

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Matthias Pilz/Junmin Li

MODULARISIERUNG VON UND IN BERUFLICHEN BILDUNGSGÄNGEN: ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Summary: The modularisation of educational programmes in general education, in vocational education and training (VET), and in the academic sector has been an important topic in many European countries. In Germany, the debate on modularisation has been taking place in the field of VET for years. The pros and cons of modularisation have been discussed intensively. However, these argumentations are mostly based on surmises. Empirical data are almost entirely lacking. Our study addresses this lack of research. Based on two modular training programmes, we explore the differences between policy claims on modularisation and what actually happens in practice.

Schlüsselbegriffe: Modularisierung, Berufsbildung, Wahlqualifikation, Ausbildungsbaustein

Keywords: modularisation; vocational education and training; elective skills; training building block

1. Einleitung

Die Modularisierung von Bildungsgängen im schulischen, berufsbildenden sowie akademischen Bereich spielt in vielen europäischen Ländern eine bedeutende Rolle. Diese wird im Bereich der beruflichen Bildung als ein Instrument der Flexibilisierung und Individualisierung gesehen, um einerseits rasch und variantenreich auf Veränderungen des Beschäftigungssystems zu reagieren sowie andererseits stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Auszubildenden Rücksicht zu nehmen (vgl. CEDEFOP 2015; SCHREIER 2010; KLOAS 2006; ECKERT/FRIESE 2008; ERTL 2002; CLOOS et al. 2013).

Im Gegensatz zu den internationalen Entwicklungen, wie etwa in Großbritannien oder Dänemark (vgl. SCHREIER et al. 2010), spielt das Thema der Modularisierung innerhalb des deutschen Bildungssystems bisher nur eine marginale Rolle.

Im allgemeinbildenden Schulsystem ist das Thema wenig präsent (vgl. z. B. WIATER 2009) und im Hochschulbereich, trotz Implementierung von modularen Kursstrukturen durch den Bologna-Prozess, wissenschaftlich aktuell nur in Ansätzen aufgearbeitet (vgl. z. B. JANTOWSKI 2011). Hingegen wird im Berufsbildungsbe-
reich die Debatte um die Modularisierung seit Jahren intensiv geführt (vgl. DEISSINGER 1996; KLOAS 2007; FRANK/GRUNDWALD 2008; PILZ 2009a; 2012; NEHLS/HEIMANN 2012; EKERT 2013).¹ Erst kürzlich hat auch Bundesbildungsministerin Wanka (BMBF 2016) auf die Frage „Eine Aufspaltung der Lehre in Module lehnen Sie ab?“ verlauten lassen: „Solange das Ziel der abgeschlossenen Berufsausbildung nicht verloren geht, bin ich durchaus aufgeschlossen. Mein Haus hat selbst Ausbildungsbausteine entwickelt, die zur Lehre hinführen. In der Weiterbildung sind sie sowieso gang und gäbe.“

Die Vor- und Nachteile der Modularisierung werden daher seit längerer Zeit thematisiert. Ohne an dieser Stelle alle Details differenziert darstellen, seien zumindest die in der deutschen Literatur zentral diskutierten Argumentationslinien referiert:

Die Befürworter der Modularisierung in der beruflichen Bildung verweisen zum einen auf die Möglichkeiten der Flexibilisierung und Individualisierung von Bildungs- und Qualifizierungsgängen. Durch Module könnten Ausbildungsberufe rasch an die Entwicklungen und Bedürfnisse des Arbeitsmarktes angepasst werden. Für Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer² bestünde die Möglichkeit, mittels der entstehenden Wahloptionen ihre Interessen sowie Neigungen zu realisieren und zugleich ihr individuelles Lerntempo zu bestimmen (vgl. z. B. KLOAS 2007; FASSHAUER 2001; EULER/SEVERING 2006; SCHREIER 2010).

Zum anderen weist ein modulares Berufsbildungssystem durch die klare Struktur und Benennung von Kompetenzen große Transparenz auf, welche die Anrechenbarkeit von Ausbildungsaktivitäten innerhalb des Ausbildungssystems, aber auch zwischen der Aus- und Weiterbildung erleichtern soll (vgl. KLOAS 1997; EULER/SEVERING 2006).

Umgekehrt warnen Kritiker auch vor der Gefahr der Zerschlagung von Bildungszusammenhängen: Betriebe könnten ihre Ausbildungsangebote auf wenige Module statt auf ein komplettes Berufsbild reduzieren. Auch Bildungsteilnehmer könnten nur einige Module eines Berufsbildes nachfragen. Eine Kostenreduktion durch Modularisierung sei jedoch nur kurzfristig von Vorteil (BANK 2005). Somit würden teilqualifizierte Arbeitskräfte in den Arbeitsmarkt eintreten, die nicht flexibel in verschiedenen Tätigkeitsfeldern eingesetzt und nur schwer einer Lohngruppe zugeordnet werden können (vgl. z. B. DREXEL 2008).

Zudem wird eine zu starke Spezialisierung der Fachkräfte befürchtet. Arbeitnehmer könnten demzufolge aufgrund der engen Qualifizierung nicht mehr so ein-

fach zwischen verschiedenen Arbeitgebern fluktuieren. Es entstünden unterschiedliche Qualifikationsprofile innerhalb eines Berufsfeldes, was die Transparenz der Qualifikationen für die Betriebe und auch für Arbeitssuchende erschweren könnte. Die Kritiker warnen in diesem Kontext auch vor erhöhtem Organisations- und Koordinationsaufwand in den Bildungseinrichtungen (vgl. z. B. NEHLS/HEIMANN 2012; SPÖTTL et al. 2009).

Die dargestellten Potenziale und Bedenken basieren jedoch meist auf Vermutungen. Wissenschaftlich fundierte Analysen und empirische Befunde fehlen weitestgehend. Die existenten Forschungsbefunde liegen nur fragmentarisch für einzelne Initiativen vor (vgl. z. B. F-BB 2011; SCHWARZ et al. 2004; KUPPE et al. 2007; EKERT et al. 2013). Diesem Forschungsdesiderat gilt der Fokus dieser Studie.

2. Konzeptionelle Fundierung

Die Studie basiert auf einem Zugang über die Implementationsforschung. DOMITROVICH und GREENBERG (2000) definieren Implementation als Grad der Umsetzung einer Maßnahme. Die Implementationsforschung widmet sich der Untersuchung der Abweichung zwischen der Planung auf der einen Seite und Realisierung einer Maßnahme auf der anderen Seite. Sie intendiert die Gewinnung von Informationen über den Implementationsgrad und dessen Gründe (vgl. NIEHAUS 1997, 295). Diese Informationen dienen als Grundlage für die Bewertung der Wirksamkeit einer Maßnahme (vgl. MCCOY/REYNOLDS 1998).

Im Sinne des Implementationsforschungsansatzes liegt der Studie folgende Gesamtfragstellung zugrunde: Welche ordnungspolitischen Ziele werden mit der Einführung von modularen Berufsbildungsprogrammen intendiert (Anspruch) und inwieweit werden diese Ziele tatsächlich erreicht (Wirklichkeit)?

Die Beantwortung dieser Gesamtfragstellung bedarf der Definition und Typisierung von Modul sowie Modularisierung. Auf dieser Grundlage werden konkretere Forschungsfragen abgeleitet und im Rahmen von zwei modularen Berufsbildungsprogrammen anhand eines abgestimmten Forschungsdesigns untersucht.

2.1 Definition und Typisierung

Trotz der langjährigen Debatte um die Modularisierung im Bildungssektor existiert bis heute Unklarheit bezüglich der Definition des Modulbegriffs sowie der dahinter liegenden Bedeutungsverhältnisse (vgl. CEDEFOP 2015; PILZ 2009a). Verschiedene Definitionen begründen sich durch unterschiedliche Bezugspunkte.

Als Orientierungspunkt soll hier eine Definition der Modularisierung nach PILZ (1999; 2002) fungieren, welche die idealtypischen Gemeinsamkeiten verschiedener Moduldefinitionen zusammenführt. Module sind demnach in sich geschlossene Einheiten einer Gesamtheit. Modularisierung umfasst den Vorgang des Zusammenfügens von in sich geschlossenen Einheiten zu einer Gesamtheit oder aber der Zerlegung der Gesamtheit in Einheiten. Dieser Prozess kann dabei von der Seite der Anbieter wie auch ggf. der Bildungsnachfrager realisiert werden.

In einem engeren Sinne kann dann auf eine Spezifizierung der Definition von PILZ (1999; 2002) Rückgriff genommen werden, die auf der Kontrastierung durch zwei Extremtypen (vgl. z. B. CEDEFOP 2015; DEISSINGER 1995) basiert.

Demnach sind Module zeitlich sowie inhaltlich begrenzte Lerneinheiten, die flexibel angeordnet werden können und outputorientiert sind. Sie verfügen über einen hohen Grad an Standardisierung hinsichtlich der Ziele und Inhalte. Jedes Modul wird einzeln geprüft und zertifiziert. Module sind lernortunabhängig und die Teilnehmer eines modularen Ausbildungsprogramms besitzen freien Zu- und Abgang zu den einzelnen Lerneinheiten (vgl. PILZ 2002, 31–32).

