär zu analysierende Vergleichskriterien bezeichnet werden können (vgl. z. B. Schriewer 1987 u. Matthes 1992), soll hier zusätzlich der Begriff „Vergleichsbereich" i. S. eines weiter gefassten Analyseraums eingeführt werden. Dass damit keine Beliebigkeit, sondern eine für die umfassende Bearbeitung der Thematik notwendige Weitung des Untersuchungsinstrumentariums erreicht wird, dokumentieren die weiteren Ausführungen.

2 Die i. S. eines theoretischen Samplings unternommene Untersuchung, ob möglichst alle in den Länderberichten thematisierten Aspekte durch die aufgestellten Bereiche und Kriterien abgedeckt werden, bestätigte die Komprimierung bzw. Auswahl der skizzierten Vergleichsgrößen.

In diesem Zusammenhang sind mehrere Aspekte zur Klärung zu benennen:

Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass hier die berufliche Erstausbildung im zentralen Fokus steht und folglich nicht die vielfältigen Modulentwicklungen in der Weiterbildung und z. T. in höheren Bildungsgängen thematisiert werden.

Zum anderen wird nicht geklärt, ob es sich bei den vorgestellten Ansätzen in den Ländern überhaupt um eine Modularisierung handelt. Dies haben die Experten vor dem Hintergrund der eingangs dargestellten breiten Definition (vgl. Einführungskapitel) in ihren Beiträgen dezidiert dargelegt. Vielmehr wird nachfolgend mittels entsprechender Subkriterien die vorherrschende Form bzw. der Grad der Modularisierung bestimmt.

Außerdem wird nicht im Detail auf die sonst vielfach bewährten Analysebereiche Träger, Finanzierung, Zertifizierung und Akkreditierung/Qualitätsmanagement eingegangen. Dieses Vorgehen resultiert aus dem Sachverhalt, dass hier in Bezug auf die deutschsprachigen Länder nur Ansätze vorgestellt werden, die anschlussfähig zu den bestehenden Berufsbildungsstrukturen sind bzw. als integraler Bestandteil dieser gelten können. Damit sind diese genannten Analysebereiche aber durch die gesetzten und rechtlichen Rahmenbedingungen in den Ländern vorgegeben und nicht genuiner Bestandteil der jeweiligen Modularisierungsstrategie.[3]

Weiterhin ist nochmals explizit auf die Intention dieses Vorgehens hinzuweisen: Die Generierung der Bereiche soll den Vergleich mittels einer Strukturierung optimieren. Die dabei bearbeiteten Bereiche stellen allerdings eine gewisse Reduktion und Abstraktion der komplexen Realausprägungen dar, die billigend in Kauf zu nehmen sind.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Untersuchungsbereiche ableiten:

- *Gründe für Modularisierungsaktivitäten:* Hier geht es um die Frage, welche inneren oder äußeren Einflussgrößen verursachend für die Aktivitäten waren und aktuell sind. Innere Größen beziehen sich dabei auf das (Berufs-)Bildungssystem selber, während die äußeren Einflussgrößen externe Dimensionen jenseits des Bildungssystems tangieren.
- *Diskussionsakteure sowie Entscheidungsprozesse:* Die Frage nach den Hauptantreibern bzw. Promotoren von neuen Entwicklungen spielt eine weitere wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang ist zu untersuchen, ob die Modularisierungsaktivitäten durch Entscheidungsprozesse nach dem Schema „top down" oder „bottom up" verlaufen sind. Zudem sind auch die Diskussionslinie und deren Ausprägung im Spannungsverhältnis von Formalismus versus Pragmatismus von Interesse.
- *Umgesetzte Modularisierungsintensität:* Innovationsprozesse im Bildungssystem können radikal sein und mit den bisherigen Verfahren und Standards rigoros brechen. Einem solchen Tabula-rasa-Vorgehen steht ein eher behutsameres und

3 An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich modulare Systeme hinsichtlich der Rahmensetzungen von Berufsbildungssystemen grundsätzlich als sehr anpassungsfähig und flexibel erweisen. So sind z. B. Module in ganz unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten oder Lernortkontexten einsetzbar.

sich entwickelndes Vorgehen gegenüber, das hier als Evolutionsansatz bezeichnet werden soll. Alternativ ist eine dritte Vorgehensweise denkbar: Diese folgt dem Motto „sowohl als auch" und ermöglicht die Koexistenz des traditionellen Ansatzes und des innovativen Ansatzes. Diese Strategie soll hier als Parallelansatz tituliert werden (vgl. zur theoretischen Herleitung auch Pilz 1999a, S. 240–288). Weiterhin ist in diesem Kontext nach den genauen Orten des Moduleinsatzes im Gesamtsystem und damit nach dem Umfang bzw. der Reichweite im Verhältnis zum Gesamtsystem zu fragen.

- *Umgesetzte Modularisierungsformen:* Hier geht es um die Frage, in welcher Ausprägung im Kontinuum von radikal und moderat (vgl. die Ausführungen im Einführungskapitel) die Formen einzuordnen sind.

**Tab. 1:** Vergleichsraster der Modularisierungsansätze in den Ländern

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Gründe für Modularisierungsaktivitäten** | Interne versus externe Gründe | | |
| **Diskussionsakteure sowie Entscheidungsprozesse** | Promotoren | Top down versus bottom up | Formalismus versus Pragmatismus |
| **Umgesetzte Modularisierungsintensität** | Tabula-rasa-Ansatz, Evolutionsansatz, Parallelansatz | Partiell versus Gesamtsystem | |
| **Umgesetzte Modularisierungsformen** | Radikal versus moderat | | |

Im zweiten Teil des Kapitels wird dann der Versuch unternommen, die zukünftigen Modularisierungstendenzen durch Empfehlungen aus den bisher gewonnenen Erfahrungen der verschiedenen Länder zu flankieren. Dies soll auf zwei Ebenen erfolgen: Zum einen werden die Erfahrungen in den deutschsprachigen Ländern skizziert und die umfangreichen britischen Erfahrungen zumindest ansatzweise vorgestellt.

Zum anderen werden die britischen Erfahrungen dann für Empfehlungen für alle drei deutschsprachigen Länder herangezogen. Durch die stark abweichende britische Berufsbildungstradition (vgl. z. B. Pilz 2009) können diese Aussagen nur genereller Natur sein und bedürfen einer sorgfältigen Umsetzungskontrolle.[4] Ein allgemeiner Ausblick rundet das Kapitel ab.

4 Hinzu kommt der hier bereits mehrfach diskutierte Tatbestand, dass auch die drei deutschsprachigen Berufsbildungssysteme durchaus markante Unterschiede aufweisen, was die Darstellung fruchtbarer Empfehlungen für alle drei Länder zusammen zusätzlich erschwert.

# 2 Vergleich der vier Länderansätze

Nachfolgend werden die vier Länderansätze mittels der skizzierten Bereiche verglichen. Dabei dienen die Befunde der Expertenberichte als Grundlage.[5] Aus Übersichtsgründen wird jeweils ein Unterkapitel einen Aspekt für alle vier Länder thematisieren. Eine Zusammenfassung am Kapitelende führt dann alle Teilergebnisse zusammen und ermöglicht den Blick auf eine Gesamtperspektive.

## 2.1 Gründe für Modularisierungsaktivitäten

Die vorliegenden Beiträge zu allen Ländern haben deutlich werden lassen, dass Berufsbildungssysteme diversen externen Einflüssen unterliegen. Für die Modularisierungsaktivitäten spielen dabei die zunehmende Flexibilisierung auf den Arbeitsmärkten und die raschen technisch-organisatorischen Veränderungen eine bedeutende Rolle. In diesem Kontext kommt weiterhin die zunehmende Spezialisierung in diversen Berufsfeldern hinzu. Die Modularisierung soll dabei helfen, Qualifizierungsprozesse flexibler hinsichtlich der Art der verpflichtenden Lerninhalte, der Aktualität von Inhalten und des Zeitpunkts des Qualifikationserwerbs im Lebenslauf der Nachfrager zu gestalten. Weiterhin kann die Modularisierung durch die Kombination verschiedener Lernorte und gewisse Wahlmöglichkeiten die Möglichkeiten und die Qualität der Ausbildungsanbieter (z. B. der Betriebe) vor dem Hintergrund von Spezialisierung und schnellem technologischen Wandel verbessern.

Neben diesen in allen Ländern weitgehend identischen externen Gründen spielen die bildungssysteminternen eine bedeutende Rolle. Ohne an dieser Stelle nochmals die Ausführungen der Autoren im Detail zu rezipieren, können diverse Parallelitäten festgestellt werden. Aus der individuellen Perspektive der Nachfrager bzw. Teilnehmer kann für alle Länder festgestellt werden, dass der Berücksichtigung von Neigungen und Interessen durch Module größere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll und zudem eine bessere Verzahnung sowie Anrechnung verschiedener Qualifizierungsprozesse erreicht werden soll. Durch die Möglichkeit einer (Teil-)zertifizierung wird zudem dem Risiko eines völligen Bildungs-drop-outs vorgebeugt und eine stärkere Harmonisierung mit den persönlichen Lebensverläufen (z. B. bei Familiengründungen etc.) erreicht. Weiterhin wird durch die Module eine Anbindung der Weiterbildung angelegt und eine horizontale Verbindung zu verschiedenen Berufsbildern oder Tätigkeitsprofilen hergestellt.

In Großbritannien ist zudem durch die Stufung innerhalb des Modulsystems eine vertikale Anbindung gegeben.

Aus Sicht der Bildungsanbieter ist weiterhin zu beachten, dass die Modularisierung eine zumindest partielle Spezialisierung von Lernangeboten (siehe oben) ermöglicht,

5 Zur Vermeidung von Redundanzen und Erleichterung der Lesbarkeit werden hier keine sich wiederholenden Quellenangaben und Verweise angegeben.

ohne die Ressourcen dafür über die Maßen zu strapazieren und die strukturelle Einheitlichkeit sowie die Übersichtlichkeit des Gesamtsystems zu gefährden.

Neben diesen in allen Ländern vorfindbaren internen Gründen lassen sich auch nationalspezifische finden. Dies gilt insbesondere für Großbritannien, wo durch die Schaffung des NVQ-Modulsystems einerseits die berufliche Bildung und die Zertifizierung beruflicher Kompetenzen gestärkt und andererseits die Unübersichtlichkeit der diversen beruflichen Bildungsangebote verbessert werden sollte. Auch sollte die sehr begrenzte Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen durch das flexible System erhöht werden. Diese internen Gründe lassen sich durch die Einbettung in die ausgeprägten beruflichen Bildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern so nicht finden.

## 2.2 Diskussionsakteure sowie Entscheidungsprozesse

Da bildungspolitische Diskurse vielschichtig, zum Teil mit Positionswechsel einhergehen und regelmäßig nichtlinear verlaufen, kann hier nur vereinfachend die Situation in den vier Ländern im Kontext der Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre thematisiert werden.

In Deutschland stellt sich die Situation derart dar, dass Modularisierungstendenzen in der beruflichen Erstausbildung immer wieder durch staatliche Stellen zur Diskussion gestellt wurden. Die Gewerkschaften hingegen nahmen und nehmen eine kritische Haltung ein. Die Arbeitgeberverbände wiederum hatten bis vor wenigen Jahren durchweg auch eine ablehnende Position eingenommen, doch seit einigen Jahren wird in einigen Brachen auch eine aufgeschlossenere Haltung vertreten, wie die entsprechenden Vorschläge dokumentieren. Die Wissenschaft zeichnet eine disparate Positionierung aus, die von Ablehnung bis zur Teilnahme an Modellversuchen reicht.

In der Konsequenz kann also ein bildungspolitischer top-down-Ansatz festgestellt werden, der allerdings nur begrenzt wirken konnte. Denn bedingt durch die divergenten Ansichten der Sozialpartner konnte in Deutschland bisher nur ein eher pragmatischer Ansatz über Modellversuche, z. B. in der Nachqualifizierung erreicht werden. Die marginalen gesetzlichen Neuregelungen zu den Qualifikationsbausteinen in der Berufsvorbereitung etc. können diese tendenzielle Bewertung nicht verändern.

In Österreich hingegen wird die Diskussion um Module vornehmlich durch einige Wirtschaftsverbände und deren Institute vorangetrieben. Die staatlichen Stellen haben zwar die Modularisierung gesetzlich ermöglicht, dies aber eher zurückhaltend. Bedingt durch die bisher nur gering ausgebaute Forschung zum Thema, ist von dieser Seite kein Potential für eine größere Unterstützung möglich. Die Gewerkschaften hingegen verhalten sich eher zurückhaltend, genau wie viele Schulerhalter, die durch die stärkere Flexibilisierung höhere Kosten fürchten.

Vor dem Hintergrund, dass einige Wirtschaftsverbände sehr früh entsprechende Vorschläge sehr ausdifferenziert vorgelegt hatten, kann eindeutig von einem bottom-up-

Ansatz gesprochen werden. Der anfängliche Pragmatismus wurde dann durch die entsprechende Gesetzesanpassung in formale gesetzliche Strukturen überführt.

Der Stand in der Schweiz ist durch ein anfängliches Interesse staatlicher Stellen in Form eines Pilotversuchs zu Modularisierungsansätzen in der Weiterbildung gekennzeichnet, dann aber einer gewissen Skepsis gewichen. Seit einigen Jahren sind hingegen verschiedene Wirtschaftszweige aktiv, im Kontext der Berufslehre insbesondere im Bereich der Informatik sowie des Metall- und Elektrobereichs. Die überschaubare wissenschaftliche Gemeinde ist unterschiedlicher Meinung hinsichtlich der Modularisierung der Grundbildung. Folglich stehen wirtschaftliche Promotoren im Zentrum der Entwicklungen. Da von der gesetzgeberischen Seite große Freiheiten gegeben werden, können diese Ansätze in der Konsequenz als bottom-up-Ansatz auch entsprechend umgesetzt werden und es kann eine eher pragmatische Strategie realisiert werden.

