



► Strukturmodelle in der Berufsausbildung – Zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen

Der Beitrag skizziert die Entwicklung von Strukturmodellen (d. h. die Art und Weise der Binnendifferenzierung der Ausbildungsberufe) in der deutschen Berufsausbildung. Ausgehend vom Grundmodell des Monoberufs entstanden zunehmend modular strukturierte Modelle mit dem Ziel, den heterogenen Ausgangslagen der Betriebe besser zu entsprechen. Die Entwicklungsprozesse in der ordnungspolitischen Praxis verliefen weitgehend pragmatisch und theorieles, Konflikte mit dem für die Berufsausbildung konstitutiven Berufsprinzip wurden nur marginal thematisiert. Demgegenüber entstand ab Ende der 1990er-Jahre eine kontrovers geführte Diskussion über neue Formen der Modularisierung. Der Beitrag umreißt die zugrunde liegenden Positionen und Argumente und endet mit der Frage, inwieweit aktuelle Herausforderungen eine Revitalisierung der Debatte nahelegen.

1. Ausgangslage

Die Berufsausbildung in Deutschland ist auf der Grundlage des Berufsprinzips organisiert. Dies bedeutet, dass sich die Konzeption und Gestaltung einer Berufsausbildung am Konstrukt eines Ausbildungsberufs orientiert. Jeder der 324 (Stand 2020) bundeseinheitlich geregelten Ausbildungsberufe bündelt dabei eine in Ordnungsverfahren vereinbarte Auswahl von zu entwickelnden Kompetenzen zu einem Kompetenzprofil. Ausbildungsberufe werden dabei nicht auf kurzfristige einzelbetriebliche Qualifikationsbedarfe ausgerichtet, sondern sie decken betriebsübergreifend ein breiteres Spektrum von typischen, möglichst überdauernden Handlungsanforderungen eines Berufsfelds ab. Die Umsetzung des Berufsprinzips im dualen System führt „durch die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen, der Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion in unterschiedlichen Lernorten [...] zum Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebspezifisch sind“ (EULER 1998, S. 41). Dieser

Ansatz unterscheidet sich von Konzepten anderer Länder (z. B. Italien, Spanien), in denen die Berufsbildung weitgehend auf die Deckung eines kurzfristigen, betriebsspezifischen Qualifizierungsbedarfs gerichtet ist.

Die auf dem Berufsprinzip basierende Gestaltung von Ordnungsgrundlagen im dualen System (betriebliche Ausbildungsordnungen, schulische Rahmenlehrpläne) führt seit den 1990er-Jahren verstärkt zu einer Vielzahl von Strukturmodellen. Parallel zu dieser Praxis der Ordnungsarbeit entstand ein Diskurs zu der Frage, ob die veränderten Rahmenbedingungen der Berufsbildung eine stärkere Modularisierung der Ausbildung erfordern und inwieweit diese noch mit dem Berufsprinzip vereinbar wäre.

In diesem Beitrag werden die Entwicklungsprozesse in der Ordnungsarbeit sowie der anhaltende Diskurs über Berufsprinzip und Modularisierung über folgende Leitfragen nachgezeichnet:

- ▶ Welche Charakteristika kennzeichnen die Ordnungsarbeit in der deutschen Berufsausbildung? (Kapitel 2)
- ▶ Welche unterschiedlichen Strukturmodelle werden aktuell umgesetzt? (Kapitel 3)
- ▶ Welche Bedeutung hat das Thema „Modularisierung“ in der Entwicklung? (Kapitel 4)
- ▶ Wie verläuft der Diskurs über eine verstärkte Modularisierung in der deutschen Berufsausbildung? (Kapitel 5)
- ▶ Welche offenen Fragen sind für Berufsbildungsforschung und -politik virulent? (Kapitel 6)