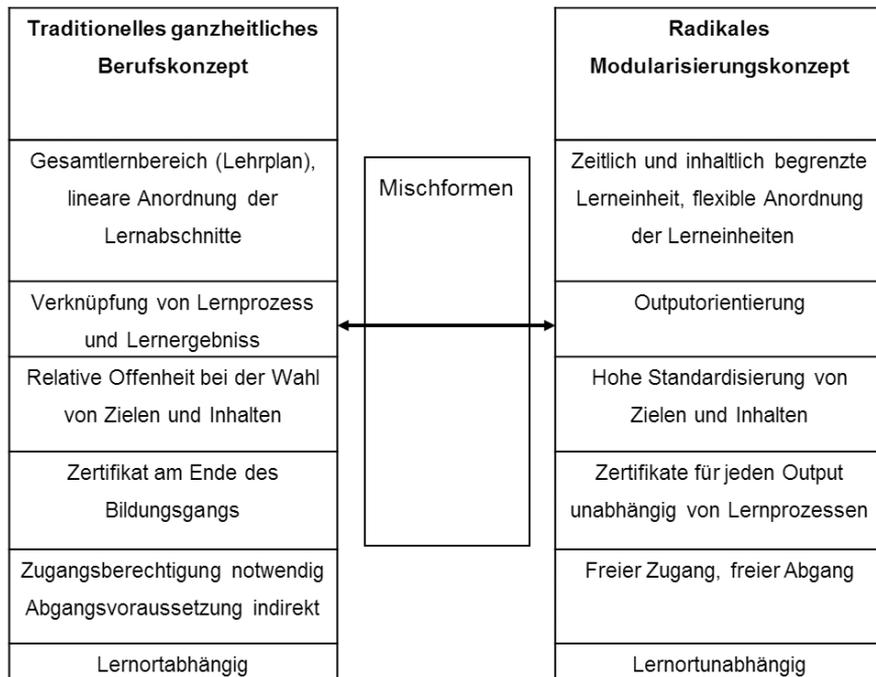
In der Konsequenz stellt PILZ (1999; 2005) als idealtypisches Konstrukt das deutsche Berufskonzept dem radikalen Modularisierungskonzept gegenüber (vgl. Abb. 1).

Im direkten Vergleich mit dem bereits beschriebenen radikalen Modulkonzept (siehe oben) lässt sich eine Berufsbildung im Rahmen des traditionellen Berufskonzeptes idealtypisch über eine lineare Anordnung von Lernabschnitten bestimmen, die in einem zusammenhängenden Gesamtlernbereich erfolgt. Die Lernprozesse sind mit dem Lernergebnis verknüpft, d. h. im Gegensatz zur in modularen Konzepten dominanten Outputorientierung (FASSHAUER 2001), die den Lernprozess nicht berücksichtigt, sind im Rahmen des Berufskonzeptes die Überprüfung und Zertifizierung von der vorherigen Teilnahme an formalen Lernprozessen abhängig. Berufsbildungsprogramme nach dem Berufskonzept verfügen über einen gewissen Freiraum bei der unterrichtlichen Umsetzung der Programme durch die Lehrkräfte. Die Prüfung sowie Zertifizierung der Lernleistung werden erst zum Abschluss der Berufsbildung in der Gesamtheit realisiert und beziehen sich auf die gesamte Berufsbildungsdauer.³

Beide Konstrukte sind idealtypische Extremtypen, die die beiden Enden eines Kontinuums darstellen.⁴ Zwischen diesen beiden Extremtypen sind verschiedene Mischformen der Realität verortet, die sowohl Merkmale des einen als auch des anderen Extremtyps besitzen können (siehe ausführlich unten).

Durch die Typisierung und das somit entstandene Kontinuum können modulare Ausprägungsstärken eines Berufsbildungsprogrammes strukturiert abgebildet

Abb. 1: Einordnungsschema für berufliche Bildungsprogramme



In Anlehnung an PILZ 1999, 97

werden. Aus der Intensität der modularen Ausprägungen lassen sich dann fundierte Analysen zur Zielerreichung und ihren Ursachen durchführen (vgl. PILZ 1999, 95–97).

2.2 Ableitung einzelner Forschungsfragen

Ausgehend von der forschungsleitenden Gesamtfragestellung nach dem Verhältnis von Anspruch und Realität der Modularisierungsansätze ist für die Gewinnung von Befunden eine Operationalisierung notwendig. MAYNTZ wies bereits vor längerer Zeit darauf hin, dass die Implementationsforschung überwiegend Fallstudiencharakter annimmt und nicht den Anspruch einer weitgehenden Verallgemeinerung erhebt (MAYNTZ 1985, 13–15).

Auf Basis der thematischen Eingrenzung auf die berufsbildungspolitischen Aspekte gelten die folgenden Detailfragestellungen als forschungsleitend:

- Wie stark stellt sich die modulare Ausprägung der jeweiligen Programme im Kontext der hier postulierten Idealtypik dar?
- Welche Ziele sollen mit der Einführung der jeweiligen modularen Programme erreicht werden?
- Welche der Ziele werden tatsächlich in welcher Intensität erreicht?
- Was sind die Gründe oder Hemmnisse für die Zielerreichung?

2.3 Auswahl der relevanten Berufsbildungsprogramme

In Deutschland existieren im Kontext der dualen Berufsausbildung unterschiedliche Modularisierungsansätze. RULANDS (2009) verzeichnet z. B. sechs verschiedene Ansätze. Diese sind „Einsatzgebiete“, „Fachrichtungen und Schwerpunkte“, „Wahlqualifikationen“, „Stufenausbildung“, „Anrechnungsmodell“ und „Berufsgruppen“. Hinzu kommt der Ansatz der Ausbildungsbausteine, die seit 2006 im Rahmen des Pilotprojektes „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ (vgl. BECKER et al. 2010) und seit 2008 im Rahmen des Projektes JOBSTARTER CONNECT in zunächst 14 Ausbildungsberufen erprobt werden (vgl. BIBB 2010).

Der vorliegende Beitrag untersucht die Modularisierungsansätze „Wahlqualifikationen“ im regulären dualen Ausbildungssystem sowie die „Ausbildungsbausteine“ im Rahmen des Projektes JOBSTARTER CONNECT. Die hier vorgenommene Auswahl ist vor dem Hintergrund des vorgestellten Verständnisses von Modularisierung getroffen worden. Die beiden Berufsbildungsprogramme sind im Rahmen der Erstausbildung die am weitesten entwickelten Formen der Modularisierung in Deutschland (siehe unten). Zudem werden beide Programme überregional umgesetzt, sodass die Untersuchung nicht nur ein regionalspezifisches Bild der Realisierung bietet.

Ausbildungsprogramme mit Wahlqualifikationen setzen sich aus Pflicht- und Wahlqualifikationen zusammen. Die Wahlqualifikationen, die derzeit in 27 der ca. 330 deutschen Ausbildungsberufe angeboten werden (vgl. SCHWARZ et al. 2015), sind der radikalste Modularisierungsansatz innerhalb des regulären dualen Ausbildungssystems. Denn die Wahlqualifikationen bieten eine Differenzierung mit den kleinsten zeitlichen und inhaltlichen Einheiten in der Ausbildung an. Es können mehrere verschiedene Wahlqualifikationen gewählt und miteinander kombiniert werden.

Die vorliegende Studie fokussierte fünf aus insgesamt 27 Ausbildungsberufen mit Wahlqualifikationen: Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Kaufmann/Kauffrau für Versicherung und Finanzen, Biologielaboranten/Biologielaborantinnen, Friseur/Friseurin und Fleischer/Fleischerin. Die Auswahl der Ausbildungsberufe

deckt sowohl Ausbildungsberufe der Industrie und des Handels als auch des Handwerks ab. Abbildung 2 zeigt die Realisation am Beispiel der Wahlqualifikationen im Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“.

Abb. 2: Wahlqualifikationen (WQ) im Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“

Teil 2 der gestreckten Abschlussprüfung			
3. Ausbildungsjahr	WQ (12 Wochen)	WQ (12 Wochen)	WQ (12 Wochen)
	Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung		
	2. Ausbildungsjahr		WQ (12 Wochen)
1. Ausbildungsjahr			

3. Ausbildungsjahr: 3 aus 7 WQ

1. Beratung, Ware, Verkauf
2. Beschaffungsorientierte Warenwirtschaft
3. Warenwirtschaftliche Analyse
4. Kaufmännische Steuerung und Kontrolle
5. Marketing
6. IT-Anwendungen
7. Personal

2. Ausbildungsjahr: 1 aus 4 WQ

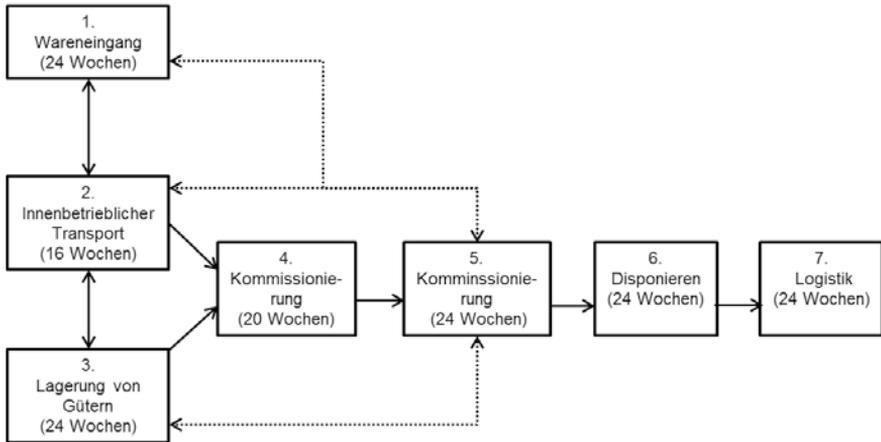
1. Warenannahme, Warenlagerung
2. Beratung und Verkauf
3. Kasse
4. Marketingmaßnahmen

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf dem Ausbildungsrahmenplan für Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (vgl. BGBl 2009b)

Der Ansatz der Ausbildungsbausteine kommt der Definition der Modularisierung am nächsten. Dieser ist jedoch außerhalb des regulären dualen Systems angesiedelt. Hier werden ganze Ausbildungsberufe curricular in einzelne Ausbildungsbausteine unterteilt und einzeln dokumentiert. Auch ist die Reihenfolge, in der die Ausbildungsbausteine durchlaufen werden, relativ flexibel (siehe im Detail unten). Der Modularisierungsansatz ist in das Programm JOBSTARTER CONNECT des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eingebettet und wird seit 2008 durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (vgl. BIBB 2010) administriert. Insgesamt existieren derzeit deutschlandweit 40 JOBSTARTER CONNECT Projekte, in denen die Ausbildungsbausteine in Rahmen von anfangs 14 Ausbildungsberufen erprobt

werden (vgl. BIBB 2010; EKERT 2013). Für die Studie wurden drei Ausbildungsberufe aus der Industrie, dem Handel und dem Handwerk herangezogen: Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin, Fachkraft für Lagerlogistik und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. Abbildung 3 stellt die Ausbildungsbausteine am Beispiel des Ausbildungsberufs „Fachleute für Lagerlogistik“ dar.