In Großbritannien kann eindeutig eine klare Aktivität von staatlicher Seite festgestellt werden. Die großen Modulprogramme der letzten zwanzig Jahre wurden alle staatlich initiiert oder aber massiv flankiert. Die in diesen Programmen entwickelten Strukturen und Inhalte wurden zwar mit Bildungsanbietern und Arbeitgeberverbänden abgestimmt und auch Meinungen der Wissenschaft, die allerdings durchweg eher kritische Positionen vertritt, eingeholt, doch dominierend waren staatliche Intentionen und monetäre Unterstützungen. Auch die gesetzlichen Regelungen wurden letztlich von staatlicher Seite initiiert und vorangetrieben. Aus dieser Perspektive ist von einem top-down-Ansatz in Großbritannien zu sprechen, der durch seine stark reglementierenden Vorschriften hinsichtlich Akkreditierung, Prüfinhalte, Prüfverfahren etc. eine stark formalisierende Dimension einnimmt.

## 2.3 Umgesetzte Modularisierungsintensität

Aus dem vorhergehenden Abschnitt lässt sich nun die Modularisierungsintensität feststellen. Intensität soll hier maßgeblich daran festgemacht werden, wie sich modular gestaltete Innovationen zu bisherigen und vergleichbaren beruflichen Angeboten verhalten. Gleichzeitig wird nach der Reichweite der Ansätze im Gesamtberufsbildungssystem zu fragen sein.

Die aktuellen deutschen Modellversuchsansätze genau wie ältere Bestrebungen tangierten die bisherigen Ausbildungsberufe im Dualen System nicht, da keine Substitution der bestehenden Ausbildungsberufe vorgesehen war. Da die Modellversuche zum einen auch nur regional und auf wenige Berufe beschränkt waren und sind und zum anderen Versuche auch ein Zurückgehen auf die bisherige Ausbildungsform ermöglichen, kann nicht von einem Parallelansatz gesprochen werden. Mit der Intention, durch die partiellen Versuche Erfahrungen zu sammeln, die dann in anderen Berufsfeldern oder für eine andere Klientel von Nutzen sein könnten, kann eher auf einen evolutionären Ansatz geschlossen werden, der denn eine sukzessive Verbreitung modular gestalteter Berufsbildungsgänge in rechtlich verbindlicher Form von einem

Berufsbild zum nächsten zulässt. In diese Perspektive sind auch die in den letzten Jahren verstärkt eingeführten Flexibilisierungsmöglichkeiten in den dualen Ausbildungsberufen einzuordnen, die z. B. mit Wahlbereichen in den letzten Ausbildungsabschnitten agieren.

In Österreich wurden bisher vereinzelt ausgewählte Ausbildungsberufe einer stärker modularen Struktur zugeführt. Die ehemaligen Strukturen wurden in diesen Berufen abgeschafft. Damit ergibt sich für Österreich sehr eindeutig gleichfalls ein Evolutionsansatz.

In der Schweiz wurde der anfängliche Modellversuch durch die Initiativen in einzelnen Berufen abgelöst. Da es sich bisher in der Grundbildung nur um wenige Berufe z. B. in den Bereichen Milcherzeugung, IT oder Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie handelt, in denen aber die alten Strukturen nicht mehr offeriert werden, kann auch hier eine Evolutionsstrategie festgestellt werden.

In Großbritannien wurden die modularen Ansätze von Beginn an sehr offensiv, überregional und in diversen Branchen eingeführt. Die bestehenden staatlichen Qualifizierungsangebote wurden in die neue Struktur integriert oder in diesem Zusammenhang abgeschafft. Damit kann hier durchaus von einem Tabula-rasa-Ansatz gesprochen werden, wenngleich das Modulsystem seit der Einführung weiter gewachsen ist.

## 2.4 Umgesetzte Modularisierungsformen

Die Einordnung der Länder erfolgt gemäß dem im Einleitungskapitel skizzierten Kontinuum zwischen radikaler bzw. grundständiger Modularisierung und der „klassischen Berufslehre“, die eine Ausformung des Berufskonzepts darstellt. Zur konkreten Einordnung können die in der Einleitung bereits genannten Kriterien dienen: zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit; flexible Anordnung der Lerneinheiten; Outputorientierung; hohe Standardisierung von Zielen, Inhalten, Methoden und Prüfungsverfahren; Zertifikate für jede Lerneinheit; freier Zu- und Abgang; Lernortunabhängigkeit.

Eine besondere Schwierigkeit für die Einordnung ergibt sich aus der Natur von Modell- bzw. Pilotprojekten. Da im Gegensatz zu einer verbindlichen flächendeckenden Einführung eines Programms eine Vielzahl ggf. sehr unterschiedlicher Ansätze gleichzeitig durchgeführt werden, kann in diesem Fall keine allgemeingültige Aussage zur Modularisierungsform getroffen werden.

Alle in Deutschland bisher durchgeführten Innovationen in einzelnen Berufen des bestehenden Dualen Systems und in Modellversuchen sind nicht nur am Output, sondern auch oder aber vorrangig am Lernprozess orientiert. Aus diesem Grund ist die Standardisierung auch nicht extrem ausgeweitet. Gleichzeitig kann ein freier Zu- und Abgang nicht festgestellt werden, da die Einbettung in ganze Modulprogramme immer vorgesehen und eine Einzelzertifizierung von Modulen in der Regel ausgeschlossen ist. Die Wahlmöglichkeiten innerhalb der Angebote variieren, sind aber in

allen Fällen im Gegensatz zu echten „Cafeteria-Modellen“ reglementiert und eingeschränkt. Außerdem sind die entwickelten Module vielfach lernortspezifischer Natur.

Folglich kann von einer moderaten Modularisierung mit klarem Bezug zum Berufskonzept gesprochen werden. Bedingt durch die diversen Initiativen kann nicht nur eine Mischformausprägung ausgemacht werden. So sind z. B. Zusatzqualifikationen der Supplementierungsform zuzurechnen, Qualifikationsbausteine der Divisionsform und die bisherigen Veränderungen in Berufen des Dualen Systems der Differenzierungsform (vgl. Einführungskapitel). Der aktuelle Modellversuch „Jobstarter connect“ wiederum beinhaltet gleichfalls starke Charakteristika der Differenzierungsform, inkludiert durch den Zielgruppenbezug und die Möglichkeiten einer Teilzertifizierung (z. B. bei Ausbildungsabbruch) aber auch Elemente des Divisionskonzepts (vgl. auch den Beitrag von Frommberger in diesem Band).

In Österreich erfolgte die Modularisierung auf Basis von obligatorischen Grundmodulen und wählbaren Haupt- und Spezialmodulen. Zwar sind die Module zeitlich und inhaltlich begrenzt, aber eine Einzelzertifizierung ist nicht vorgesehen. Die Abschlussprüfung steht weiterhin im Zentrum, was einen freien Zu- und Abgang weitgehend unmöglich macht. Zugleich ist mit der Struktur auch eine gewisse zeitliche Reihung bzw. Abfolge vorgenommen, wenngleich eine Parallelbelegung möglich ist. Der Lernprozess gilt in diesem Ansatz weiterhin als zentrale Konstante, was eine übermäßige Standardisierung obsolet werden lässt. Die Module ermöglichen zwar eine gewisse Lernortflexibilisierung, die durch die eindeutige Einbettung in die bestehenden Ausbildungsprozedere in der Realität allerdings weitgehend wieder aufgehoben wird.

Folglich kann auch für Österreich eine moderate Modularisierungsrichtung ausgemacht werden, die sich in der Form einer Differenzierung vollzieht, da sie weitgehend an den bisherigen Ausbildungsbedingungen orientiert ist.

Für die Schweiz kann, unter Ausblendung des ehemaligen, für die Weiterbildung bestimmten Modellversuchs „Modula“, wiederum festgestellt werden, dass die (relativ wenigen) Entwicklungen in der Grundbildung einen moderaten Charakter aufweisen (vgl. auch den Beitrag von Gonon in diesem Band). Wird als Beispiel auf die bereits angesprochene vierjährige Ausbildung im Informatikbereich eingegangen, so sind dort im Grundlagenbereich zwölf Module aus einem Angebot von sechzehn Modulen auszuwählen, die sechs Kompetenzfelder abdecken müssen. In der anschließenden Schwerpunktausbildung sind dann mindestens sechs weitere Module zu belegen (vgl. Abb. 1 im Beitrag von Marty in diesem Band). Zwar werden die Module einzeln bewertet und in einem Portfolio zertifiziert, der Berufsabschluss ist aber an die erfolgreiche Absolvierung aller Module und der Abschlussarbeit gebunden.[6] Ein freier Zu- und Abgang ist mit diesem Verfahren im Kontext der Berufslehre auch nicht gegeben, allerdings wird eine Lernortflexibilität dadurch erreicht, dass die Module auch in der vollzeitschulischen Ausbildung zum identischen Abschluss führen können (vgl. Euler/Pilz 2004). Weiterhin ist eine Anrechnung von Modulen in höheren Bildungs-

6 Vgl. hierzu www.i-ch.ch [Zugriff 03.06.2009] u. die Beiträge von Gonon und Marty in diesem Band.

gängen und in der Weiterbildung möglich. Vor dem Hintergrund des Tatbestands, dass sich bei der Modularisierung der Grundbildung in diesem Bereich an den (gesetzlichen) Rahmenbedingungen der Berufsausbildung orientiert wurde, kann hier gleichfalls ein Differenzierungskonzept festgestellt werden.[7]

Wenig überraschend stellt sich die Situation im hier als „Referenzland" bezeichneten Großbritannien (vgl. Einführungskapitel) grundsätzlich anders dar. Wird der Fokus insbesondere auf die NVQs/SVQs gerichtet, die als Teil von Modern Apprenticeships eine wichtige Aufgabe im Kontext der beruflichen Erstausbildung übernehmen, sind Module hier klar inhaltlich abgeschlossene Einheiten. Diese können in einem vorgegebenen Rahmen gewählt sowie weitgehend ohne Restriktionen hinsichtlich der Abfolge absolviert werden und führen in der Gesamtheit ohne weitere Endprüfung zu einem Gesamtabschluss. Da jedes Modul singulär abgeprüft und zertifiziert wird, können auch einzelne Module für sich abgeschlossen werden und am Arbeitsmarkt Bedeutung erlangen. Folglich ist auch der Zu- und Abgang zum Qualifizierungsprogramm vielfach jederzeit möglich und durch die geringe Lernortgebundenheit zusätzlich flexibler ausgelegt. Da diese Module streng Output-orientiert angelegt sind, spielt nicht der Lernprozess eine große Rolle, sondern die klare Standardsetzung hinsichtlich der definierten Kompetenzen und deren Überprüfung. Folglich liegt hier eindeutig ein weitgehend radikaler Modulansatz vor.[8]

## 2.5 Zusammenführung der Befunde

Werden die Ergebnisse nun in einer Übersicht zusammengefasst betrachtet (vgl. Tab. 2), so wird schnell deutlich, dass trotz weitgehend ähnlicher externer Gründe für Modularisierungsaktivitäten die deutschsprachigen Länder im Gegensatz zu Großbritannien viele Gemeinsamkeiten im Kontext der Modularisierung aufweisen.

Dominante Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der umgesetzten Modularisierungsintensität, die in den deutschsprachigen Ländern einem Evolutionsansatz folgt und in Großbritannien stark zum Tabula-rasa-Ansatz tendiert. Dieses Ergebnis gewinnt in der Kombination mit der umgesetzten Modularisierungsform zusätzliche Brisanz: Während die deutschsprachigen Länder eine moderate Modularisierung, vorwiegend in Form der Differenzierung in einigen Teilbereichen der Erstausbildung, verfolgen, hat Großbritannien einen radikalen Modulweg in weiten Teilen der beruflichen Erstqualifizierung eingeschlagen. Die Gründe dafür sind insbesondere in der gänzlich anderen jüngeren Berufsbildungstradition in Großbritannien (vgl. auch einige der internen Gründe) und einem anders gestalteten Arbeitsmarkt zu suchen (vgl. z. B. Pilz 2009).

7 Daneben existieren i. S. eines Supplementierungsansatzes vielfältige Zusatzangebote für bereits ausgebildete Personen. Da diese Angebote allerdings i. d. R. nach dem Abschluss der Grundbildung offeriert werden, sollen diese Formen hier nicht weiter berücksichtigt werden.

8 Noch weiter ging nur ein spezifisches Programm in Schottland, die sogenannten NC-Module, die in keinerlei Programmschema oder Rahmen eingepasst wurden und folglich völlig frei kombinierbar waren (vgl. ausführlich Pilz 1999a, S. 116–119; 145f. u. 2005a, S. 211–213).