Abb. 3: Ausbildungsbausteine im Ausbildungsberuf „Fachleute für Lagerlogistik“



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BMBF (2008)

3. Forschungsdesign

Die Beantwortung der abgeleiteten Forschungsfragen erfordert gemäß der Implementationsforschung auf der Anspruchsebene eine hinreichend belastbare Untersuchung, die umfangreiches Hintergrundwissen über die generierten ordnungspolitischen Ziele erhebt. Auf der operationalen Ebene waren konkrete Programm-erfahrungen in den Bildungseinrichtungen zu analysieren. Aus dem anschließenden Abgleich der Untersuchungsergebnisse der beiden Ebenen wird der Grad der Umsetzung analysiert. Die Erforschung auf diesen beiden Ebenen kann durch eine qualitative Herangehensweise angemessen erreicht werden. Die qualitativen Untersuchungsmethoden gehen über die Analyse der Ursache-Wirkungszusammenhänge hinaus. Sie sind besonders geeignet, um komplexe Sachverhalte, heterogene Zielsetzungen und unterschiedliche Interessenpositionen unter Berücksichtigung von kontextuellen und institutionellen Rahmenbedingung zu rekonstruieren und zu erklären. Zugleich können neue Aspekte, die vorab in der theoretischen Konzeptio-

nierung nicht berücksichtigt wurden, aufgenommen werden (vgl. NIEHAUS 1997, 297). Konkret bietet sich dazu die Expertenbefragung, flankiert durch Dokumentenanalysen, als Untersuchungsmethode an (vgl. NIEHAUS 1997, 299).

In einer ersten Untersuchungsphase wurden die ausgewählten Berufsbildungsprogramme durch die Analyse und Auswertung offizieller Dokumente auf ihre Ausprägungen der eingangs verzeichneten Idealtypik sowie auf die intendierten ordnungspolitischen Ziele hin untersucht. Dazu wurden die Kriterien der Idealtypik mittels Subkriterien weiter operationalisiert und so zur Anwendung gebracht.

Es wurden die folgenden Dokumentengruppen analysiert: Richtlinien und Verordnungen, wie z. B. die Ausbildungsordnungen der hier untersuchten Ausbildungsberufe, wissenschaftliche Auseinandersetzungen, wie z. B. Studien und Evaluationsberichte (vgl. z. B. EKERT et al. 2013), daneben programmbezogene Informationsbroschüren für die praktische Umsetzung der Berufsbildungsprogramme sowie berufsbildungspolitische Positionspapiere relevanter Stakeholder, z. B. Stellungnahmen der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften (vgl. z. B. DHKT 2013). Die Autoren analysierten insgesamt 67 Dokumente. Eine Übersicht der untersuchten Dokumente je Dokumentengruppe ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Untersuchte Dokumente je Dokumentengruppe⁵

Richtlinien, Verordnungen	Wissenschaftliche Dokumente	Informations- broschüre	Positionspapiere
11	40	7	9

In der zweiten Untersuchungsphase wurden Experteninterviews mittels eines halbstandardisierten Interviewleitfadens sowohl auf der bildungspolitischen Steuerungsebene als auch auf der Umsetzungsebene geführt. Die Leitfragen wurden aus der Kombination von Forschungsfragen (siehe oben) mit den aus der Dokumentenanalyse generierten Befunden und Vorverständnissen entwickelt. Die Verfolgung der Forschungsfragen erforderte die Definition von Experten auf zwei Ebenen. Dabei beziehen sich die Autoren auf die Definition von Experten nach GLÄSER/LAUDEL (2009, 10). Demnach sind Experten Menschen, die ein besonderes Wissen über bestimmte Sachverhalte besitzen, wie etwa über eine Organisation, einen Arbeitsprozess oder auch über Bildungsprogramme (GLÄSER/LAUDEL 2009, 10).

Auf der ordnungspolitischen Ebene wurden vor dem Hintergrund des korporatistischen Systems des deutschen Berufsbildungssystems (BUSEMEYER 2009) Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften der oben genannten Branchen, berufsbildungspolitische, staatliche Organisationen sowie Programmbetreuer auf ordnungspolitischer Ebene konsultiert. In diesen Verbänden und Organisationen wur-

den Personen, die für die Berufsbildung verantwortlich sind, als Experten für die Interviews identifiziert. Die Befragung dieser Expertengruppe verfolgte eine doppelte Perspektive: Zum einen wurden diese Experten konsultiert, um die aus den Dokumenten gewonnenen ordnungspolitischen Ziele der Programme zu überprüfen. Zum anderen wurde der Operationalisierungsprozess für die praktische Umsetzung mit diesen Experten thematisiert.⁶

Auf der operationalen Ebene richtete sich die Befragung an Personen, die im Rahmen dieser Berufsbildungsprogramme mit der administrativen Umsetzung der fokussierten Programme beauftragt waren. Zu dieser Gruppe gehörten unter anderem Ausbildungsleitungen der Betriebe, Bildungsgangleiter der Schulen und Bereichsleitungen privater Ausbildungseinrichtungen. Diese Personengruppe wies umfangreiche Erfahrungen und Expertise zur administrativen Ausgestaltung der Ausbildungsprogramme und den damit verbundenen Praxisproblemen auf. Somit wurden sie als Experten auf der operationalen Ebene definiert.

Zum Berufsbildungsprogramm „Wahlqualifikationen“ wurden 23 Experten der ordnungspolitischen und operativen Ebene befragt. Hinsichtlich des Berufsbildungsprogramms „Ausbildungsbausteine“, das im Gegensatz zu den Wahlqualifikationen weniger verbreitet ist, wurden insgesamt 14 Experten auf der berufsbildungspolitischen und der operativen Ebene befragt. Die Befragungen wurden bundesweit durchgeführt. Die Interviews dauerten durchschnittlich ca. 60 Minuten. Angesichts der berufsbildungspolitischen Kontroversität wurde auf einen digitalen Mitschnitt der Interviews weitestgehend verzichtet. Jeweils zwei Forscher haben mit handschriftlichen Notizen die Interviewgespräche festgehalten. Wichtige Aussagen der Interviewten wurden wortwörtlich dokumentiert. Im Nachgang zu jedem Interview wurde dieses durch die beiden Forscher rekonstruiert und die so entstandenen Gesprächsprotokolle wurden vor dem Hintergrund der Fragestellungen ausgewertet.

4. Ergebnisse der Untersuchung

In den nächsten Abschnitten wird, dem Ansatz der Implementationsforschung folgend, zwischen der Planungsebene und der Umsetzungsebene unterschieden. Auf der Planungsebene werden die postulierten Ziele und die Einordnung der Berufsbildungsprogramme entsprechend der Logik des eingangs skizzierten Modells dargestellt. Die Analyseergebnisse dieses Abschnittes basieren auf der Dokumentenanalyse. Auf der Umsetzungsebene werden die Befunde zur Umsetzung der Modulprogramme in der Praxis sowie die damit verbundenen Gründe oder Hemmnisse für die Zielerreichung, welche auf der Expertenbefragung beruhen, vorgestellt.

4.1 Befunde zu den postulierten Zielen und zur Einordnung der Modulprogramme

Die Befunde zu den postulierten Zielen der Wahlqualifikationen basieren auf der Analyse der Richtlinien, Verordnungen und fachwissenschaftlichen Publikationen (Evaluationsstudien, fachtheoretische Beiträge etc.). Da der Ansatz der Ausbildungsbausteine außerhalb des regulären dualen Systems angesiedelt ist und sich seit 2008 in der Erprobung befindet, sind keine offizielle Richtlinien und Verordnungen vorhanden. Die Befunde hinsichtlich der Ausbildungsbausteine beruhen daher singular auf der Auswertung von wissenschaftlichen Publikationen und programmbezogenen Informationsbroschüren.

Postulierte Ziele und Ausformung von Wahlqualifikationen

Die Analyse der fachwissenschaftlichen Literatur ergibt, dass die Implementierung von Wahlqualifikationen Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb eines Ausbildungsberufes intendiert. Die Wahlqualifikationen ermöglichen den Ausbildungsbetrieben entsprechend ihren Bedürfnissen, verschiedene Ausbildungsinhalte miteinander zu verbinden (vgl. z. B. SCHWARZ et al. 2015, 66). Insbesondere kleinere Betriebe, die ein eher spezifisches Tätigkeitsprofil besitzen, können durch die Einführung von Wahlqualifikationen eine Berufsausbildung anbieten, welche ihren betrieblichen Anforderungen besser gerecht wird. Denn anstatt die gesamte Anforderung eines Berufsprofils erfüllen zu müssen, können diese Betriebe nun in Teilen eine Auswahl an zu vermittelnden Qualifikationsbündeln treffen (vgl. SCHWARZ et al. 2015). Der Anteil der Wahlqualifikationen in der Ausbildung beträgt dabei, mit Ausnahme des Ausbildungsberufes des Biologielaboranten/der Biologielaborantin, maximal ein Drittel des gesamten Ausbildungsprofils. Die zu belegenden Wahlqualifikationen im Rahmen des Ausbildungsberufes des Biologielaboranten/der Biologielaborantin umfassen ca. 46 % der gesamten Ausbildungsdauer (BGBL 2009a). Somit wird das sogenannte „Drittelprinzip“⁴⁷ (SCHWARZ et al. 2015, 71) nicht bei jedem Ausbildungsberuf mit Wahlqualifikationen erfüllt.

In den ausgewerteten fachwissenschaftlichen Dokumenten wird die Wahlqualifikation als „inhaltlich und zeitlich abgegrenztes Bündel spezifischer Qualifikationen, die miteinander kombiniert werden können“ definiert (SCHWARZ/BRETSCHNEIDER 2013, 4). Allerdings sind Auswahl- und Kombinationsmöglichkeiten, aber auch Kombinationsausschlüsse in der jeweiligen Verordnung festgelegt (vgl. SCHWARZ/BRETSCHNEIDER 2013, 4; 2015, 65). Des Weiteren gilt die Mindestausbildungsdauer von i.d.R. zwei Jahren, trotz eventueller beruflicher Vorkenntnisse (vgl. BBiG 2005). Dies dokumentiert die Verknüpfung von Lernprozess und Überprüfung der Lernzielerreichung.

Abb. 4: Zuordnung der Wahlqualifikationen in das Ordnungsschema auf Basis der intendierten Ausgestaltung

Traditionelles ganzheitliches Berufskonzept	<i>Anlehnung an das Berufskonzept</i>	<i>Kombination der beiden Ansätze</i>	<i>Anlehnung an das Modularisierungskonzept</i>	Radikales Modularisierungskonzept
Gesamtlernbereich (Lehrplan), lineare Anordnung der Lernabschnitte		X		Zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit, flexible Anordnung der Lerneinheiten
Verknüpfung von Lernprozess und Lernergebnis	X			Outputorientierung
Relative Offenheit bei der Wahl von Zielen und Inhalten	X			Hohe Standardisierung von Zielen und Inhalten
Zertifikat am Ende des Bildungsgangs	X			Zertifikate für jeden Output unabhängig von Lernprozessen
Zugangsberechtigung notwendig, Abgangsvoraussetzung indirekt	X			Freier Zugang, freier Abgang
Lernortabhängig	X			Lernortunabhängig

Quelle: Eigene Darstellung

Neben den fachwissenschaftlichen Quellen zeigt die Analyse der Richtlinien und Verordnungen, dass die Wahlqualifikationen explizit in der Ausbildungsordnung bzw. im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesen und bundesweit gültig sind. Allerdings werden die Wahlqualifikationen und die entsprechenden Ausbildungsinhalte

weitestgehend offen formuliert, sodass die Ausbildungsbetriebe über einen gewissen betriebspezifischen Anpassungsspielraum verfügen. Die Analyse der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Ausbildungsberufe mit Wahlqualifikationen weisen darauf hin, dass die Wahlqualifikationen nicht einzeln geprüft und zertifiziert werden (vgl. z. B. BgBl 2009b). Einige Ausbildungsordnungen, wie etwa die des Fleischers/der Fleischerin, berücksichtigen zwar Wahlqualifikationen in der Abschlussprüfung, allerdings werden die Wahlqualifikationen nicht gesondert im Abschlusszeugnis der Kammern ausgewiesen (vgl. z. B. BgBl 2005). Wie bereits oben erwähnt, sind Wahlqualifikationen im Ausbildungsrahmenplan benannt, welche die Grundlagen des betrieblichen Teils der Ausbildung legen. Die Lernfelder der Rahmenlehrpläne für die Berufsschule integrieren auserwählte Inhalte der Wahlqualifikationen (vgl. z. B. KMK 2000; 2005). Die Wahlqualifikationen sind im betrieblichen und schulischen Teil der Ausbildungsverordnung verortet. Ihre Vermittlung ist folglich lernortabhängig.⁸

Abbildung 4 zeigt die Zuordnung der Wahlqualifikationen zum Einordnungsschema für Bildungsprogramme tabellarisch auf. Der Ansatz der Wahlqualifikationen kann zum größten Teil dem traditionellen ganzheitlichen Berufskonzept zugeordnet werden. Ausschließlich im Bereich der zeitlichen und inhaltlichen Anordnungen verfügt es über modulare Eigenschaften, die jedoch durch Kombinationsausschlüsse eingeschränkt werden.

Postulierte Ziele und Ausformung von Ausbildungsbausteinen

Die Auswertung der Informationsmaterialien zum Berufsbildungsprogramm Ausbildungsbausteine im Rahmen der Initiative JOBSTARTER CONNECT ergibt, dass das Programm primär das Ziel verfolgt, jungen Menschen den Übergang in die duale Ausbildung zu erleichtern und diese über eine an die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen angepasste Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. BIBB 2010).

Diese Anwendungsbereiche verdeutlichen, dass die Zielgruppen dieses Programms zum einen Altbewerber sind, die sich bereits zu einem früheren Zeitpunkt um eine Ausbildungsstelle beworben hatten. Zum anderen sind es junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. Durch Ausbildungsbausteine sollen die erworbenen Kompetenzen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt transparent gemacht werden und die Anrechnung der bereits erworbenen Kompetenzen auf eine ordentliche Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksverordnung erleichtern (vgl. BIBB 2010).

Die analysierten Informationsbroschüren zeigen deutlich auf, dass die Ausbildungsbausteine zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheiten darstellen, deren

Abb. 5: Zuordnung der Ausbildungsbausteine im Ordnungsschema auf Basis der intendierten Ausgestaltung

Traditionelles ganzheitliches Berufskonzept	<i>Anlehnung an das Berufskonzept</i>	<i>Kombination der beiden Ansätze</i>	<i>Anlehnung an das Modularisierungskonzept</i>	Radikales Modularisierungskonzept
Gesamtlernbereich (Lehrplan), lineare Anordnung der Lernabschnitte		X		Zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit, flexible Anordnung der Lerneinheiten
Verknüpfung von Lernprozess und Lernergebnis	X			Outputorientierung
Relative Offenheit bei der Wahl von Zielen und Inhalten			X	Hohe Standardisierung von Zielen und Inhalten
Zertifikat am Ende des Bildungsgangs		X		Zertifikate für jeden Output unabhängig von Lernprozessen
Zugangsberechtigung notwendig, Abgangsvoraussetzung indirekt		X		Freier Zugang, freier Abgang
Lernortabhängig			X	Lernortunabhängig

Quelle: Eigene Darstellung

Anordnung zum Teil flexibel ausgestaltet werden kann. Für den Zuschnitt der Ausbildungsbausteine dienen typische Arbeits- und Geschäftsprozesse des Ausbildungsberufes, wie beispielsweise die korrekte Lagerung von Gütern im Ausbildungsberuf „Fachleute für Lagerlogistik“ (vgl. BMBF 2008). Jeder Ausbildungs-

baustein wird dokumentiert und vom Bildungsträger bescheinigt. Über die Anerkennung der Dokumentation entscheiden anschließend die zuständigen Stellen (i.d.R. die Kammern), die für die Anrechnung der erworbenen Ausbildungsbausteine auf eine reguläre Ausbildung zuständig sind (vgl. BIBB 2014b).

Die Analyseergebnisse der wissenschaftlichen Dokumente zeigen eine kompetenzorientierte Vermittlung der Ausbildungsbausteine, was z. B. durch Projektunterricht erfolgen kann (vgl. z. B. FRANK 2009). Der Erwerb eines Ausbildungsbausteins ist allerdings an die Teilnahme an einer Maßnahme und damit an einem formell strukturierten Lernprozess geknüpft. Es existieren klare Vorgaben, welche Kompetenzen mit welchem Ausbildungsbaustein erworben werden sollen (vgl. z. B. FRANK/GRUNWALD 2008).

Die Analyse der Informationsmaterialien zum JOBSTARTER CONNECT deutet auf keine verbindliche Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an diesem Berufsbildungsprogramm hin. Die Abgangsvoraussetzung wird durch die erfolgreiche Absolvierung des Berufsbildungsprogramms oder durch den Übergang vom Bildungsprogramm in die duale Ausbildung erreicht. Das Programm kann sowohl von Berufsschulen, privaten Bildungsträgern als auch von Betrieben durchgeführt werden. (vgl. JOBSTARTER 2014).

Somit ergibt sich die folgende Zuordnung im Ordnungsschema für Bildungsprogramme (vgl. Abb. 5).

4.2 Befunde zur Praxisumsetzung und den damit verbundenen Gründen oder Hemmnissen für die Zielerreichung

Die Befunde zur Praxisumsetzung der beiden Berufsbildungsprogramme beruhen in erster Linie auf den in dieser Studie durchgeführten Interviews. Ergänzt wurden die Befunde durch die Auswertung von Positionspapieren diverser bildungspolitischer Akteure und die wenigen existenten Evaluationsergebnisse.