**Tab. 2:** Vereinfachte Vergleichsübersicht der Modularisierungsansätze in der beruflichen Erstausbildung

| | Deutschland | Österreich | Schweiz | Großbritannien |
|---|---|---|---|---|
| **Gründe für Modularisierungsaktivitäten** | **Externe Gründe:** Technisch-organisatorischer Wandel, Flexiblere Arbeitsmärkte **Interne Gründe:** Individualisierung, Horizontale Anrechenbarkeit, Anbindung Weiterbildung, Spezialisierung der Angebote | **Externe Gründe:** Technisch-organisatorischer Wandel, Flexiblere Arbeitsmärkte **Interne Gründe:** Individualisierung, Horizontale Anrechenbarkeit, Anbindung Weiterbildung, Spezialisierung der Angebote | **Externe Gründe:** Technisch-organisatorischer Wandel, Flexiblere Arbeitsmärkte **Interne Gründe:** Individualisierung, Horizontale Anrechenbarkeit, Anbindung Weiterbildung, Spezialisierung der Angebote | **Externe Gründe:** Technisch-organisatorischer Wandel, Flexiblere Arbeitsmärkte **Interne Gründe:** Individualisierung, Horizontale Anrechenbarkeit, Anbindung Weiterbildung Spezialisierung der Angebote, Vertikale Anrechnung, Transparenzerhöhung, Erweiterung der Ausbildungskapazität |
| **Diskussionsakteure sowie Entscheidungsprozesse** | **Promotoren:** Staatlich **Prozess:** Top down, Pragmatismus | **Promotoren:** Wirtschaftlich **Prozess:** Bottom up, Pragmatismus | **Promotoren:** Wirtschaftlich **Prozess:** Bottom up, Pragmatismus | **Promotoren:** Staatlich **Prozess:** Top down Formalismus |
| **Umgesetzte Modularisierungsintensität** | Evolutionsansatz, in Modellversuchen und diversen Ausbildungsberufen | Evolutionsansatz, in einigen Ausbildungsberufen | Evolutionsansatz, in wenigen Ausbildungsberufen | Tabula-rasa-Ansatz, im Gesamtsystem |
| **Umgesetzte Modularisierungsformen** | Moderat, in der Form: Supplementierung, Differenzierung, Divisionierung | Moderat, in der Form: Differenzierung | Moderat, in der Form: Differenzierung | Radikal |

Interessant ist daher die Frage, welche Erfahrungen in den unterschiedlichen Ansätzen bisher gesammelt wurden.

## 3 Modularisierungserfahrungen in den analysierten Ländern

Wurde bei dem Analysepunkt zu den Gründen der Modularisierung auf die erhofften (positiven) Wirkungen eingegangen, so ist auch nach den realisierten Auswirkungen zu fragen. In diesem Abschnitt werden daher die in der Praxis gesammelten jeweiligen Vor- und Nachteile der Modularisierung analysiert. Dieses Vorgehen schließt die Aus-

einandersetzung mit der Akzeptanz der bisherigen Modularisierungsansätze bei den verschiedenen Betroffenengruppen (Anbieter, Nachfrager, Arbeitsmarkt) ein. Einschränkend muss allerdings festgestellt werden, dass bisher nur sehr wenige Evaluationsergebnisse und Forschungsbefunde in den deutschsprachigen Ländern vorliegen. Dies liegt zum einen an der bisher relativ geringen Verbreitung der Modulansätze und zum anderen an einer weitgehend fehlenden Begleitforschung sowie wissenschaftlichen Erhebung und Auswertung entsprechender Daten.

## 3.1 Erfahrungen in den deutschsprachigen Ländern

Für Deutschland kann auf die Befunde im Kontext des Modellversuchs zur Nachqualifizierung von Jugendlichen zurückgegriffen werden (Davids 1998). Hier zeigte sich, dass der modulare Aufbau bei den Teilnehmern große Akzeptanz erfuhr, da kleinere Lerneinheiten mit relativ kurzfristigen Prüfungsfolgen Prüfungsängste abbauen half und gleichzeitig erste Erfolge die Motivation bei weiteren Lernschritten erhöhte. Der flexible Zuschnitt der Programme kam den Teilnehmern der Maßnahmen zusätzlich zugute.

Die relativ wenigen Befunde und Aussagen zu den bereits seit längerer Zeit mit Wahlmodulen ausgestatteten Ausbildungsberufen (vgl. z. B. Pilz/Papenbrock 2001) dokumentieren, dass die Ausbildungsbetriebe mit der stärkeren Spezialisierungsmöglichkeit bei gleichzeitig einheitlicher Gesamtstruktur zufrieden sind und die Auszubildenden die Wahlmöglichkeiten schätzen. Kritisch werden aber insbesondere von Berufsschulseite die stärkere Differenzierung der Prüfungsprozedere und Inhalte sowie die Schwierigkeiten bei der Beschulung in Klassenverbänden angeführt.[9]

Da die modular gestalteten Lehrberufe in Österreich bisher nicht näher untersucht wurden, kann für dieses Land keine Aussage zu den Erfahrungen getroffen werden.

In der Schweiz kann in neuerer Zeit für die Erstausbildung auf eine Studie von Ochsenbein (2004) zur Modularisierung in der Grundbildung der Informatik rekurriert werden, deren Befunde in vielen Aspekten mit den Erhebungen von Marty (siehe Beitrag in diesem Band) übereinstimmen. Insgesamt sind sowohl Lehrkräfte wie auch die Ausbilder mit dem modularen Konzept zufrieden und hinsichtlich ihres Engagements positiv eingestellt. Positiv wird insbesondere die gestiegene Flexibilität angesehen. Auch sei die Qualität der Ausbildung durch die neue Ausbildungsform angestiegen. Allerdings wird auch der große Prüfungsaufwand thematisiert und die starre Einbettung in den gesetzlichen Rahmen der Berufslehre (z. B. Festlegung auf die vier Jahre Ausbildungszeit) erwähnt. Auf Lehrkraftseite wird zudem teilweise eine Arbeitsbelastungszunahme im Unterricht und durch die Vielzahl von Prüfungen verzeichnet. Bildungsökonomisch wird allerdings auch darauf verwiesen, dass die Mehrfachnutzung von Modulen in der Grundbildung und der Weiterbildung positiv zu bewerten sei.

9 Durch die erst kürzlich vorgenommene Einführung des „Jobstarter-connect-Programms" liegen hier noch keine Befunde vor.

## 3.2 Erfahrungen in Großbritannien

Die britischen Erfahrungen basieren auf einer Vielzahl von Befunden, die z. T. wissenschaftlich abgesichert sind. Allerdings sind die Ergebnisse nur mit Vorsicht zu referieren, da diese in einem von den deutschsprachigen Ländern gänzlich abweichenden Qualifizierungssystem (vgl. die Beiträge von Deißinger u. Ertl in diesem Band) generiert wurden. Nachfolgend werden nun einige der Befunde aufgegriffen, die in besonderer Weise zum erfahrungsbasierten Klärungsbedarf beitragen. Dabei wird folglich kein Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich der umfangreichen Literatur erhoben.

### 3.2.1 Vorteile von Modularisierungskonzepten in Großbritannien

Die Vorteile der Modularisierung sind vielfältig und hängen stark von den eingenommenen Perspektiven und den gestellten Untersuchungsfragen in Forschungsprojekten ab. Gleichwohl lassen sich auf Basis der britischen Forschungsbefunde die zentralen Aspekte zu sieben Hauptpunkten verdichten.

*1. Angebote für divergierende Personengruppen mit jeweiligen horizontalen u. vertikalen Anschlussperspektiven*

Die Modularisierung i. S. einer Individualisierungsstrategie ermöglicht die Berücksichtigung von persönlichen Interessen und Neigungen der Bildungsnachfrager, kommt unterschiedlichen Lerntempi entgegen und verhindert damit Drop-outs. Weiterhin werden erleichterte Übergänge zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsgängen ermöglicht. So lassen sich Bildungskarrieren optimieren, ohne eine Wiederholung und erneute Zertifizierung von bereits erfolgreich abgeschlossenen Lerneinheiten notwendig zu machen. Damit wird auch der Gegensatz zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung aufgebrochen sowie eine gegebenenfalls notwendige Unterbrechung von Qualifizierungsprozessen ermöglicht und nicht diskriminiert (Pilz 1999a, S. 170–172). Hinsichtlich der vertikalen Anschlussperspektiven ist darauf hinzuweisen, dass im britischen Kontext Niveaustufen für Module existieren, die ein leistungsniveaumäßiges Voranschreiten bei gleichzeitiger Anerkennung von vorgelagerten Modulen ermöglicht.

Die Möglichkeit, Module in verschiedenen Lernorten zum Einsatz zu bringen, fördert weiterhin die Offerierung unterschiedlicher Lernkulturen (z. B. schulisch, betrieblich oder überbetrieblich) und gleichzeitig ein maßgeschneidertes Angebot für die Bildungsnachfrager.

Empirische Daten untermauern diese Aussagen, können hier allerdings nur exemplarisch wiedergegeben werden. So konnte in einer Studie bei 3000 Schulabgängern zu den schottischen NC-Modulen, welche einen grundständigen Modulansatz darstellen, festgestellt werden, dass die Partizipationsrate insbesondere von Schülern, die

bereits Module absolviert hatten, im Zeitraum der nächsten 4 Jahre nach Pflichtschulzeitende hoch blieb (vgl. Tab. 3).[10]

**Tab. 3:** Anteil der Modulteilnehmer nach Jahren (Basis jeweils Vorjahr, 1986 Gesamtstichprobe)

| 1986/87<br>Schulende + 1 Jahr | 1987/88<br>Schulende + 2 Jahre | 1988/89<br>Schulende + 3 Jahre | 1989/90<br>Schulende + 4 Jahre |
|---|---|---|---|
| 40 % | 54 % | 38 % | 21 % |

*Quelle: Auszug aus Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 208.*

Außerdem konnte in derselben Untersuchung gezeigt werden, dass die Partizipation auch über die verschiedenen Bildungsinstitutionen hinweg gewährleistet werden kann. So belegten innerhalb des Untersuchungszeitraums 44 % derjenigen Befragten, die Module an Schulen besuchten, auch Module in anderen Einrichtungen bzw. Lebenslagen, wie zu 18 % im Beruf, 22 % in staatlichen Fördermaßnahmen (Youth Training) und 14 % in beruflichen Vollzeitschulen. Sogar 73 % derjenigen, die im Beruf Module belegten, besuchten im Untersuchungszeitraum auch Module in anderen Einrichtungen, davon 39 % in Schulen, 45 % in staatlichen Fördermaßnahmen (Youth Training) und 10 % in beruflichen Vollzeitschulen (Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 225f.). In diesem Kontext konnte auch eine beachtliche Fächerkonstanz bei der Modulbelegung im Zeitablauf und damit trotz des institutionellen Wechsels festgestellt werden (Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 231f.).

Gleichfalls bezogen auf das NC-Modulsystem konnte die Möglichkeit der Bestimmung eines individuellen Lerntempos ermittelt werden (vgl. Tab. 4).

**Tab. 4:** Befragung zu Lerntempo und Eigenverantwortung
Meinung von Lehrkräften, Teilnehmern und Arbeitgebern zu Lerntempo und Eigenverantwortung und deren Umsetzung im NC-Modulsystem

| | Einschätzung, dass in NC-Modulen die Bestimmung des individuellen Lerntempos wichtig ist | Einschätzung, dass NC-Module in der Praxis die Bestimmung des individuellen Lerntempos ermöglichen |
|---|---|---|
| Lehrkräfte | 86 % | 54 % |
| Teilnehmer | 82 % | 50 % |
| Arbeitgeber | 86 % | 66 % |
| | Einschätzung, dass in NC-Modulen die Eigenverantwortung für das Lernen wichtig ist | Einschätzung, dass NC-Module in der Praxis die Eigenverantwortung für das Lernen ermöglichen |
| Lehrkräfte | 88 % | 45 % |
| Teilnehmer | 84 % | 71 % |
| Arbeitgeber | Keine Erhebung | Keine Erhebung |

*Quelle: Auszug aus Black/Hall/Martin 1991, S. 14.*

10 Das hier vorgenommene Rekurrieren auf ältere Forschungsbefunde ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass das NC-Modulsystem – dem Idealtyp einer grundständigen Modularisierung am nächsten kommende britische Programm – vor einigen Jahren ausgelaufen ist (Pilz 2003b).

Aufschlussreich hinsichtlich der Berücksichtigung von Leistungsniveauunterschieden sind z. B. die aktuellen Daten zu den modular aufgebauten Scottish Vocational Qualifications (SVQs) (vgl. Tab. 5).[11] Hier zeigt sich, dass insbesondere die mittleren Qualifikationsstufen nachgefragt werden, aber durchaus auch Einstiegsqualifikationen (Stufe I) und (vor-)akademische Kurse (Stufe IV u. V) Interesse finden.

**Tab. 5:** Angefangene SVQs nach Niveaustufen im Jahr 2006

| Niveaustufe | Anzahl |
|---|---|
| I | 1.735 |
| II | 20.364 |
| III | 20.033 |
| IV | 2.592 |
| V | 77 |
| **Gesamt** | **44.801** |

*Quelle: SQA 2007a, S. 179.*

Dass modulare Angebote Personen in verschiedenen Lebenslagen und damit unterschiedlichen Altersstufen ansprechen, verdeutlicht die Altersverteilung der SVQ-Teilnehmer (vgl. Tab. 6).