Umsetzung sowie Gründe und Hemmnisse für die Zielerreichung bei Wahlqualifikationen

Die Experten auf der ordnungspolitischen Ebene bestätigen das intendierte Differenzierungsziel, welches in den entsprechenden Dokumenten (siehe oben) ausgewiesen wird. Ergänzend dazu führen sie an, dass durch die Wahlqualifikationen neue „Spezialberufe“ innerhalb der staatlich geregelten Berufsausbildung vermieden werden können und dass damit der Zersplitterung des dualen Systems vorgebeugt werden könne: „Die Spezialisierung wird ja durch die Wahlqualifikationen

abgedeckt“ (W11).⁹ Zudem können aus Expertensicht z. B. durch den technisch-organisatorischen Wandel veraltete Wahlqualifikationen durch modernisierte „ausgetauscht“ werden, ohne die gesamte Ausbildungsordnung neu gestalten zu müssen. Die Grundstruktur und damit die Anforderungsprofile der Ausbildungsbetriebe an eine bestimmte Berufsausbildung werden durch diese Partialmodifizierungen nicht tangiert: „Denn grundsätzlich muss ein Ausbildungsberuf auch ohne die Wahlqualifikationen die Anforderung der Arbeitgeber erfüllen. Die Wahlqualifikationen dienen nur der beruflichen Spezialisierung“ (W13).

Auf der operativen Ebene sind die Befunde zur tatsächlichen Umsetzung von Wahlqualifikationen und zur damit verknüpften Zielerreichung vielseitiger.

Hinsichtlich der Zielerreichung bewertet die Mehrheit der Befragten die intendierten Ziele der Wahlqualifikationen als erreichbar. Ein Ausbildungsleiter weist darauf hin, dass zwar nicht alle Wahlqualifikationen dem Bedarf der Ausbildungsbetriebe entsprechen, dennoch deckt das Spektrum an Wahlqualifikationen den Großteil der Schwerpunkte der Betriebe ab. Beispielsweise gibt ein Ausbilder aus dem Berufsfeld Versicherung und Finanzen an, dass die Wahlqualifikationen eine zielorientierte Ausbildung ermöglichen. „Vor der Novellierung der Ausbildungsordnung bezogen sich die Ausbildungsinhalte sehr auf die Tätigkeiten im Innendienst. Unsere Azubis werden zu 80% im Außendienst, in den Agenturen, eingesetzt. Durch die Einführung der Wahlqualifikation ‚Agenturbetrieb‘ kann der Außendienst die Azubis gezielter ausbilden“ (W1).

Auf der operativen Ebene erkennen die Befragten auch das Spezialisierungspotenzial durch Wahlqualifikationen: „Ja, denn die Tendenz geht zu einer Spezialisierung der Betriebe auf Dienstleistungen, die von den Wahlqualifikationen abgedeckt werden“ (W3). Jedoch betrachten einige Befragte diese Eigenschaft auch kritisch. Ein Interviewpartner, der Fleischer/-innen ausbildet, ist der Meinung, dass „die Azubis in immer kleinere Schubladen gesteckt werden“ (W4). Er sieht im Ansatz der Wahlqualifikationen eine Spezialisierung, welche die Einsetzbarkeit und Mobilität der Auszubildenden einschränke: „Einen Azubi, der als Wahlqualifikation ‚Verpacken von Produkten‘ hatte, kann man nicht in vielen Metzgereien einsetzen. Er kann nur in der Industrie bleiben“ (W4). Relativiert wird diese Aussage durch ein gänzlich anderes Statement eines Ausbilders der Versicherungs- und Finanzbranche. Dieser unterstreicht, dass die Wahlqualifikationen allgemein nicht auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen werden. Vor diesem Hintergrund sieht er an dieser Stelle keine Einschränkung der Mobilität. „Also aus meiner Erfahrung haben die Wahlqualifikationen null Einfluss darauf, wo und ob jemand woanders eingesetzt werden kann“ (W1).

Ein weiterer Befragter der operativen Ebene merkt an, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Ausbildungsbetriebe aufgrund von organisatorischen Hürden

eingeschränkt sind. Zum Beispiel hätten manche Handwerksinnungen Probleme, hinsichtlich der Abschlussprüfung Fachprüfer für alle Wahlqualifikationen zu rekrutieren. Somit müssen ausbildende Betriebe sich teilweise auf gängige Wahlqualifikationen beschränken, für welche die Innungen Fachprüfer bereitstellen können.

Durchgängig weisen die Befragten auf einen zentralen positiven Effekt der Wahlqualifikationen hin. So sei die Möglichkeit der Berücksichtigung von Interessen, Talenten und Neigungen der Auszubildenden ein großer Vorteil.

Die Interviews mit Ausbildungsexperten der operativen Ebene zeigen, dass eine inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Vermittlung von Wahlqualifikationen, wie es in den Dokumenten dargestellt wird (siehe oben), aufgrund der jeweiligen Rahmenbedingungen und situativen Einbettung nicht möglich ist: „Die Einheit kann nicht an sich unterrichtet werden, dazu gehören viel zu viele Facetten dazu“ (W9). Auf der operativen Ebene halten die Ausbildungsbetriebe den in der Ausbildungsordnung ausgewiesenen Zeitpunkt zur Vermittlung der Wahlqualifikationen zumeist nicht ein, denn die Inhalte der Wahlqualifikation sind vielfach bereits zu Beginn der Ausbildung für die Beherrschung von alltäglichen Geschäfts- und Ausbildungsprozessen notwendig und sind an die betriebspezifischen Bedürfnisse anzupassen. Zu einem ähnlichen Befund kommt auch die Untersuchung von SCHWARZ et al. (2015, 73).

Insgesamt ist auffällig, dass die Wahlqualifikationen sowohl auf der bildungspolitischen als auch auf der operativen Ebene nicht als ein isoliertes Element, sondern im Zusammenhang mit dem gesamten Berufsbild wahrgenommen werden. Folglich argumentieren die Befragten hinsichtlich der Dimensionen des Einordnungsschemas (siehe oben), der Verknüpfung von Lernprozess und Lernergebnis, der Zertifizierung sowie der Zugangsvoraussetzungen immer aus der Gesamtsicht der Ausbildung heraus. Ihre Aussagen zu diesen Dimensionen stimmen mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse überein.

Des Weiteren belegen die Interviews, dass die Vermittlung der Wahlqualifikationen im Verantwortungsbereich der Ausbildungsbetriebe liegt. Auf der Seite der Berufsschule werden nur selten ausgewählte Wahlqualifikationen in die curricularen Lernfelder integriert.

Umsetzung sowie Gründe und Hemmnisse für die Zielerreichung bei Ausbildungsbausteinen

Die Experten auf der bildungspolitischen Ebene sind der Überzeugung, dass die mit Ausbildungsbausteinen intendierten Ziele zu einem erleichterten Übergang der Teilnehmer in die duale Ausbildung führen können: „Die Ausbildungsbausteine in der Berufsvorbereitung machen die vermittelten Inhalte transparent und

fördern die Anrechnungsakzeptanz beruflicher Vorqualifikation“ (A1).¹⁰ Des Weiteren können die inhaltlich und zeitlich überschaubaren Lernziele die Teilnehmenden motivational positiv beeinflussen. Das Absolvieren einzelner Ausbildungsbausteine kann von den Teilnehmern als Etappenerfolg gewertet werden. Dieser motivationale Effekt wird ebenso von den Experten auf der operationalen Ebene attestiert. Zu einem ähnlichen Befund kommt auch die Evaluation von EKERT et al. (2013, 47).

Die Gespräche mit Verantwortlichen auf der operativen Ebene ergaben, dass eine flexible Anordnung der Ausbildungsbausteine, wie es in den Dokumenten beschrieben wird, in der Praxis nicht möglich ist. Eine flexible Reihenfolge würde zu hohem Koordinations- und Personalaufwand führen: „Ja, in der Beschreibung gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten, aber in der Praxis machen wir es in der Reihenfolge, wie die Nummerierungen der Ausbildungsbausteine es zeigen. Wenn jeder eine andere Reihenfolge wählt, kommen wir mit der Organisation gar nicht hinterher“ (A5).

Hinsichtlich der Outputorientierung weisen die Befragten aus der Praxis darauf hin, dass der Erwerb eines Ausbildungsbausteins nur mit der Teilnahme an Lernprozessen in einer kooperierenden Bildungseinrichtung möglich ist. Eine ausschließliche Outputorientierung ist auf der operationalen Ebene nicht beabsichtigt und folglich nicht existent.

Des Weiteren zeigen die Befunde, dass die Bildungsträger bei der Vermittlung sowie Dokumentation der Ausbildungsbausteine nicht einheitlich vorgehen. Ausbildungsbausteine sind nicht umfassend standardisiert und für die Betriebe wenig transparent. Auch existiert keine verbindliche Verfahrensweise hinsichtlich der Zertifizierung. Ein Experte auf der operationalen Ebene erklärt es wie folgt: „Jeder Ausbildungsbaustein ist bescheinigt und dieses Zertifikat ist privatrechtlicher Natur und kann von Projektträger zu Projektträger anders aussehen“ (A2). Die Ausbildungsbausteine werden zwar einzeln dokumentiert, jedoch ist deren Anerkennung durch die Kammern und Betriebe regional unterschiedlich geregelt. Folglich existiert regional eine unterschiedlich hohe Akzeptanz bezüglich der Anrechnungspotenziale der Ausbildungsbausteine auf eine spätere Berufsausbildung. In manchen Regionen unterstützen Betriebe und Kammern die Vermittlung der Ausbildungsbausteine.¹¹ Einige dieser Kammern bescheinigen die Ausbildungsbausteine in Form eines Dokuments. In anderen Regionen wird hingegen von einer hohen Skepsis bei den Ausbildungsbetrieben berichtet: „In manchen Fachverbänden werden die Betriebe vor Ausbildungsbausteinen gewarnt“ (A4).

Sowohl die Befragten auf der berufsbildungspolitischen als auch auf der operativen Ebene weisen auf ein selektives Zugangsprozedere bei den Ausbildungsbausteinen hin. So müssen die Bewerber zu den definierten Teilnehmergruppen gehö-

ren (siehe oben) und werden teilweise über die Bundesagentur für Arbeit zugewiesen, welche die Finanzierung der Maßnahmen übernimmt. Eine Abgangsvoraussetzung stellt entweder der Übergang vom Bildungsprogramm in die duale Ausbildung oder das Erwerben aller Ausbildungsbausteine eines Ausbildungsberufes dar. Im Zentrum der Initiative steht jedoch nicht die finale Teilqualifizierung der Teilnehmenden, sondern der Übergang in eine reguläre Ausbildung. Trotzdem befürchten manche Experten, wie etwa der Vertreter einer Gewerkschaft, dass die Strukturierung der Ausbildung in Bausteine zu vermehrten Teilqualifizierungen der Jugendlichen führen könnte. Dies hätte z. B. eine negative Auswirkung auf die Lohnentwicklung und auf die Flexibilität der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt: „Die Zerschneidung der Ausbildung in Bausteine nimmt den Betrieben die Verpflichtung, die gesamte Ausbildung anzubieten. Die Azubis hätten keinen Rechtsanspruch auf eine vollständige Ausbildung bei den Betrieben mehr“ (A3). Diese Position wird in Positionspapieren mehrerer Gewerkschaftsverbände dargelegt (vgl. z. B. IG METALL 2007). Auch Vertreter der interviewten Arbeitgeberverbände stehen dem Ansatz der Ausbildungsbausteine skeptisch gegenüber. Die interviewten Vertreter der Arbeitgeberverbände sehen den Einsatz für Ausbildungsbausteine auf dem Bereich der Nachqualifizierung limitiert (vgl. dazu auch DHKT 2013).

Die Befunde der Expertenbefragung bestätigen hinsichtlich des Lernortes, dass die Ausbildungsbausteine sowohl von privaten Bildungseinrichtungen und beruflichen Schulen als auch von Betrieben angeboten werden können. Das Berufsbildungsprogramm ist folglich lernortunabhängig.

5. Diskussion der Befunde

In diesem Abschnitt werden die in der Studie erhobenen Gründe und Hemmnisse für die Zielerreichung im Rahmen der beiden Modularisierungsansätze vor dem Hintergrund des allgemeinen Modularisierungsdiskurses reflektiert. Vorab ist allerdings nochmals darauf hinzuweisen, dass die Einordnung der beiden hier analysierten Modulprogramme ergeben hat, dass es sich nicht um radikale modulare Ansätze handelt, sondern um unterschiedlich stark ausgeprägte Hybride. In der Konsequenz können folglich die Chancen und Risiken dieser Ansätze nur vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Ausprägungsformen und Reichweiten im Berufsbildungssystem diskutiert werden.

Das mit der Einführung der Wahlqualifikationen verfolgte Ziel, den Ausbildungsbetrieben innerhalb der regulären Ausbildung die Möglichkeit zu geben, die Ausbildung stärker entsprechend der eigenen Bedürfnisse zu gestalten, wird in der Praxis umgesetzt. Die modulare Eigenschaft der Wahlqualifikationen bezieht sich

insbesondere auf die ebenfalls in der Literatur benannten Stärken der Flexibilisierung und Differenzierung der Berufsausbildung (vgl. PILZ 1999; EULER/SEVERING 2006). Als positiver Nebeneffekt berücksichtigen die Wahlqualifikationen auch das Interesse und die Neigungen der Auszubildenden (Individualisierung). Weiterhin findet sich die von einigen Ausbildern angeführte Kritik der Überspezialisierung aufgrund der Wahlqualifikationen in der Literatur wieder (vgl. z. B. PILZ 2009b). Die Studie von SCHWARZ et al. (2015, 75) zeigt auf, dass diese Kritik überwiegend von traditionellen Handwerksbetrieben angeführt wird.

Ferner deuten die hier generierten Befunde auf die insbesondere in der ausländischen Literatur angeführten Umsetzungsschwierigkeiten hin (vgl. BROWN/SAUNDERS 1995). Zudem ist das Angebot an Wahlqualifikationen aufgrund organisatorischer und ressourcenbezogener Herausforderungen teilweise begrenzt. SCHWARZ et al. (2015) kommen in ihrer Untersuchung zu einem ähnlichen Ergebnis: „Das große Kombinationspotenzial wird aber in der Praxis gar nicht ausgeschöpft, da sich im Laufe der Zeit aus prüfungsökonomischen und betriebsorganisatorischen Gründen ein bestimmtes Setting an Wahlqualifikationen herausgebildet hat [...]“ (SCHWARZ et al. 2015, 71).

Das Projekt JOBSTARTER CONNECT verwendet Ausbildungsbausteine außerhalb der regulären dualen Ausbildung und orientiert sich, anders als bei den Wahlqualifikationen, primär an den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Folglich wird hier primär die Intention der Individualisierung aus dem allgemeinen Modularisierungsdiskurs verfolgt (vgl. SCHREIER 2010). Das zentrale Ziel ist es, die Teilnehmenden in eine reguläre duale Ausbildung zu integrieren. Die Zerschneidung des Berufsbildes in Ausbildungsbausteine soll ein besseres Lernergebnis und eine bessere Transparenz von beruflichen Bildungsmaßnahmen ermöglichen. Die verbesserte Transparenz soll folglich zu einer erleichterten Anrechnung der erworbenen Kompetenzen im Rahmen einer regulären dualen Ausbildung führen. Diese Eigenschaft zielt auf die in der Literatur thematisierten Potenziale „Ordnungsfunktion und Transparenz“, welche in diesem Fall die Anrechenbarkeit der Ausbildungsbausteine innerhalb des Ausbildungssystems forcieren sollen (vgl. KLOAS 1997). In der Umsetzung gelingt dies jedoch nur teilweise, was der geringen Standardisierung der Vermittlung und Dokumentation der Ausbildungsbausteine geschuldet ist. Auch die externe Evaluation des Projektes JOBSTARTER CONNECT kommt an dieser Stelle zu einem ähnlichen Ergebnis: „Nur in vier der 38 Projekte werden Bescheinigungen ausgestellt, auf denen ein Kammerstempel ist oder die sogar direkt von einer Kammer ausgestellt werden. Den Aussagen der Jugendlichen zufolge haben die Bescheinigungen auch bei den aufnehmenden Akteuren (insb. Betrieben) noch keine hinreichende Bekanntheit erlangt, um dort zu Vorteilen im Bewerbungsprozess zu führen. Dies führt dazu, dass zeitliche

Berücksichtigung (insb. Anrechnungen) der bereits absolvierten Ausbildungsbestandteile derzeit selten sind“ (vgl. EKERT et al. 2013, 5).

Im Rahmen der Ausbildungsbausteine zeigen einige Experten eine starke Ablehnung gegenüber dem theoretisch möglichen freien Abgang aus der Bildungsmaßnahme. Die auch in der Literatur angeführte Gefahr der Teilqualifizierung wird an dieser Stelle als Argument angebracht (vgl. DREXEL 2008).

Außerdem ist es zu erwähnen, dass weder im Rahmen der Dokumentenanalyse noch im Rahmen der Expertenbefragung das in dem allgemeinen Modularisierungsdiskurs häufig angebrachte Potenzial der Verzahnung von Erst- und Weiterbildung in der vorliegenden Untersuchung vorzufinden ist.

6. Schlussfolgerung und Ausblick

Die hier skizzierten Befunde können zwar keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erheben (vgl. MAYNTZ 1985, 13–15). Allerdings zeigt der Abgleich der postulierten Ziele der Planungsebene mit den Umsetzungsergebnissen auf der operationalen Ebene einen unterschiedlichen Umsetzungsgrad der Berufsbildungsprogramme. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Umsetzung der Wahlqualifikationen die intendierten Ziele auf der ordnungspolitischen Ebene weitgehend erfüllt. Die Ausbildungsbetriebe können durch die Einführung von Wahlqualifikationen Ausbildungsaktivitäten stärker auf ihre eigenen Bedürfnisse ausrichten. Die Erreichung dieses Ziels führt zu einer hohen Akzeptanz dieses modularen Ansatzes bei den Ausbildungsbetrieben.

Im Gegensatz zur Wahlqualifikation werden die auf ordnungspolitischer Ebene postulierten Ziele bei den Ausbildungsbausteinen nur teilweise erreicht. Wie bereits oben beschrieben, ist dieser Befund der geringen Standardisierung bei der Vermittlung, der Dokumentationsform der Ausbildungsbausteine sowie der Möglichkeit des freien Abgangs aus dem Berufsbildungsprogramm geschuldet. Diese Eigenschaften führen zu einer selektiven Bereitschaft der Bildungsakteure, diese modularen Elemente in der deutschen Berufsbildungslandschaft zu implementieren.