**Tab. 6:** Altersverteilung der SVQ-Teilnehmer

| Alter in Jahren | Unter 20 | 20–29 | 30–39 | 40–49 | Über 50 |
|---|---|---|---|---|---|
| Anteil | 36 % | 24 % | 16 % | 16 % | 8 % |

*Quelle: SQA 2007a, S. 179.*

*2. Berücksichtigung der spezifischen und aktuellen Qualifikationsbedürfnisse von Arbeitgebern (bzw. des Arbeitsmarktes)*

„There was something in the scheme for everybody." Diese Feststellung von Fairley/Paterson (1991, S. 72) beschreibt treffend die Flexibilisierungspotentiale der Modularisierung. Durch die relativ problemlose Entwicklung von einzelnen Modulen ist die Berücksichtigung der speziellen Qualifikationsbedürfnisse einzelner Nischenbranchen oder aber weniger oder sogar einzelner größerer Arbeitgeber möglich. Zusätzlich lassen sich einzelne Module sehr schnell den technisch-organisatorischen Veränderungen entsprechend aktualisieren und implementieren, ohne dass komplette Lerneinheiten bzw. Gesamtcurricula neu konzipiert werden müssen. Trotz der Spezialisierung ist bei Modulprogrammen dennoch ein allgemeiner Rahmen gesetzt, der i. S. der Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt breiter gefasste Lerninhalte umfasst. Gleichzeitig verhindert die Setzung der Standards und die Einpassung in das gesamte Modulprogramm eine Zersplitterung von Qualifikationen.

11 SVQs sind weitgehend identisch mit den englischen National Vocational Qualifications (NVQs) (vgl. Pilz/Deißinger 2001).

In Befragungen bei Arbeitgebern konnte der Flexibilitätsvorteil mehrfach bestätigt werden (vgl. Black/Hall/Martin 1991, S. 9f. u. Pilz/Joujan/Thiel 2007, S. 43–48). Beispielsweise gaben in einer Studie 83 % der befragten schottischen Arbeitgeber an, dass durch die N/SVQs ihre Arbeitskräfte auf die zukünftigen Berufsanforderungen vorbereitet würden (Beaumont 1995, S. 41).

Weiterhin zeigt beispielsweise die Zahl von derzeit mehr als 800 verschiedenen SVQs (SQA 2007b, S. 20) in elf unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern die Spezifikationsmöglichkeit. Die hohe Zahl der jährlichen Überarbeitungen einzelner Modulteile ist zudem Beleg für den Grad der Aktualität (vgl. SQA 2007b).

*3. Involvierung verschiedener Bildungsanbieter bei gleichzeitiger Einhaltung von Qualitätsstandards*

Bedingt durch die prinzipiell vorhandene Lernortunabhängigkeit können identische Module von verschiedenen Bildungsanbietern offeriert werden. Dies kann zu mehr Konkurrenz und damit Qualitätsverbesserungen für die Lerner führen. Gleichzeitig ergeben sich aus modularen Strukturen Möglichkeiten der Lernortkooperation (vgl. Pilz 2003b). Zum einen können verschiedene Bildungsanbieter gemeinsam auf die Entwicklung modularer Programme hinarbeiten, welche ihren gemeinsamen Möglichkeiten entsprechen. Daneben ist auch bei bestehenden Modulprogrammen die Möglichkeit gegeben, dass verschiedene Bildungsanbietern zusammenarbeiten. Sehr häufig ist dort feststellbar, dass Unternehmen mit ihrer technischen Ausgestaltung den berufspraktischen Teil der Qualifizierung übernehmen, während die Colleges stärker in der Vermittlung der theorielastigeren Module aktiv sind. Gleiches gilt für Kooperationen zwischen Schulen und Colleges, die gemeinsame modularisierte (vor)berufliche Bildungsangebote offerieren. Welcher Lernort dabei welche Module anbietet, liegt in der Entscheidungskompetenz der beteiligten Kooperationspartner. Die in Form von Standards klar beschriebenen Inhalte und zu messenden Lernergebnisse weisen hier den jeweiligen Lernorten klare Aufgaben zu, auf deren Erfüllung sich der jeweils andere Lernort durch das extern validierte Prüfverfahren verlassen kann. Gleichzeitig ist für den Bildungsteilnehmer gewährleistet, dass die Module in den Programmen trotz verschiedener Lernorte abgestimmt sind.

Die Forschungsbefunde zur Lernortkooperation zeichnen ein differenziertes Bild. So konnte in einer älteren Untersuchung festgestellt werden, dass die gestiegene Konkurrenz eher zu einer Vermeidung von Kooperationen geführt hat (Bruijn et al. 1993, S. 46–55).

Aktuellere Befunde liegen für das gleichfalls modular strukturierte schottische Higher Still System vor. So wurde bei einer Befragung aller schottischen Colleges von diesen angegeben, dass rund die Hälfte der Colleges auf der Basis bereits bestehender Verbindungen verstärkte Kooperationen mit Schulen eingehen wollen. Das noch relativ neue Higher Still System scheint durch den identischen formellen Rahmen die Kooperationsmöglichkeiten zu vereinfachen und zu erweitern. So gaben die Colleges an, gemeinsam Kursprogramme zu entwickeln und zu offerieren, wobei die Lernenden

tageweise zwischen Schule und College pendeln. Schwerpunkte der Zusammenarbeit finden sich überwiegend in berufsorientierenden Kursen in den Fachgebieten wie Administration, kaufmännisches Grundwissen, Pflege, Biotechnologie oder Tourismuswirtschaft (vgl. SFEU/HSDU 2000, S. 56f.).

Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen von Mitarbeitern des Centre for Educational Sociology der Universität Edinburgh, die bei einer Umfrage unter allen schottischen Colleges feststellen konnten, dass diese im Kontext der Einführung von Higher Still zu 77 % eine Verstärkung der Zusammenarbeit mit Schulen für wichtig erachteten. Gleichzeitig gaben 67 % der Colleges an, seit Einführung von Higher Still bereits eine Zunahme der Kooperationsaktivitäten mit Schulen feststellen zu können (Tinklin/Howieson/Raffe 2001, S. 10 u. S. 20 sowie Raffe/Howieson/Tinklin 2007, S. 491–494). Die Autoren ziehen daher in Bezug auf die Kooperationsverbesserung durch das modulare System eine positive Bilanz (Tinklin/Howieson/Raffe 2001, S. 19): „Higher Still has increased collaboration between the two sectors, enhancing existing links and developing new ones. Joint delivery of provision and school students taking courses or units at college are both aspects where Higher Still has had an impact."

*4. Bildungsökonomische Kostenersparnis*

Allgemein wird den Modulen die Leistung zugeschrieben, „to bring in more business, and to ensure efficient and cost-effective operations" (Howieson 1992a, S. 10). Wurde bisher die Seite der Bildungsnachfrager und die Seite der Bildungsanbieter beleuchtet, so spielt hier zusätzlich das staatliche Bildungsbudget eine Rolle.

Konkret betrifft dies zum einen die Entwicklungs- und zum anderen die Anwendungsseite. Hinsichtlich der Entwicklungsseite ergeben sich durch die bereits erwähnten Anpassungsmöglichkeiten einzelner Module Kostenvorteile im Gegensatz zur Neuordnung kompletter Ausbildungsgänge. Weiterhin lassen sich einzelne Module in verschiedene Ausbildungsprogramme integrieren. Dieses als „Sharing" bezeichnete Verfahren reduziert den Entwicklungsaufwand maßgeblich. Das nachfolgende Beispiel aus dem Bereich der GSVQs (schottisches Pendant zu den GNVQs, beide aktuell nicht mehr angeboten) illustriert diesen Sachverhalt besonders eindrucksvoll (vgl. Tab. 7).

**Tab. 7:** Übersicht zum Modulsharing

| Mehrfachnutzung von Modulen mit wirtschaftlich ausgerichteten Inhalten in verschiedenen GSVQs (X steht für Zugehörigkeit) | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| GSVQ ⇨ Modul ⇩ | Arts and Social Sciences II | Business II | Business III | Hospitality II | Leisure and Recreation II | Leisure and Recreation III | Travel and Tourism II | Travel and Tourism III |
| Business Enterprise | | | X | | | X | | X |
| Consumer Studies | | X | | | X | | X | |
| Economics of the Market | X | X | | | | | X | X |
| Information in Business | | X | | | X | X | X | X |
| Interacting with Customers | | X | | X | X | | X | |

*Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Scotvec 1996a, o.S.*

Auf der Anwendungsseite muss zwischen den Implikationen bei den Bildungsanbietern und denen bei den Bildungsnachfragern unterschieden werden.

Modulanbietende Institutionen haben den Vorteil, dass sie nur die Module zu offerieren brauchen, die ihren personellen und ausstattungstechnischen Ressourcen entsprechen. Damit kann ohne Neuinvestitionen ein auf die Möglichkeiten der Institution abgestimmtes Angebot an Modulen zusammengestellt werden. Bei Kursprogrammen ermöglicht die Kooperation zwischen verschiedenen Bildungsanbietern eine Optimierung der Angebote (Pilz/Joujan/Thiel 2007). In einer Umfrage unter Arbeitgebern bezüglich der N/SVQs wurde ermittelt, dass 87 % der Befragten angaben, dass die Vorteile dieser Modulprogramme die Kosten übertreffen (Beaumont 1995, S. 30 u. S. 40).

Zusätzlich lässt der klar abgegrenzte inhaltliche Rahmen eines Moduls den zielgenauen Einsatz von Lehrkräften und Ausbildern zu. Weiterhin sind Lerngruppen durch das Modulsharing in ihrer Größe so dimensionierbar, dass ein ökonomisch vertretbares Angebot auch in ländlichen Regionen oder in Nischenberufen (hier in Bezug auf die involvierten allgemeiner gehaltenen Qualifikationen) gegeben ist (Pilz/Joujan/Thiel 2007).

Für die Bildungsnachfrager bietet die Möglichkeit der Belegung von neigungs- und interessenspezifischen Lerneinheiten ökonomische Vorteile. Gleichzeitig reduziert

sich durch die horizontale und vertikale Anrechnungsmöglichkeit der zeitliche und finanzielle Ressourceneinsatz.

Individuell und gesamtgesellschaftlich sind zudem die Zertifizierung der Teilqualifikationen und die Möglichkeit der Unterbrechung von Lernphasen sowie die damit einhergehende Vermeidung von Drop-outs von Bedeutung.

*5. Verbesserung der Gleichwertigkeit von allgemeiner u. beruflicher Bildung*

Britische Erfahrungen zeigen, dass modulare Strukturen u. U. einen Beitrag zur Erreichung von Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung leisten können. Beispielhaft sei dies an dem im Jahr 1999 in Schottland eingeführten Higher Still System dargestellt.

In diesem System sind alle allgemein bildenden und beruflichen Abschlüsse in schulischen Einrichtungen der Sekundarstufe II (inklusive College) in ein einheitliches System überführt worden, welches die Kombination von allgemein bildenden Kursen mit beruflich orientierten Kursen ermöglicht. Gleichzeitig ist das System hierarchisch aufgebaut und ermöglicht systemintegrative Aufstiegswege (vgl. ausführlich Pilz 1999b u. 2005b).

Aktuelle Daten zeigen jedoch, dass trotz der durch das System ermöglichten Verknüpfung weiterhin eine deutliche Trennung vorliegt, die jedoch weitgehend externe und damit modulunabhängige Gründe hat (vgl. ausführlich Pilz 2003a). So bieten allgemeinbildende Schulen auch weiterhin im überwiegenden Maße Kurse und Kursgruppen in angestammten Fächern an und offerieren nur sporadisch berufliche Kurse (Canning 2003). Umgekehrt haben die Colleges wie bisher einen starken Fokus auf beruflich orientierte und in geringerem Maße auf allgemein bildende Angebote gelegt (SFEU/HSDU 2001).

In einer Umfrage unter knapp 1600 Lehrkräften wurde die trennende Sichtweise dahingehend bestätigt, dass nur 34 % der Befragten das Aufbrechen der Barrieren zwischen den Subsystemen für erfolgreich halten (System Three Social Research 2001, S. 12). Und selbst bei den Colleges ist die Gleichwertigkeit nur von marginaler Bedeutung. So nannten von 34 Colleges nur sieben das Ziel der Gleichwertigkeitserreichung durch die Higher Still Reform als zentral (SFEU/HSDU 2001, S. 42). Letztlich entscheiden die Schüler durch die Wahl der Bildungsinstitution und die Belegung der jeweiligen Kurse, inwieweit sie allgemein bildende Inhalte mit beruflichen kombinieren. Die aktuellen Statistiken zeigen, dass sich die bereits vorhergesagte Entwicklung hin zur Herausbildung von „Königsmodulgruppen" bewahrheitet. Diese von Schülern mit der höchsten Reputation bewerteten und am stärksten präferierten Kurse oder Kursgruppen sind überwiegend dem allgemein bildenden Bereich zuzuordnen. So zeigen die aktuellen Daten hinsichtlich der Belegungsraten, dass in Schulen die allgemein bildenden Kurse in Mathematik etc. weiter mit Abstand am stärksten frequentiert werden (SQA 2007a, S. 100–126 u. Tab. 8).

**Tab. 8:** Die am stärksten und am schwächsten frequentierten Highers im Jahr 2006 nach Häufigkeit der Belegung

| | | | |
|---|---|---|---|
| Englisch | 27.516 | Lebensmittel-überwachung | 2 |
| Mathematik | 18.623 | Bewirtung | 3 |
| Chemie | 9.168 | Gebäudemanagement | 3 |
| Biologie | 9.044 | Bildende Künste | 4 |
| Physik | 8.617 | Bautechnik | 5 |
| Geschichte | 7.866 | Sporteventorganisation | 5 |

*Quelle: Zusammenstellung aus SQA 2007a, S. 103f.*

### *6. Europatauglichkeit (hinsichtlich ECVET u. EQR)*

Modulsysteme basieren vielfach auf einem Niveaustufensystem (vgl. die Beiträge zu Großbritannien in diesem Band). In Großbritannien ist dies beispielsweise bei den N/SVQs über fünf Niveaustufen differenziert. Die Niveaustufen stellen sich wie folgt dar (vgl. Tab. 9).