Die Ergebnisse zeigen einen zentralen Bruch in der Ausprägungslogik: Einerseits besteht das genuine Charakteristikum sowie das positive Wirkungspotenzial einer Flexibilisierung darin, dass Module einzeln belegt, geprüft und zertifiziert werden können. Andererseits liegt gerade darin die größte Gefahr – was in der Konsequenz auch bei einem Teil der Bildungsakteure zu Ablehnung führt.

Der Vergleich der beiden modularen Berufsbildungsprogramme zeigt weiterhin eine bessere Umsetzung und Zielerreichung im Fall der Wahlqualifikation. Das Schema zur Zuordnung der Bildungsprogramme bietet eine Erklärung dieses

Ergebnisses (vgl. Abb. 4 u. 5). Die Einordnung zeigt, dass die modularen Eigenschaften bei den Ausbildungsbausteinen ausgeprägter sind als bei den Wahlqualifikationen. Der Ansatz der Wahlqualifikationen enthält nur ein einzelnes eindeutig zuordenbares modulares Element. Die befragten Personen sehen Wahlqualifikationen folglich nicht als Module an. Sie werden im Kontext des gesamten Berufsbildes betrachtet.

Um die Bereitschaft der Bildungsakteure für Berufsbildungsprogramme mit modularen Elementen zu steigern, müssen diese Elemente klar an die Bedingungen des Berufskonzepts (vgl. GREINERT 2007) angebunden sein. Auf der bildungspraktischen Ebene könnten die folgenden Ausgestaltungsvorschläge bei der Weiterentwicklung des jeweiligen Programms berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der Wahlqualifikationen wird die Kritik der Überqualifizierung und des hohen Ressourcenaufwands nicht in allen untersuchten Ausbildungsberufen attestiert. Folglich könnten die Anzahl, die tatsächliche Kombinationsmöglichkeit und der zeitliche Umfang der Wahlqualifikationen für jeden der aktuell 27 Ausbildungsberufe mit Wahlqualifikationen tiefergehend analysiert werden, um Ausbildungsberufe zu lokalisieren, bei denen die Wahlqualifikationen besser an die Ausbildungssituation angepasst werden können (vgl. auch SCHWARZ et al. 2015, 76).

Bezüglich der Ausbildungsbausteine wäre eine stärkere Nutzung des Korporatismus hilfreich, insbesondere die Involvierung der zuständigen Stellen und der Branchenverbände, um die Transparenz und Akzeptanz des Bildungsprogramms zu steigern. Solange die zuständigen Stellen die Ausbildungsbausteine nicht als Teil eines gesamten Berufsbildes anerkennen, ist die Wahrscheinlichkeit einer betrieblichen Anrechnung von Ausbildungsbausteinen auf eine zeitlich nachgelagerte duale Ausbildung gering. Die Voraussetzung für eine stärkere Beteiligung dieser Akteure ist die Gewährleistung, dass das Berufsprinzip trotz der Einführung modularer Elemente erhalten bleibt. Dies bedeutet unter anderem auch, dass die Möglichkeit eines freien bzw. flexiblen Abgangs aus der Berufsausbildung eingeschränkt wird.

Ferner ist hier eine generelle wissenschaftliche Implikation hinsichtlich der weiteren Forschungsaktivitäten im Bereich der Modularisierung abzuleiten. Denn äußerst interessant ist letztlich die Frage nach der Verwertbarkeit der hier generierten Befunde für andere Bildungssystemteile. So weisen einige neuere Entwicklungen, wie z. B. die Definition von Lernergebniseinheiten im Kontext der Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (DEC-VET) oder die Einführung von Handlungsfeldern in alle Ausbildungsordnungen im dualen Ausbildungssystem, durchaus Parallelen zur Modularisierung auf (EKERT et al. 2013).

Da eine solche Diskussion an dieser Stelle allerdings nur sehr begrenzt erfolgen kann und sich damit der Gefahr der Simplifizierung aussetzt, soll ein umfas-

sender Transfer künftigen Studien vorbehalten werden. Eindeutig ist jedoch neben diversen organisationalen Umsetzungsproblemen ein Kernelement der Modularisierung zu lokalisieren, welches bei der Umsetzung modularer Konzepte auch in andere Bildungssystemteile zu berücksichtigen ist. Dieses Kernelement betrifft das Verhältnis von Teilqualifikation und Gesamtbildungsgang. Die hier dargestellten Befunde weisen deutlich darauf hin, dass die Fokussierung auf Teilqualifikationen (z. B. durch Partialzertifizierung) das bildungspolitische Ziel einer umfassenden (Aus-) Bildung gefährden kann. Umgekehrt führt eine zu starke Reglementierung zwecks Sicherstellung einer breit angelegten Bildung dazu, dass die postulierten Ziele bzw. Vorteile der Modularisierung (z. B. im Kontext von Flexibilisierung und Individualisierung) massiv eingeschränkt werden. Insofern ergibt sich hier ein Dilemma, welches nur durch sehr behutsame Planung mit konkretem Bezug auf die Ausgestaltung und Zielrichtung eines betroffenen Bildungsgangs sowie einer umfassenden Pilotphase ausbalanciert werden kann.

Anmerkungen

- 1 Eine Übersicht zur historischen Entwicklung der Moduldebatte und der Resonanz im Berufsbildungssystem, welche hier aus Platzgründen nicht geliefert werden kann, findet sich z. B. in PILZ 1999, 61 f. und für die Schweiz in MARTY 2009, 95 f.
- 2 Auf die durchgängige Verwendung der weiblichen und männlichen Form wird verzichtet. Personen- und Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.
- 3 Die Perspektive bzw. Rolle von Anbietern und Nachfragern spiegelt sich in mehreren Dimensionen wider und wird daher nicht nochmals gesondert ausgewiesen.
- 4 Die Extremtypen beinhalten nicht alle konstitutiven Charakteristika der beiden Ansätze. Der Fokus liegt auf den hier relevanten strukturellen Merkmalen.
- 5 Exemplarisch werden im Text jeweils einige der analysierten Dokumente als Quellenangaben angeführt.
- 6 Eine genauere Nennung der Experten kann vor dem Hintergrund des relativ engen Personenkreises und der zugesagten Anonymität nicht erfolgen.
- 7 Um trotz der Wahlqualifikationen eine bundesweit einheitliche Ausbildung zu gewährleisten, sollte die Anzahl der zu wählenden Wahlqualifikationen nicht 1/3 der Ausbildungszeit überschreiten (vgl. RULANDS 2009).
- 8 Weiterhin besteht die Möglichkeit, Wahlqualifikationen im Sinne von Zusatzqualifikationen über das normale Curriculum hinaus zu absolvieren. Diese Zusatzqualifikationen werden gesondert zertifiziert und können auch an anderen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden. Allerdings stellen Zusatzqualifikationen keine Wahlqualifikationen im Rahmen der Ausbildung dar. Sie können über den verpflichtenden Umfang hinaus als freiwillige zusätzliche Leistung absolviert werden

- (BERGER et al. 2000). Vor diesem Hintergrund werden die Zusatzqualifikationen im Kontext dieser Studie nicht in den Fokus genommen.
- 9 Erläuterung zur Interviewcodierung: W: Befragung zur Wahlqualifikation; Ziffer: Nummer des Interviewpartners.
 - 10 Erläuterung zur Interviewcodierung: A: Befragung zum Ausbildungsbaustein; Ziffer: Nummer des Interviewpartners.
 - 11 Zum Schutz der Anonymität der Interviewpartner können keine konkreten Regionen genannt werden. Für weitere Informationen siehe EKERT et. al. (2014).

Literatur

- BANK, VÖLKER (2005): „Ihr aber habt daraus eine Räuberhöhle gemacht“. Ökonomität und Ökonomismus in der Bildung. In: BANK, VÖLKER (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Basel, 19–37.
- BBiG [BERUFSBILDUNGSGESETZ] (2005): § 7 Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit. Bundesgesetzblatt Teil I.
- BMBF (2016): Aktuelle Mitteilung vom 09.05.2016: Interview „Wir brauchen keine Fachkräfte zweiter Klasse“. Berlin.
- BECKER, CARSTEN/BLEIKERTZ, TORBEN/GEHRKE, JÜRGEN (2010): Evaluation des Pilotprojektes „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“. Abschlussbericht. <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/abschlussbericht-evaluation-3-weg?darstellungsart=themen> (zugegriffen am: 29.09.2014).
- BERGER, KLAUS/BRANDES, HARALD/HÖCKE, GUSTAV (2000): Zusatzqualifikationen – Spektrum und Organisationsformen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29 (1), 38–42.
- BGBL [BUNDESGESETZBLATT] (2005): Verordnung über die Berufsausbildung zum Fleischer zur Fleischerin vom 23. März 2005. Berlin.
- BGBL (2009a): Verordnung über die Berufsbildung im Laborbereich Chemie, Biologie und Lack vom 25. Juni 2009. Berlin.
- BGBL (2009b): Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel vom 24. März 2009. Berlin.
- BIBB [BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG] (2010): JOBSTARTER CONNECT. Ausbildungsbausteine in der Praxis. Bielefeld.
- BIBB (2014a): Rangliste 2014 der Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen in Deutschland. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2014_tab67_0bund.pdf (zugegriffen am: 27.04.2015).
- BIBB (2014b): Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss. JOBSTARTER PRAxis – Band 8. Bonn.
- BMBF [BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG] (2008): Ausbildungsbausteine für die Berufsausbildung zum/zur Fachlagerist/-in. http://www.jobstarter.de/media/content/Ausbildungsbausteine_Fachlagerist.pdf (zugegriffen am: 16.12.2014).

- BROWN, SALLY/SAUNDERS, DANNY (1995): The Challenges of Modularisation. In: *Innovations in Education and Training International*, 32 (4), 96–105.
- BUSEMEYER, MARIUS R. (2009): *Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*. Frankfurt/M.
- CEDEFOP [EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING] (2015): *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*. Cedefop working paper No. 26. Luxembourg.
- CLOOS, PETER/OEHLMANN, SYLVIA/HUNDERTMARK, MAREN (2013): *Von der Fachschule in die Hochschule: Modularisierung und vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung*. Wiesbaden.
- DEISSINGER, THOMAS (1995): Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (4), 367–387.
- DEISSINGER, THOMAS (1996): Modularisierung der Berufsbildung – eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“? In: BECK, KLAUS/MÜLLER, WOLFGANG/ZIMMERMANN, MATTHIAS (Hrsg.): *Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim, 189–207.
- DHKT [DEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG] (2013): *Ausbildungsbausteine – (k)eine Option für den Übergangsbereich? Beschlussfassung des DHKT-Ausschusses Berufsbildung*. http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Bildungspolitik/Positionspapier/2013-04_Positionspapier_Ausbildungsbausteine.pdf (zugegriffen am: 15.04.2015).
- DOMITROVICH, CELENE E./GREENBERG, MARK T. (2000): The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (2), 193–221.
- DREXEL, INGRID (2008): Berufsprinzip oder Modulprinzip? Zur künftigen Struktur beruflicher Bildung in Deutschland. In: VERBAND DER LEHRINNIEN UND LEHRER AN BERUFSSKOLLEGS IN NRW (Hrsg.): *Die Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken: 10 Jahre Berufskolleg in NRW – ein Erfolgsmodell auf dem Weg zur Eigenständigkeit. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 2007*. Krefeld, 118–134.
- ECKERT, MANFRED/FRIESE, MARIANNE (2008): „Neue Formate in der Berufsbildung“ – Balance zwischen Flexibilisierung und Standardisierung. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 62 (112), 3–6.
- EKERT, STEFAN et al. (2013): *Ergebnisse des Erfahrungsaustauschs der Initiativen zur Erprobung von Ansätzen zur Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung*. Berlin.
- EKERT, STEFAN/ORNIG, NIKOLA/GREBE, TIM (2013): *6. Zwischenbericht „Externe Evaluation von JOBSTARTER CONNECT“*. Berlin.
- EKERT, STEFAN (2013): *Brücken in Ausbildung? Einstiegsqualifizierung und Ausbildungsbausteine im kritischen Vergleich*. Münster u.a.
- EKERT, STEFAN/GREBE, TIM (2014): *Abschlussbericht: Externe Evaluation von JOBSTARTER CONNECT*. Berlin.

- ERTL, HUBERT (2002): The role of EU programmes and approaches to modularisation in vocational education: Fragmentation or integration? München.
- EULER, DIETER/SEVERING, ECKART (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung [Ziele, Modelle, Maßnahmen]. Bielefeld.
- FASSHAUER, UWE (2001): Qualität von Modulen – ein Klärungsversuch. In: FASSHAUER, UWE et al. (Hrsg.): Beweglichkeit ohne Beliebigkeit: Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 92–102.
- F-BB [FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG] (2011): Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose – Gesamtabschlussbericht. Nürnberg.
- FRANK, IRMGARD (2009): Berufsbildung in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und strukturelle Herausforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 38 (3), 5–8.
- FRANK, IRMGARD/GRUNDWALD, JORG-GÜNTHER (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 37 (4), 13–17.
- GLÄSER, JOCHEN/LAUDEL, GRIT (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- GREINERT, WOLF-DIETRICH (2007): The German philosophy of vocational education. In: CLARKE, LINDA/WINCH, CHRISTOPHER (Hrsg.): Vocational Education: International approaches, developments and systems. New York, 49–61.
- IG METALL (2007): Modul-Ausbildung in der beruflichen Bildung. <http://www.modul2012.de/igmetallhandreichung.pdf> (zugegriffen am: 12.08.2016).
- JANTOWSKI, ANDREAS (2011): Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. In: Empirische Pädagogik, 25 (2), 161–194.
- JOBSTARTER (2014): JOBSTARTER-Projektlandkarte. <http://www.jobstarter.de/de/projektlandkarte-1157.php?F=0&M=38&TF=16> (zugegriffen am: 08.10.2014).
- KLOAS, PETER-WERNER (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld.
- KLOAS, PETER-WERNER (2006): Qualifizierungsbausteine als „deutsche Antwort“ auf Modularisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 60 (102), 39–43.
- KLOAS, PETER-WERNER (2007): Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“: Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2), 45–49.
- KMK [KULTUSMINISTERKONFERENZ] (2000): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Biologielaborant/Biologielaborantin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.01.2000).
- KMK (2005): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fleischer/Fleischerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2005).
- KUPPE, ANNA MARIA/REYMERS, MARGRET/STÖHR, ANDREAS (2007): Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung in den Produktions- und Laborberufen der Chemischen Indus-

- trie – Abschlussbericht [Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 88]. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_88_evaluation_abschlusspruefung_chemische_industrie.pdf (zugegriffen am: 03.05.2013).
- MARTY, RES (2009): Praxis Schweiz: Das schweizerische Baukastenmodell – eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. In: PILZ, MATTHIAS (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 95–111.
- MAYNTZ, RENATE (1985): Zur Einleitung: Probleme der Theoriebildung in der Implementationsforschung. In: MAYNTZ, RENATE (Hrsg.): Implementation politischer Programme II – Ansätze zur Theoriebildung. Opladen, 7–24.
- MCCOY, ANN R./REYNOLDS, ARTHUR. J. (1998): Evaluating implementation. In: REYNOLDS, ARTHUR J./WALBERG, HERBERT J. (Hrsg.): Advances in educational productivity. Stanford, 117–133.
- NEHLS, HERMANN/HEIMANN, KLAUS (2012): Ausbildungsbausteine – nur unter klar definierten Bedingungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (5), 50–51.
- NIEHAUS, MATHILDE (1997): Probleme der Evaluationsforschung von Modellprojekten in der beruflichen Rehabilitation am Beispiel der Implementation wohnortnaher betrieblicher Umschulungen von Frauen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 30 (2), 291–304.
- PILZ, MATTHIAS (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, MATTHIAS (2002): Modernisierung der beruflichen Bildung zwischen Modul- und Berufskonzept. In: CEDEFOP-Berufsbildung, 25, 30–36.
- PILZ, MATTHIAS (2005): Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (2), 207–230.
- PILZ, MATTHIAS (2009a): Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: PILZ, MATTHIAS (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 7–20.
- PILZ, MATTHIAS (2009b): Vier Länder, vier Modularisierungsansätze – Ein Vergleich und die Ableitung perspektivischer Konsequenzen. In: PILZ, MATTHIAS (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 153–187.
- PILZ, MATTHIAS (2012): Modularisation of vocational training in Germany, Austria and Switzerland: Parallels and disparities in a modernisation process. In: Journal of Vocational Education and Training, 64 (2), 169–183.
- RULANDS, HEINZ (2009): Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. In: PILZ, MATTHIAS (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, 35–38.

- SCHREIER, CLAUDIA (2010): Modularisierung in der beruflichen Bildung? Ansätze aus der Benachteiligtenförderung in ausgewählten europäischen Ländern. Paderborn.
- SCHREIER, CLAUDIA et al. (2010): Inclusive Modules: Moving young people on. Modularisation in Germany, Belgium, Denmark, Portugal, Romania and United Kingdom. Leonardo da Vinci. http://www.adam-europe.eu/prj/3800/prj/Inclusive_Modules_Moving_Young_People_On_nederlands.pdf (zugegriffen am: 08.06.2015).
- SCHWARZ, HENRIK/BRETSCHNEIDER, MARKUS (2013): Alles „Krumme Hunde“? Zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im dualen System [Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (25), 1–18]. http://www.bwpat.de/ausgabe25/schwarz_bretschneider_bwpat25.pdf (zugegriffen am: 16.12.2014).
- SCHWARZ, HENRIK/BRÖTZ, RAINER/KRIEGER, ANITA (2004): Evaluation des Ausbildungsberufes Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau [Forschungsprojekt]. https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_41104.pdf (zugegriffen am: 28.04.2014).
- SCHWARZ, HENRIK et al. (2015): Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System: Abschlussbericht. <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=4.2.381> (zugegriffen am: 22.04.2015).
- SPÖTTL, GEORG et al. (2009): Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung. Arbeitspapier 168. Düsseldorf.
- WIATER, WERNER (2009): Modularisierung: Ein neues Konzept zur Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen. In: Schulmagazin 5 bis 10, 77 (10), 5–8.

Kurzbiographien

Prof. Dr. *Matthias Pilz*, Ausbildung zum Bankkaufmann, Studium der Wirtschaftspädagogik in Göttingen, wiss. Mitarbeiter an der TU Dresden, Post-Doc. an der Universität St. Gallen, 2005–2009 Professor für Wirtschaftslehre und ihre Didaktik an der PH Freiburg, seit 2009 Lehrstuhlinhaber für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln und Direktor des German Research Center for Comparative Vocational Education and Training (G.R.E.A.T).

Anschrift: Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln.

E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de

Dipl.-Hdl. *Junmin Li*, Studium der Wirtschaftspädagogik in Köln, seit 2012 wiss. Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität zu Köln.

Anschrift: Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln.

E-Mail: junmin.li@uni-koeln.de