**Tab. 9:** Niveaustufen der N/SVQs

| Niveaustufe | Beschreibung des Kompetenzniveaus |
|---|---|
| **I** | Routinetätigkeiten in einem kleinen Arbeitsfeld |
| **II** | Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die teilweise komplex und nicht routinemäßig sind. In geringem Maße sind Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit notwendig |
| **III** | Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die häufig komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind notwendig. Die Vergabe von Arbeitsanweisungen und deren Überwachung sind notwendig |
| **IV** | Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind permanent notwendig. Es besteht Verantwortung für die Arbeits- und sonstige Ressourcenverteilung |
| **V** | Komplexe und absolut selbstständige Tätigkeiten in allen betrieblichen Belangen (Managementfunktion) |

*Quelle: in Anlehnung an SQA 2007a.*

In England und Schottland wurden zusätzlich nationale Qualifikationsrahmen geschaffen, die sowohl die Modularisierung der allgemein bildenden Abschlüsse als auch viele berufsbildende Abschlüsse umfassen (Hanf 2008; Raffe/Gallacher/Toman 2008 u. Raffe 2003).

Beide Entwicklungen auf Basis modular strukturierter Bildungsgänge korrespondieren sehr gut mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene. Denn im Dezember 2004

beschlossen die Bildungsminister der EU die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualification Framework, EFQ), der als Meta-Rahmen die jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen kompatibel machen soll. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind acht verschiedene Stufen geplant, wobei jede Stufe durch die drei Lernergebnisbereiche Kenntnisse, Fähigkeiten sowie persönliche und berufsbezogene Kompetenzen zuzüglich ergänzender Hinweise definiert wird (Hanf/Rein 2007 u. Sellin 2005, S. 11–18). In diesem Kontext wird gleichfalls die Einführung eines Kreditpunktesystems (European Credit Transfer System in Vocational Education and Training, ECVET) angestrebt, um erworbene Qualifikationen zwischen den europäischen Bildungssystemen anerkennungsfähig zu machen (Fahle 2005 u. Andreae/Küßner 2005).

Folglich kann festgestellt werden, dass Modulsysteme mit Niveaustufen schon heute die EU-Forderung erfüllen und gleichsam als Vorbild für weitere Regierungsbeschlüsse dienen könnten (vgl. auch Frommberger 2006).

### 3.2.2 Nachteile von Modularisierungskonzepten in Großbritannien

Die Forschungsbefunde zu den Nachteilen der Modularisierung im britischen Kontext können in fünf Hauptpunkte gruppiert werden. Diese Aspekte werden hier wiederum überwiegend am schottischen Beispiel skizziert. Die Befunde korrespondieren allerdings direkt mit den vorliegenden Erfahrungen aus England (vgl. zusammenfassend Hyland 2007 u. 2008 sowie Roe/Wiseman/Costello 2006).

*1. Aus der Wahlfreiheit resultierende Gefahren*

Die großen Freiheitsgrade innerhalb der Modularisierung führen zu drei Detailproblemen.

An erster Stelle ist die Gefahr des „Qualifikationssammelsuriums" zu nennen. Durch die unstrukturierte Absolvierung von wenig oder gar nicht kohärenten Modulen kann der Aufbau einer praxisrelevanten Gesamtqualifikation erschwert werden. Dies belegen Befunde zu den NC-Modulen, welche den größeren Freiheitsgrad unter allen Modulprogrammen aufweisen.[12] Insbesondere in Schulen konnte das willkürliche Belegen von Modulen beobachtet werden. „Students tended to make arbitrary and incoherent choice from an inadequate range of options" (Raffe 1994, S. 149). „Too often modules have been taken in a haphazard way rather than with a clear and coherent rational" (Howieson 1992b, S. 28). Auch in einer Untersuchung an Colleges stellten Hart et al. (1987, S. 108f.) fest: „It is disturbing to encounter, as we have done, students in a modular system who do not know how many modules they have taken or how many they have attained. Such students' lack of awareness of their modular progress stands singularly at odds with the idea that students should be more aware of their progress and responsible for their own learning."

An zweiter Stelle ist die Teilqualifikation ein Problem. So ermöglicht die große Freiheit bei gleichzeitiger Einzelzertifizierung der Module den singulären Erwerb von einzel-

12 Da aktuell in Großbritannien nur noch Modulprogramme (mit festgelegten Pflicht- und Wahlbausteinen) existieren, muss auch hier auf ältere Forschungsbefunde zu den radikalen NC-Modulen zurückgegriffen werden.

nen Qualifikationen. Bei den völlig frei kombinierbaren NC-Modulen konnte diese Tendenz festgestellt werden. Bildungsnachfrager nutzten NC-Module nur sporadisch und beim Fehlen anderer Bildungsangebote (vgl. Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 113–119 u. S. 143f.). Von Seiten der Arbeitgeber besteht durchaus die Gefahr, dass sich diese gleichfalls mit Teilqualifikationen zufrieden geben und damit der Fragmentierung Vorschub leisten. So ist bezeichnend, dass in einer 1991 vom Scottish Council for Research in Education durchgeführten Untersuchung zu den NC-Modulen von 68 auswertbaren Umfragen bei Arbeitgebern in nur einer die Befürchtung geäußert wurde, dass es durch die Wahlfreiheit zur Fragmentierung kommen könnte (vgl. Black/Hall/Martin 1991, S. 35). Vor diesem Hintergrund scheint es durchaus verständlich, wenn vor der Gefahr des „educational Taylorism" (Raffe/Croxford/Howieson 1993, S. 2) gewarnt wurde.

Als dritter Punkt kann auf eine Überspezialisierung hingewiesen werden. So besteht die Befürchtung, dass ausschließlich Module aus einem sehr speziellen beruflichen Teilgebiet ausgewählt werden (vgl. Bruijn/Howieson 1995, S. 84).

Die hier dargestellten drei Gefahrenpotenziale der Wahlfreiheit müssen allerdings relativiert werden, da auch abweichende Forschungsbefunde vorliegen.

In Bezug auf das Qualifikationssammelsurium zeigen die Daten, dass Unterschiede hinsichtlich Alter und Bildungsgang existieren. Dies belegt die Fächerkonstanz über die Zeit bei den Belegungsdaten von Modulen in Colleges gegenüber von Schulen (vgl. Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 221–227).

Bei der Gefahr der zu starken Spezialisierung konnte in der gleichen Studie ein gegenteiliger Trend festgestellt werden. So stieg der Faktor, der die durchschnittliche Breite der Fächerwahl angibt, von 1.6 in der Schulstufe S3/S4 auf 2.4 im ersten Jahr nach Ende der Pflichtschulzeit und blieb in den beiden Folgejahren konstant. Erst im vierten Jahr nach Ende der Pflichtschulzeit konnte ein leichtes Absinken auf 1.9 festgestellt werden (Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 212).

*2. Die Beeinträchtigung des Lernprozesses*

Durch kurze Lerneinheiten besteht die Tendenz, dass ausschließlich kurzfristig von Prüfung zu Prüfung gelernt wird und keine Verbindungen innerhalb eines Lernstoffes hergestellt werden. Dies wurde beispielsweise mittels einer Umfrage bei Lehrern an Colleges festgestellt (vgl. Black/Hall/Martin 1991, S. 32–41). Verstärkt wird diese Tendenz durch die starke Lernergebnisorientierung (Outputorientierung). So äußerten in der Studie von Black/Hall/Martin (1991, S. 35) viele Lehrkräfte und Teilnehmer diese Befürchtung (vgl. Tab. 10).

**Tab. 10:** Befragung von Lehrkräften und Teilnehmern zu Lernzielen

| | Einschätzung, dass es die Aufgabe von beruflicher Bildung ist, umfassender zu unterrichten, als es in den Lernergebnissen der NC-Moduldescriptoren festgeschrieben ist |
|---|---|
| Lehrkräfte | 93 % |
| Teilnehmer | 85 % |

*Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Black/Hall/Martin 1991, S. 8.*

*3. Das Operationalisierungsproblem (Schneidung, Niveauzuordnung u. Kompetenzdefinition)*

Eng zusammen mit dem vorhergehenden Aspekt hängt das Operationalisierungsproblem. Dieses betrifft zum einen die inhaltliche Schneidung von Modulen. Denn nicht alle Lernbereiche lassen sich inhaltlich sinnvoll und zudem lernförderlich in abgeschlossene Teile zerstückeln. Damit verbunden ist zum anderen die Schwierigkeit der Entwicklung geeigneter Kompetenzstandards für die Lerneinheiten und die zugehörigen Prüfungsanweisungen (Beaumont 1995, S. 17–20). Entsprechende vergleichende Untersuchungen zu den Prüfungskriterien (vgl. Black et al. 1989, S. 38–60) sowie Umfragen bei Lehrkräften konnten diese Probleme erhärten (vgl. Tab. 11).

**Tab. 11:** Eindeutigkeit bestimmter Aspekte in den Descriptoren für einzelne Units (1= Sehr eindeutig, 4= Überhaupt nicht eindeutig; in %)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Sind Ihrer Meinung nach die in den Outcomes der Units spezifizierten Kompetenzen und Fähigkeiten klar und eindeutig definiert? | 20 | 40 | 24 | 16 |
| Sind Ihrer Meinung nach der Inhalt, der Kontext oder das Wissen in den zum Unit gehörenden Outcomes klar und eindeutig? | 19 | 40 | 22 | 19 |
| Ist Ihrer Meinung nach der Grad der Kenntnisaneignung, der durch die Leistungskriterien in jedem Outcome spezifiziert wird, klar und eindeutig? | 18 | 30 | 21 | 31 |

*Quelle: Auszug aus Black/Hall/Martin 1992, S. 36.*

Unsicherheiten bestehen auch in der Frage, wie in verschiedenen Bereichen die jeweiligen Leistungsniveaustufen bestimmt sind. Im Schwierigkeitsgrad scheinen verschiedene N/SVQs auf einem identischen Level sehr unterschiedlich konzipiert zu sein (vgl. Callender et al. 1993, S. 55). Außerdem steigt das Leistungsniveau zwischen den einzelnen Stufen in einigen Berufsfeldern nicht kontinuierlich an, sondern besonders zwischen den Stufen II und III besteht teilweise ein deutlicher Unterschied, der den Übergang von Niveau II auf III erschwert (vgl. Ward 1993, S. 22).

*4. Organisationsprobleme und Prüfungsaufwand*

Insbesondere in wenig strukturierten Modulprogrammen bestehen Organisationsprobleme bei den Bildungsträgern. In mehreren Studien konnte festgestellt werden, dass insbesondere das Erreichen von Mindestteilnehmerzahlen für ein Modul problematisch sein kann. Gleichzeitig stellt sich für Lehrkräfte und Lernende das Problem der Überschneidung bzw. die zeitliche Abstimmung der Stundenpläne als relevant dar (Brown/Saunders 1995, S. 100). In der Konsequenz kann dies zu erheblichen institutionenabhängigen Wahlbeschränkungen führen.

So konnten z. B. Hart et al. (1987, S. 80f.) in ihrer Untersuchung an Colleges feststellen, dass 38 % der Vollzeitschüler und nur 7 % der Teilzeitschüler eine Wahlmöglichkeit besaßen. Eine andere Studie kam zu dem Ergebnis, dass an Colleges 70 bis 85 % der Anteile in den offerierten Modulprogrammen fest vorgegeben waren und nur der Rest einem Wahlbereich zugeordnet werden konnte (vgl. Howieson 1992b, S. 26).

Wenn die Wahlmöglichkeiten innerhalb der Bildungsinstitutionen beschränkt sind, so kann es bei dem Übertritt von einer Institution in eine andere zur zwangsweisen Wiederholung von bereits erfolgreich besuchten Modulen kommen. Dieser als „Duplication" bezeichnete Vorgang konnte in einer Untersuchung des Centre for Educational Sociology an der Universität Edinburgh belegt werden (vgl. Tab. 12).

**Tab. 12:** Wiederholungshäufigkeit von Modulen
Anteil der Bildungsteilnehmer nach Status, die ein oder mehrere Modul/e wiederholen, das/die sie bereits an der Schule erfolgreich abgeschlossen hatten

| Berufliche Bildung (Vollzeit) | Youth Training Scheme | Beruf |
|---|---|---|
| 59 % | 69 % | 39 % |

*Quelle: Auszug aus Croxford/Howieson/Raffe 1991, S. 235.*

Im Zusammenhang mit der bereits erwähnten Schwierigkeit, eine Überprüfung der Kompetenzen durch Standards zu realisieren, muss auch auf den organisationalen Aufwand hingewiesen werden. Im Gegensatz zu einer umfassenden Abschlussprüfung führen partielle Prüfungen und deren Zertifizierung zu erhöhtem personellen und administrativen Aufwand. Dieser Aufwand erhöht sich durch eine externe Kontrolle der Standards weiter.

*5. Der hohe Beratungs- und Informationsaufwand*

Da Modulsysteme tendenziell sehr komplex sind, besteht großer Beratungsaufwand, um den Bildungsnachfragern ein optimales und auf sie abgestimmtes Bildungsangebot offerieren zu können (vgl. Beaumont 1995, S. 29f.). In verschiedenen Studien wurde jedoch festgestellt, dass der bei Lehrkräften besonders hohe Informationsbedarf durch Mangel an Zeit und Informationsquellen nur unzureichend gedeckt werden kann (vgl. Black/Hall/Martin 1992, S. 22–24 u. Howieson 1992b, S. 33). Gleichzeitig sind auch andere involvierte Gruppen mit entsprechenden Informationen zu versorgen. Hier sind zum einen die Arbeitgeber bzw. ausbildenden Betriebe und zum anderen die weiteren Bildungsinstitutionen zu nennen.

In der englischen Studie von Callender et al. (1993 S. 43, S. 70 u. S. 81) gaben z. B. 31 % der befragten Unternehmen an, dass zur Ausweitung des Modulsystems mehr Informationen und eine auch für die Teilnehmer besser verständliche Sprache notwendig seien.

### 3.2.3 Wertung der britischen Befunde

Im Ergebnis zeigen die Befunde für Großbritannien ein gemischtes Bild und deuten darauf hin, dass Modulsysteme weder Teufelszeug noch Heilsbringer sind bzw. sein können. Vielmehr ergeben sich Vorteile und damit gleichzeitig auch Nachteile. So wird die als zentral erachtete zunehmende Individualisierung und Flexibilisierung von steigender Intransparenz und größerem Verwaltungsaufwand konterkariert. Diesen negativ wirkenden Begleiterscheinungen kann allerdings zumindest in Ansäten durch entsprechende Gegensteuerungsmaßnahmen begegnet werden. Im konkreten Fall kann dies z. B. über gesetzte Programmrahmen und eine angemessene Kommunikation gegenüber den betroffenen Akteuren realisiert werden.

Der letzte Punkt macht gleichzeitig sehr konkret auf einen wichtigen Sachverhalt aufmerksam, der bereits mehrfach angesprochen wurde: Die Befunde eines Landes können nicht unreflektiert verallgemeinert bzw. transferiert werden. So sind auch die Befunde in Großbritannien in die dortige berufliche Erstqualifizierungslandschaft einzuordnen (vgl. auch die Beiträge von Ertl und Deißinger in diesem Band). Konkret ist z. B. eine für die deutschsprachigen Länder relativ geringe Partizipationsrate im Kontext beruflicher Qualifizierungsgänge symptomatisch für das akademisch fokussierte Großbritannien und ist nicht Ausdruck eines unattraktiven spezifischen Programms wie den N/SVQs. Gleiches gilt beispielsweise auch für das Informationsdefizit und die angebliche Intransparenz gegenüber den britischen Teilnehmern und Arbeitgebern, deren Interesse an solchen Angeboten einerseits auch nur gering ist und die im Gegensatz zu den deutschsprachigen Ländern in einem per se weniger reglementierten und damit geordneten beruflichen Qualifizierungssystem agieren (vgl. z. B. Pilz 2009 u. Brockmann/Clarke/Winch 2008).

# 4 Rückschlüsse für zukünftige Modularisierungsansätze in den deutschsprachigen Ländern

Für die weiteren Modularisierungsschritte in den deutschsprachigen Ländern stellt sich insbesondere die Frage, welche positiven und ggf. negativen Folgen eine weitergehende Umsetzung modularer Modelle hätte.

So argumentieren beispielsweise Euler/Severing (2006, S. 103–114; vgl. ausführlich auch die Darstellung von Rulands in diesem Band) hinsichtlich möglicher Gefahren in ihrem Ansatz hypothetisch auf Basis des Status Quo der Berufsbildung und ihrer aktuellen Probleme. Zur konkreten Überprüfung der Folgewirkungen schlagen Euler/Severing (2006, S. 137–141) daher ein Erprobungskonzept mit Begleitforschung in zwei bis vier Berufen vor.[13] Am Rande weisen die Autoren auch der Berücksichtigung ausländischer Modulerfahrungen eine Rolle zu. Diesem Aspekt wird im vorliegenden Band jedoch die zentrale Perspektive eingeräumt (vgl. Einführungskapitel). Denn zum einen können Modellversuche nicht die komplexen Gesamtsystemzusammenhänge abbilden. Zum anderen stellen Modellversuche ein Parallelsystem dar, welches durch die Auswirkungen des gleichzeitig existenten „Altsystems" ungewollt beeinflusst werden kann. Weiterhin bietet die Berücksichtigung der ausländischen Erfahrungen den Vorteil, kostensparend zu sein, kurzfristig zur Verfügung zu stehen und keine möglicherweise negativen Realeffekte (z. B. für Versuchsteilnehmer) zu erzeugen. Retrospektive und damit langfristige Analysen ausländischer Erfahrungen ermöglichen letztlich, dass im Gegensatz zu Modellversuchen oftmals auch eine Untersuchung von Gegensteuerungsmaßnahmen bei Problemen und deren Auswirkungen realisierbar wird.[14]

Vor diesem Hintergrund und in Ermangelung der bisher weitgehend fehlenden Erfahrung mit Modulen in der beruflichen Erstausbildung in den deutschsprachigen Ländern sollen nachfolgend mögliche Empfehlungen für die deutschsprachigen Länder vornehmlich aus den britischen Modulerfahrungen heraus diskutieren werden. Zur besseren Strukturierung soll dies über acht Hauptaspekte erfolgen. Dabei ist das mehrfach thematisierte Übertragungsproblem zu berücksichtigen.

*1. Eine gemäßigte Modularisierung ist im Rahmen der Beruflichkeit möglich*

Die britischen Erfahrungen zeigen, dass verschiedene Modularisierungsvarianten möglich sind und eine radikale Modularisierung auch in der dortigen Praxis nicht (mehr) vorkommt. Vielmehr haben sich Modulprogramme wie die N/SVQs oder die damaligen General National/Scottish Vocational Qualifications (G-N/SVQs) bewährt, in denen Modulcluster vorgegeben werden (vgl. die Ausführungen zu Großbritannien

13 Mit dem Programm Jobstarter-Connect ist dieser Forderung in der Folge Rechnung getragen worden (vgl. Frank/Hensge 2007 u. den Beitrag von Rulands in diesem Band).

14 Im Umkehrschluss sollen diese Argumente nicht bedeuten, dass Modellversuche grundsätzlich abzulehnen sind. Vielmehr wird ein anders gewichteter forschungsmethodologischer Instrumentenmix vorgeschlagen. Modellversuche könnten verstärkt und detaillierter auf die ausländischen Erfahrungen Rückgriff nehmen, i. S. einer prospektiven Strategie als fundierte Basis für inländische Versuche dienen und so das Beste aus zwei Forschungsstrategien vereinen.

in diesem Band u. Pilz 1999b, S. 39–41 u. 2006). Damit werden die aus der Wahlfreiheit entstehenden Gefahren weitgehend ausgeschlossen und der Lernprozess gefördert. Für die deutschsprachigen Länder bedeutet dies, dass zusammenhängende Qualifikationsbündel auch weiterhin verpflichtend zu belegen sind. Diese Verpflichtung kann allerdings in der Binnenstruktur mit mehr Flexibilität hinsichtlich der Zugangswege, Lernorte und Reihung einhergehen. So wäre z. B. eine Kombination bzw. gegenseitige Anerkennung von dualen sowie vollzeitschulischen Ausbildungsgängen und vorberuflichen Qualifizierungsangeboten möglich.

Zusätzlich ist die intrasystemische Einbeziehung (im Gegensatz zur Zusatzqualifikation) von Neigungs- bzw. Spezialisierungselementen möglich. Folglich ist die Beibehaltung des Berufskonzepts möglich.

*2. Pluralität der Modularisierungsstrukturierung auf Basis von Grundmodulen und nachfolgenden Spezialisierungsmodulen*

Die Grundstruktur der Modularisierung ergibt sich aus organisatorischen und lernpsychologischen Gründen zwangsläufig. Zu Ausbildungsbeginn werden einführend Grundmodule für alle Lerner angeboten und daran schließt sich die Spezialisierungs- bzw. Differenzierungsphase an, die aus einem Portfolio zusammengestellt wird.[15] Dies gilt für die britischen Modulprogramme wie auch für deutschsprachige Flexibilisierungsansätze (siehe entsprechende Beiträge in diesem Band). Gleichzeitig sollten aus Anrechnungs- bzw. Kompatibilitätsgründen die Module formal eine identische zeitliche Größe aufweisen (ggf. auch als Doppel- oder Tripelmodule). Diese Orientierungsgröße verhindert im konkreten Fall nicht, dass die Module schneller oder langsamer absolviert werden können, wie auch die britischen Erfahrungen zeigen (Pilz 1999a, S. 118).

Abzuraten ist jedoch von einer zu starken Vorgabe hinsichtlich der Anzahl der Module pro Beruf. Die Erfahrungen der N/SVQs zeigen, dass sich die Schneidung von Lerninhalten je Beruf sehr unterschiedlich darstellen kann, was verschiedene Modullängen (z. B. über Doppel- oder Tripelmodule) erforderlich macht. Eine solche Pluralität der Modularisierungsstruktur könnte beispielsweise so ausgestaltet werden, dass in einem Lehrberuf zwei Grundlagenbausteine mit je sechs Monaten Dauer notwendig sind und in einem anderen nur ein zwölfmonatiger Grundlagenbaustein sinnvoll ist. Im Gegensatz zu den derzeitigen vielfältigen und unterschiedlichen Flexibilisierungsansätzen (vgl. die Beiträge in diesem Band) wäre mit einer so verstandenen Pluralität ein einheitlicher Strukturrahmen vorgegeben, der z. B. das Sharing von Bausteinen oder eine erleichterte Anerkennung von Ausbildungsteilen ermöglicht, aber dabei dennoch jedem Berufsbild genügend Freiräume zur Ausgestaltung von Spezifika lässt. Ein solches Vorgehen würde zudem die Anbindung an die Weiterbildung erleichtern, da das

15 Eine weitere Differenzierung dieser zweiten Phase ist z. B. wie in der Studie von Euler/Severing möglich, wo nach den Grundmodulen obligatorisch erst die Spezialmodule zu belegen sind, die nur über eine Flexibilität in der Reihung und zeitlichen Streckung oder Verkürzung verfügen. Die daran anschließenden Wahlpflichtbausteine besitzen dann zusätzlich die inhaltliche Flexibilität.

Angebot einzelner ausgewählter Module sowohl in der Erst- wie auch in der Weiterbildung der jeweiligen Branche ermöglicht würde.

*3. Ausreichende Größe der Module u. ggf. partielle Reihung*

Das inhaltliche und damit zeitliche Volumen von Modulen wurde bereits mehrfach erwähnt. Hier zeigen die britischen Erfahrungen, dass zu kurze Sequenzen einerseits den Lernprozess und die curriculare Schneidung negativ beeinflussen. Und zum anderen entsteht wegen der großen Zahl der dann zwangsläufig entstehenden Einzelmodule eine Intransparenz. Die Minimalzeit von drei Monaten pro Modul erscheint daher als realistisch.

Zusätzlich zu der Differenzierung in Grundlagen- und Spezialisierungsteil ist ggf. eine berufsabhängig weitergehende obligatorische Sequenzierung der Module sinnvoll. Die britischen Erfahrungen zeigen, dass im Wahlbereich bestimmte Reihungen in obligatorischer oder fakultativer Form lernförderlich sind, um im Lernprozess auf entsprechenden Grundlagen aufbauen zu können. I.S. der oben postulierten Pluralität wären ggf. solche Vorgaben oder Empfehlungen je Berufsbild individuell zu setzen.

*4. Kombination aus Modul- und Endprüfung*

Wie skizziert kann nur durch eine Zertifizierung jedes einzelnen Moduls ein Großteil der Modulvorteile erreicht werden. Folglich ist ein solches Prozedere zwingend notwendig. Allerdings schließen Modulprüfungen in einem Modulprogramm eine zusammenfassende Endprüfung nicht aus, um insbesondere eine gemäßigte Modularisierung i. S. der Beruflichkeit zu erreichen. In Großbritannien wird diese Kombination von Einzel- und Endprüfungen seit vielen Jahren erfolgreich z. B. bei den N/SVQs praktiziert. So kann das Zusammenhangswissen und das längerfristige Vertiefen des Lernstoffs gefördert werden, wie entsprechende Aufgabensets zeigen (vgl. Scotvec 1996b, S. 3–33).

Anfänglich ist sicherlich mit Implementationsschwierigkeiten zu rechnen, wie sie auch zu Beginn der parallelen Prüfungsprozedere bei den schottischen Higher-Still Modulen auftraten (Raffe/Howieson/Tinklin 2002 u. Pilz 2003a, S. 402f.). Allerdings lassen sich durch eine gute Planung und Abstimmung der Akteure diese Gefahren minimieren und die Vorteile von lernortinterner Modulprüfung und extern durchgeführter Gesamtabschlussprüfung (z. B. durch die Kammern) verknüpfen.

*5. Inputsteuerung plus Outputberücksichtigung*

Die bisherigen Berufsbildungssysteme Österreichs, Deutschlands und der Schweiz zeichnen sich durch eine starke Ausprägung von Inputfaktoren aus. Konträr dazu werden die britischen Modulsysteme, insbesondere auf Basis der N/SVQ-Programme, als outputorientiert beschrieben (vgl. Pilz 2005b; 2006). Zentral manifestiert sich diese Outputorientierung über die Möglichkeit der Loslösung von Lernprozess und Kompetenzüberprüfung, welche auf der Festlegung detaillierter Kompetenzbeschreibungen beruht. Eine differenzierte Analyse zeigt jedoch, dass auch Modulsysteme ohne eine „radikale Outputorientierung" existent sind und Lernprozesse und Überprü-

fungsverfahren eng miteinander verknüpft sind (vgl. z. B. die neuen englischen Abschlüsse in dem Beitrag von Ertl oder das Higher Still System in Pilz 2003a). Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass auch in den britischen Modulsystemen diverse Inputfaktoren, wie z. B. die notwendige Lehrer- und Ausbilderqualifikation, die Akkreditierung der Lernorte auf Basis von Mindeststandards oder Hinweise zu der Gestaltung der Lernprozesse in den curricularen Grundlagen der Module, vorzufinden sind (Pilz 1999b, S. 31–52).

Folglich muss das deutschsprachige Ausbildungswesen durch eine gemäßigte Modularisierung nicht völlig umstrukturiert werden, sondern vielmehr ist eine Kombination aus Inputsteuerung und Outputberücksichtigung möglich.

*6. Pragmatische Beschreibung der Kompetenzstandards*

Die Notwendigkeit der Beschreibung von Kompetenzstandards ist in Modulsystemen zwingend notwendig, um eine Lernortunabhängigkeit und die Anrechnung zu gewährleisten. Die britischen Erfahrungen zeigen allerdings, dass die Beschreibung von Kompetenzstandards schwierig ist (vgl. Pilz 2005b; 2006). Eine zu starke Operationalisierung von Kompetenzen führt zudem zu ausuferndem curricularen Bürokratismus und erschwert handhabbare Prüfungen.

Folglich ist für eine pragmatische Beschreibung von entwickel- und umsetzbaren Kompetenzstandards zu plädieren, wie sie vielfach auch in den neueren Beschreibungen der Moduldescriptoren in Großbritannien vorzufinden ist. Dass z. B. die bestehenden deutschen Ausbildungsordnungen ein gutes Potential für eine so verstandene stärkere Kompetenzorientierung bieten, haben entsprechende Forschungsergebnisse gezeigt (vgl. Breuer 2005).

*7. Zentral gesteuertes bzw. überwachtes Akkreditierungs-, Prüfungs- u. Zertifizierungsprozedere für die Qualitätskontrolle*

Der Einsatz von identischen Modulen in verschiedenen Lernorten, der zu vergleichbaren Lernergebnissen führt, setzt eine entsprechende Qualitätskontrolle voraus. Nur so ist die Anerkennung in anderen Bildungsbereichen und am Arbeitsmarkt gesichert sowie insbesondere die Anbindung an akademische Bildungsgänge realisierbar. Die Moduleinführung in Großbritannien zeigt, dass dies über drei Säulen erfolgen sollte (Pilz 2005a; 2005b; 2006).

Erstens sind alle Anbieter von Modulen zur Akkreditierung verpflichtet. Wie z. B. bereits jetzt in Deutschland durch die Kammern die Fähigkeit zur ordnungsgemäßen Ausbildungsdurchführung in den Ausbildungsbetrieben geprüft wird, so sind zukünftig alle Modulanbieter dazu verpflichtet.[16] Ob diese Aufgabe einer speziell zu schaffenden „Qualitätsagentur" (Euler/Severing 2006, S. 65) übertragen wird oder ob eine organisatorische Anbindung an bestehende Institutionen in diesem Kontext (vgl.

16 Staatliche Bildungseinrichtungen, wie z. B. Schulen, unterliegen i. d. R. einer entsprechenden staatlichen Kontrolle und bedürfen daher nicht zwingend einer gesonderten Akkreditierung.

z. B. Pilz 1999a, S. 251 u. S. 270) erreicht werden sollte, hängt letztlich von der Akzeptanz bei den betroffenen Akteuren ab.

Zweitens wird das interne Prüfungsprozedere extern begleitet. In Großbritannien werden dazu beispielsweise im N/SVQ-System externe „verifer" eingesetzt (vgl. Beiträge zu Großbritannien in diesem Band). In Deutschland könnte dies beispielsweise durch Kammervertreter auf betrieblicher und durch Schulaufsichtsvertreter auf schulischer Seite erfolgen.[17] Weiterhin ist bei einer zusätzlichen zusammenfassenden Endprüfung diese extern zu organisieren, wie dies z. B. im Higher Still System praktiziert wird. In den deutschsprachigen Ländern kann hier die bisher i. d. R. übliche Abschlussprüfung entsprechend weiterentwickelt werden.

Drittens ist eine zentrale Zertifizierungsstelle einzurichten (in Großbritannien ist dies die Qualifications and Curriculum Authority-QCA bzw. Scottish Qualifications Authority-SQA), um Einheitlichkeit und Transparenz bei den ausgehändigten Zeugnissen zu erreichen sowie Missbrauch zu vermeiden. Diese Aufgabe könnte gleichfalls bei der neu zu schaffenden organisationalen Einheit verortet werden.

*8. Datenbank plus aktive Beratung*

Bedingt durch die größere Anzahl von Einzelmodulen, auch wenn diese innerhalb von Modulprogrammen verankert sind, ist mit einem verstärkten Bedarf an Information zu rechnen, zumal wenn die vereinfachte Aktualisierungsmöglichkeit zu häufigeren Detailveränderungen führt. Die britischen Erfahrungen zeigen, dass diese Transparenz notwendig für die Akzeptanz bei Bildungsnachfragern, Anbietern und nachfolgenden Bildungseinrichtungen sowie dem Arbeitsmarkt ist. Mittels moderner EDV können hier, wie auch das Ausland zeigt,[18] kostengünstig und jeweils sehr aktuell entsprechende Datenbanken unterhalten werden.

Der damit verbundene Beratungsbedarf kann durch die Weiterentwicklung bereits jetzt bestehender Strukturen (Beratungslehrer, Agenturen für Arbeit/Arbeitsämter, Kammerinformationen etc.) sowie intensive Informationskampagnen und zielgruppenspezifische Angebote der Akkreditierungs-, Prüfungs- und Zertifizierungsagentur erreicht werden, wie dies bereits jetzt auch in Großbritannien erfolgt (vgl. z. B. SQA 2006).

Abschließend können nachfolgend die hier aufgeführten Empfehlungen in einen Ausblick überführt werden, der für die deutschsprachigen Länder einige interessante Zukunftsperspektiven aufzeigen kann.

17 Bei anderen Modulanbietern (freien Trägern etc.) wäre eine Kombination denkbar.

18 Vgl. z. B. www.sqa.org.uk oder www.qca.org.uk.

# 5 Ausblick

Für den deutschsprachigen Kontext ist als Konsequenz aus den vorhergehenden Beiträgen unstrittig, dass eine Modularisierung der beruflichen Erstausbildung nur in einer gemäßigten Form erfolgen kann. Bereits vor längerer Zeit wurde ein solches Vorgehen von Kutscha unter dem Stichwort „neue Beruflichkeit" skizziert (Kutscha, 1992, S. 152): „Ich plädiere für ein modularisiertes Ausbildungssystem, das den Auszubildenden im Rahmen der jeweils geltenden Ausbildungsordnungen und Lehrpläne mehr Entscheidungsspielräume und damit Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet, welche Ausbildungsbausteine sie aus dem Angebot der Berufsschule benötigen, welche Förderlehrgänge und welche Vertiefungsangebote sie in Anspruch nehmen wollen. Um Missverständnissen vorzubeugen, wiederhole und betone ich: Modularisierung im hier verstandenen Sinn bedeutet Individualisierung des Lernprozesses und Differenzierung der Organisationsformen, nicht Beliebigkeit der Ausbildungsziele und -inhalte."

Eine solche Umsetzung der gemäßigten Modularisierung, die der Differenzierungsform zuzuordnen ist, kann insbesondere durch die Verknüpfung von Wahl- und Pflichtbereichen erreicht werden (vgl. Abschnitt 2.4).

Theoretisch lassen sich daraus verschiedene strukturelle Möglichkeiten der Modularisierung herleiten (vgl. Abb. 1), die für die weiteren Ausführungen von Interesse sind.[19] Die Kästen stellen jeweils eine komplette berufliche Ausbildung dar. Die Vertikale der jeweiligen Kästchen ist als Reihung der Ausbildungsjahre zu interpretieren, wobei der Beginn der Ausbildung durch den Boden des Kästchens dargestellt wird. Die Unterteilung in die dunklen Felder (Pflichtbereich in Anlehnung an die bisherige Ausbildung) und die hellen Felder (Modulbereich) zeigt die jeweilige Differenzierungsform.

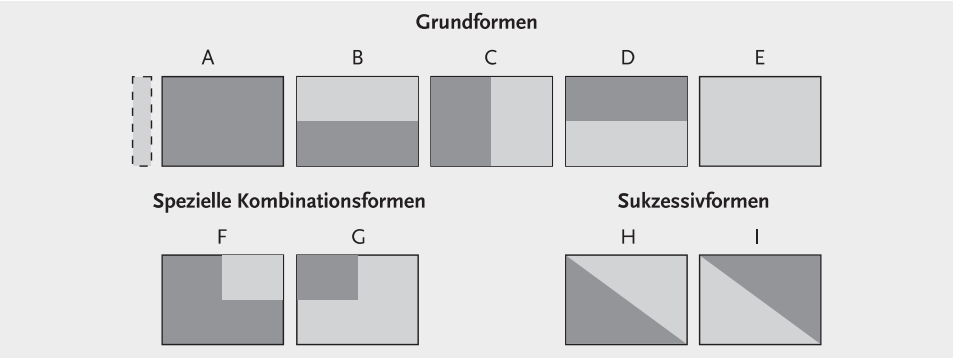


**Abb. 1:** Theoretische Modularisierungsvarianten einer gemäßigten Modularisierung in dual organisierten Ausbildungssystemen

19 Durch eine weitergehende Detaileinteilung der Zeitphasen und eine komplexere Mischung der vorgestellten Formen sind weitere Ausprägungsmuster denkbar, die allerdings den Aussagegehalt für die hier verfolgten Zwecke nicht erhöhen.

Die Variante A entspricht der in Abbildung 1 im Einführungskapitel dargestellten Supplementierungsform und soll wegen des singulär zusätzlichen Charakters hier nicht weiter berücksichtigt werden. Gleiches gilt für die Variante E (grundständige bzw. radikale Modularisierung, siehe oben).

In der Variante B wird zu Ausbildungsbeginn ein einheitlicher Pflichtbereich absolviert und im anschließenden zweiten Teil der modular strukturierte Wahlbereich durchlaufen. In Variante D ist die Reihung umgekehrt und in Variante C die durchgängig parallele Absolvierung von einheitlichem Pflichtteil und flexiblem Wahlteil vorgesehen. Spezielle Kombinationsformen, wie unter F und G dargestellt, fokussieren auf eine jeweilige Übergewichtung der Pflicht- bzw. Wahlanteile über die Ausbildungszeit. Bei den Sukzessivformen erfolgt eine (weitgehend) gleichmäßige Steigerung von Pflichtanteilen zu Wahlanteilen (Variante H) oder umgekehrt (Variante I).

Da sich aus organisatorischen wie auch lernpsychologischen Gründen zu Ausbildungsbeginn ein Pflichtbereich anbietet, sind die Varianten D, G und I nicht praxisrelevant. Folglich sind die Varianten B, C, F und H von besonderem Interesse.

Die Untersuchung der bestehenden Modularisierungstendenzen in den deutschsprachigen Ländern deutet darauf hin, dass bisher verschiedene Modelle von Differenzierungsformen (vgl. Abschnitt 2.4) Einzug in die berufliche Bildung gehalten haben, die sehr gut mit den verbliebenen theoretisch hergeleiteten Modularisierungsvarianten harmonieren. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang z. B. die entsprechenden österreichischen und deutschen Ausbildungsberufe, die nach einer gemeinsamen Grundqualifizierung im zweiten bzw. dritten Lehrjahr Wahlqualifikationen vorsehen (vgl. den Beitrag von Tritscher-Archan und den von Rulands in diesem Band) oder das Wahlmodell der schweizerischen IT-Berufe (siehe oben u. die Beiträge von Marty und Gonon in diesem Band).

Als Fazit kann folglich festgestellt werden, dass in den deutschsprachigen Ländern schon diverse Ansätze mit gemäßigten Modularisierungsformen in der beruflichen Bildung bestehen, nun aber nach den Lehren, die für die weitere Zukunft der Modularisierung gezogen werden können, zu fragen ist.

Hinsichtlich der Zukunftsperspektiven kann von zwei Perspektiven aus argumentiert werden: Zum einen haben die Entwicklungen und Debatten der Vergangenheit gezeigt, dass eine gemäßigte Modularisierung i. S. einer „neuen Beruflichkeit“ durchaus an Bedeutung gewinnt (siehe die Darstellungen zu den neue Ausbildungsberufsstrukturen der Länder in diesem Band) und die in letzter Zeit eingetretene weniger dogmatische denn zielorientiertere und pragmatischere Herangehensweise an das Thema zu ersten tragfähigen und national „eingewebten“ Entwicklungen geführt hat. Auf diesem Wege kann sicherlich weitergegangen werden, wenn eine systematische und wissenschaftlich begleitete Aufarbeitung der Erfahrungen zu entsprechenden Optimierungsaktivitäten führen kann. Dabei dürfte weiterhin ein sukzessives Vorgehen i. S. des Evolutionsansatzes für die deutschsprachigen Länder die passende Vorgehensweise sein. In welcher strukturellen Ausprägung die Modularisierung sich dann

konkrete entwickelt (vgl. Abb. 1), ist zumindest länderabhängig, wenn nicht sogar auf nationaler Ebene nochmals berufsspezifisch zu definieren, um eine möglichst optimale Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnisse zu erzielen.

In diesem Sinne sind zum anderen auch die Aussagen der hier zahlreich vertretenen Länderexperten zu interpretieren: Modularisierung ist hilfreich, wenn die nationalen Bedingungen beachtet werden und die Realisation auf echten Vorteilen für die betroffenen Gruppen basiert. In diesem Sinne kann sich auch die berufliche Ausbildung in den deutschsprachigen Länden weiter entwickeln und in Zukunft als ein zentraler Baustein im Bildungssystem fungieren.

## Literatur


**Andreae, L./Küßner, K.: (2005).** Zentrale Instrumente für mehr Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen in Europa, in: Bildung für Europa, Nr. 3, S. 6f.

**Beaumont, G.: (1995).** Review of 100 NVQs and SVQs, Chesterfield.

**Black, H. et al.: (1989).** The Quality of Assessments – Case-studies in the National Certificate, [SCRE-Practitioner Mini Paper 9], Glasgow.

**Black, H./Hall, J./Martin, S.: (1991).** Modules – Teaching, Learning & Assessment – The views of students, staff and employers involved in the National Certificate [SCRE-Practitioner Mini Paper 11], Edinburgh.

**Black, H./Hall, J./Martin, S.: (1992).** Units and Competences – A Case Study of SCOTVEC's Advanced Courses Development Programme, [SCRE Research Report Nr. 40], Edinburgh.

**Breuer, K.: (2005).** Bericht zum Projekt Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und in KMK-Rahmenlehrplänen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Mainz.

**Brockmann, M./Clarke, L./Winch, Ch.: (2008).** Knowledge, shills, competence – European divergences in vocational education and training (VET) – The English, German and Dutch cases, in: Oxford Review of Education, Vol. 34, Nr. 5, S. 547–567.

**Brown, S./Saunders, D.: (1995).** The Challenges of Modularisation, in: Innovations in Education and Training International, Vol. 32, Nr. 4, S. 96-105.

**Bruijn, E. de et al.: (1993).** Current Issues in Modular Training – An Interview Study with Trainers in Six European Countries, Edinburgh.

**Bruijn, E. de/Howieson, C.: (1995).** Modular Vocational Education and Training in Scotland and The Netherlands – Between specificity and coherence, in: Comparative Education, Vol. 31, Nr. 1, S. 83–99.

**Callender, C. et al.: (1993).** National and Scottish Vocational Qualifications – Early Indicators of Employers' Take-up and Use, [Institute of Manpower Studies, Report No. 259], Brighton.

**Canning, R.: (2003).** Curriculum Discourses in post-compulsory Education – A Case Study on the Introduction of 'Higher Still' in Scotland, in: Journal of Education Policy, Vol. 18, Nr. 4, S. 439–451.

**Croxford, L./Howieson, C./Raffe, D.: (1991).** Young People's Experience of National Certificate Modules – Final Report, [CES-University of Edinburgh], Edinburgh.

**Davids, S. [Hrsg.]: (1998).** Modul für Modul zum Berufsabschluß – Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung, [Berichte zur beruflichen Bildung, H. 216], Bielefeld.

**Euler, D./Pilz M.: (2004).** Evaluation – Einführung der Informatikmittelschulen in der Schweiz, [Forschungsbericht], St.Gallen.

**Euler, D./Severing, E.: (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St.Gallen.

**Fahle, K.: (2005).** Maastricht – Meilensteine für die berufliche Bildung in Europa, in: Bildung für Europa, Nr. 3, S. 4f.

**Fairley, J./Paterson, L.: (1991).** The Reform of Vocational Education and Training in Scotland, in: Scottish Educational Review, Vol. 23, Nr. 2, S. 68–77.

**Frank, I./Hensge, K.: (2007).** Ausbildungsbausteine – Ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 2, S. 40–43.

**Frommberger, D.: (2006).** Berufliche Bildung in Europa – Entwicklungen im Vergleich, in: Lisop, I. [Hrsg.], Der europäische Qualifizierungsweg – Eine kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung, Frankfurt a. M., S. 87–138.

**Hanf, G.: (2008).** Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Impulse für die deutsche Diskussion, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 5, S. 20–24.

**Hanf, G./Rein, V.: (2007).** Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 3, S. 7–12.

**Hart, J. et al.: (1987).** Managing Modules – Guidance and Choice in Further Education Colleges, [SCRE Project Reports], Edinburgh.

**Howieson, C.: (1992a).** Modularisation in Vocational Education and Training, Edinburgh.

**Howieson, C.: (1992b).** Modular Approaches To Initial Vocational Education And Training – The Scottish Experience, [A Report for the Petra Research Programme], Edinburgh.

**Hyland, T.: (2007).** Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich – Die kompetenzbasierte Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H. 3, S. 36–39.

**Hyland, T.: (2008).** Reductionist Trends in Education and Training for Work – Skills, Competences and Work-Based learning, in: Gonon, Ph. et al. [Hrsg.], Work, Education and Employability, Bern, S. 129–146.

**Kutscha, G.: (1992).** Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Ein auslaufendes Modell?, in: Die berufsbildende Schule, 44. Jg., H. 3, S. 145-156.

**Matthes, J.: (1992).** The operation called „Vergleichen", in: Matthes, J. [Hrsg.], Zwischen den Kulturen? – Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs, Göttingen, S. 75–99.

**Ochsenbein, H.: (2004).** Modularisierung in der Grundbildung der Informatik – Bericht über die zweite Befragungsrunde Herbst/Winter 2003/4, Bern.

**Pilz, M.: (1999a).** Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems, [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9], Markt Schwaben.

**Pilz, M.: (1999b).** Schottland [Länderstudie], in: Lauterbach, U/Huck, W./Mitter, W. [Hrsg.], Internationales Handbuch der Berufsbildung, [Carl Duisberg Gesellschaft e. V.], Baden-Baden.

**Pilz, M.: (2003a).** Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., H. 3, S. 390–416 [Erratum zum Beitrag in H. 4, S. 635].

**Pilz, M.: (2003b).** Perspektive Schottland, in: Euler, D. [Hrsg.], Handbuch zur Lernortkooperation Band 1 – Theoretische Fundierung, Bielefeld, S. 601–621.

**Pilz, M.: (2005a).** Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27. Jg., H. 2, S. 207–230.

**Pilz, M.: (2005b).** Standards in der beruflichen Bildung im Kontext einer EU-Berufsbildungspolitik – Geltungsbereiche und Ausprägungsformen, in: Grollmann, Ph./Kruse, W./Rauner, F. [Hrsg.], Europäisierung Beruflicher Bildung, Münster, S. 105–125.

**Pilz, M.: (2006).** Standards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive – Implikationen für die deutsche Debatte, in: Lisop, I. [Hrsg.], Der europäische Qualifizierungsweg – Eine kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung, Frankfurt a. M., S. 157–190.

**Pilz, M.: (2009).** Initial vocational training from a company perspective – A comparison of British and German in-house training cultures, in: Vocations and Learning, Vol. 2, Nr. 1, S. 57–74.

**Pilz, M./Deißinger, Th.: (2001).** Systemvarianten beruflicher Qualifizierung – Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte, in: Bildung und Erziehung, 54. Jg., H. 4, S. 439–458.

**Pilz, M./Joujan, H./Thiel, J.: (2007).** Country Study Great Britain, in: Terada, M. [Hrsg.], Interim Report of Comprehensive Research on International Comparison of Curriculum Transition from Vocational and Professional Education to In-company Training, Nagoya, S. 25–50.

**Pilz, M./Papenbrock, J.: (2001).** Flexibilisierungs- und Aktualisierungspotentiale der neugeordneten Laborberufe unter besonderer Berücksichtigung des/der Biologielaboranten/-in, in: Die berufsbildende Schule, 53. Jg., H. 7–8, S. 232–237.

**Raffe, D.: (1994).** Modular strategies for overcoming academic/vocational divisions – Issues arising from the Scottish experience, in: Journal of Education Policy, Vol. 9, Nr. 2, S. 141–154.

**Raffe, D.: (2003).** 'Simplicity Itself' – The creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework, in: Journal of Education and Work, Vol. 16, Nr. 3, S. 239–257.
**Raffe, D./Croxford, L./Howieson, C.: (1993).** The Third Face of Modules – Gendered Patterns of Participation and Progression in Scottish Vocational Education, Edinburgh.
**Raffe, D./Gallacher, J./Toman, N.: (2008).** Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF) – Ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 68–79.
**Raffe, D./Howieson, C./Tinklin, T.: (2002).** The Scottish educational crisis of 2000 – An analysis of the policy process of unification, in: Journal of Education Policy, Vol. 17, Nr. 2, S. 167–185.
**Raffe, D./Howieson, C./Tinklin, T.: (2007).** The impact of a unified curriculum and qualifications system – The Higher Still reform of post-16 education in Scotland, in: British Educational Research Journal, Vol. 22, Nr. 4, S. 479–508.
**Roe, Ph./Wiseman, J./Costello, M.: (2006).** Perceptions and Use of NVQs – A survey of Employers in England, [DfES Research], London.
**Schriewer, J.: (1987).** Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt – Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen, in: Baecker, D. et.al. [Hrsg.], Theorie als Passion, Frankfurt a. M., S. 629–668.
**Scotvec: (1996a).** Module information pack for schools, Glasgow.
**Scotvec: (1996b).** Guidelines on the new GSVQ additional assessments, Glasgow.
**Sellin, B.: (2005).** Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – Ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa, in: bwp@, Nr. 8.
**SFEU/HSDU: (2000).** Higher Still in Practice Survey Report – The first year of the new National Qualifications in FE, Stirling.
**SFEU/HSDU: (2001).** Higher Still in Practice Survey Report – The second year of the new National Qualifications in FE, Stirling.
**SQA: (2006).** SVQs – A Guide for employers, Glasgow, Dalkeith.
**SQA: (2007a).** Annual Statistical Report 2006, Glasgow, Dalkeith.
**SQA: (2007b).** SVQ Update March 2007, Glasgow, Dalkeith.
**System Three Social Research: (2001).** Implementation of Higher Still – The first year – Prepared for the Scottish Executive Education Department, o.O.
**Tinklin, T./Howieson, C./Raffe, D.: (2001).** The emerging model of unified system in Scotland – Evidence from the second year of Higher Still [ESRC Research Project on Introducing a Unified System, Working Paper 4], Edinburgh.
**Ward, Ch.: (1993).** Systems and procedures of certification of qualifications in the United Kingdom, [CEDEFOP panorama – National Report], Berlin.

# Autorinnen und Autoren

**Prof. Dr. Thomas Deißinger,** Diplom-Handelslehrer, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz, Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildungspolitik und Historische Berufsbildungsforschung

**Dr. Hubert Ertl,** Diplom-Handelslehrer, MSc, MA, Lecturer in Higher Education, Department of Education, University of Oxford. Forschungsschwerpunkte: Hochschulzugangsforschung, Hochschulpolitik und -didaktik, international-vergleichende Erziehungswissenschaften, Europäische Berufsbildungspolitik

**Prof. Dr. Dietmar Frommberger,** Diplom-Handelslehrer, Professor des Lehrstuhls Berufspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Forschungsschwerpunkt: International-vergleichende Berufsbildungsforschung

**Prof. Dr. Philipp Gonon,** Professor für Berufspädagogik an der Universität Zürich, Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Berufsbildungsforschung, Historische Bildungsforschung, Qualität und Evaluation

**Dr. Franz Gramlinger,** Wirtschaftspädagoge, Leiter der Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA-VET) in Wien, Arbeitsschwerpunkte: Qualität in der Berufsbildung, Berufsbildungsforschung, europäische (Berufs-)Bildungspolitik und Nutzung von internetbasierten Technologien für Lern-, Lehr- und Publikationszwecke

**Res Marty,** dipl. Berufs- und Laufbahnberater, Berufspädagoge, Inhaber des Bureau Bildung & Beratung, Arbeitsschwerpunkte: Individuelle Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, berufspädagogische Projekte mit Schulen, Verbänden und der Bildungsverwaltung im In- und Ausland, Modularisierungsprojekte

**Prof. Dr. Matthias Pilz,** Diplom-Handelslehrer, Professor für Wirtschaftslehre und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Breisgau, Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Berufsbildungsforschung, Übergangsforschung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, Lehr-Lernforschung

**MA Heinz Rulands,** Referent beim Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Arbeitsschwerpunkte: Neue Berufe, Ordnungsverfahren in der Aus- und Weiterbildung, Strukturen der in der Aus- und Weiterbildung, Ausbilderförderung

**Mag. phil. Peter Schlögl,** Geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien, Arbeitsschwerpunkte: Europäische und nationale Berufsbildungspolitiken, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen sowie pädagogische Organisationsforschung

**Mag. Sabine Tritscher-Archan,** Projektleiterin am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) in Wien, Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung, duale berufliche Erstausbildung, berufsbezogene Fremdsprachenaus- und -weiterbildung, Bildungs- und Berufsinformation

# Berufsbildung international

## Standardwerk der Berufsbildungsforschung

Die seit 1995 bestehende Publikation hat sich im deutschen Sprachraum zu einem praxisbezogenen Standardwerk der vergleichenden Berufsbildungsforschung entwickelt.

Im Mittelpunkt stehen 42 Länderstudien, die sich auf nationale Berufsbildungs- und Bildungssysteme konzentrieren. Sie geben einen einführenden Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder. Das Handbuch stellt die Bildungssysteme unter dem Blickwinkel der Berufsbildung vor und zeichnet die strukturellen und historischen Entwicklungslinien nach.

**Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Institut Technik und Bildung (ITB)**
**Uwe Lauterbach u.a. (Hg.)**

**Internationales Handbuch der Berufsbildung**

**Loseblattwerk**

**Grundwerk in 3 Ordnern: 100,- €**
**Ergänzungslieferungen je 16 Seiten: 2,80 €**

**2006, 100,- € (D)/159,- SFr**
**ISBN 978-3-7639-3448-5**
**Best.-Nr. 6001738**

**Ihre Abo-Vorteile:**

- **Fortwährend aktuelle Informationen zur internationalen Berufsbildung.**
- **Lieferung bequem an Ihre Wunschadresse.**

**www.wbv.de**

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**