2. Historische Entwicklung: Charakteristika der Ordnungsarbeit in der deutschen Berufsausbildung

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte die Entwicklung von Berufsordnungen zunächst ausschließlich in Selbstverwaltung der Wirtschaft. Insbesondere die Gewerkschaften und die Sozialdemokratische Partei sahen dies kritisch und verlangten, die betriebliche Bildung ähnlich wie die schulische Berufsbildung in die Hände des Staates zu legen. Die in den 1960er-Jahren vehement geäußerte Kritik an der Lehrlingsausbildung verstärkte den Druck auf die Politik. Kern der Kritik war die mangelnde Innovationsfähigkeit und das Festhalten an überkommenen Strukturen (vgl. z. B. LUTZ u. a. 1965). Bemängelt wurde u. a. die nur geringe Qualität der betrieblichen Ausbildung und der hohe Anteil ausbildungsfremder Tätigkeiten während der Ausbildung. Die massive Kritik führte nach jahrelangen bildungspolitischen Diskussionen im Sommer 1969 zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in der Koalition von CDU/CSU und SPD.

Mit der Verabschiedung des BBiG wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Errichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) geschaffen (vgl. § 60 BBiG 1969). Das 1970 gegründete Institut hatte u. a. die Aufgabe, „durch Forschung die Berufsbildung zu fördern“, „Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln“ und die „Anpas-

sung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben“ (§ 60 Abs. 2 BBiG 1969). Damit waren die Voraussetzungen für qualitative Verbesserungen in der Berufsbildung gegeben. Das BBiG beschrieb den Rahmen für die Gestaltung der Rechtsverordnungen: „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (§ 1 Abs. 2 BBiG 1969). Darüber hinaus wurden Mindeststandards für Ausbildungsordnungen festgelegt (Berufsbezeichnung, Dauer, Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen). Aufgenommen wurde zudem die Möglichkeit, aufeinander aufbauende Stufen der Berufsbildung zu erlassen. Für die einzelnen Stufen waren Prüfungsregelungen festzulegen (vgl. § 26 BBiG 1969). Das Gesetz enthielt keine weiteren Regelungen zur Strukturierung der Ausbildungsordnungen. Die Rolle des damaligen BBF in der Ordnungsarbeit wurde im Gesetz nicht ausdrücklich definiert und blieb daher vage.

Eine Verständigung mit der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Abstimmung der Ausbildungsordnungen mit den Rahmenlehrplänen der beruflichen Schulen wurde 1972 mit dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“ (KMK 1972) abgeschlossen. Hier wurden Verfahrensschritte vereinbart, die die Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern schufen.

1974 wurden zur Unterstützung der Ordnungsarbeit Kriterien und Verfahrensschritte für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsordnungen erlassen, die bis heute angewendet werden. Damit sollte sichergestellt werden, dass mit den neuen und modernisierten Berufen nachhaltige und zukunftsfähige Beschäftigungsperspektiven geschaffen werden können. Der Kriterienkatalog enthielt allerdings keine Vorschläge zur (Binnen-)Strukturierung der Berufe.

Mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (AplFöG) von 1976 wurde das BBF in Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) umbenannt. Damit einher ging u. a. die Aufnahme der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen in das Aufgabenportfolio des BIBB. Das AplFöG wurde 1980 vom Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig bewertet und 1981 durch das Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) abgelöst. Der Aufgabenzuschnitt der ordnungsbezogenen Aufgaben des BIBB blieb jedoch unverändert und umfasste weiterhin alle Tätigkeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung, Umsetzung und Evaluation von Ordnungsmitteln (Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen, Rahmenlehrplänen) relevant waren, wie Forschungsarbeiten im Vorfeld der Ordnungsverfahren. 1985 wurde für Aufgaben im Kontext der Gestaltung von Ordnungsarbeiten das sogenannte Konsensprinzip vom Hauptausschuss des BIBB festgeschrieben. Danach sind die beteiligten Gruppen gleichberechtigt und sollen über einen Diskussions- und Aushandlungsprozess zu einem Ergebnis gelangen, das auch der Bund und die Länder mittragen. „Zukunftsorientierte Ausbildung muss von den an der Berufsbildung Beteiligten mitgetragen und umgesetzt werden. Deshalb ist der Konsens der Beteiligten ein Grundpfeiler des dualen Systems“ (BIBB 1985, S. 1ff.).

Mit der zunehmenden Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologien geriet das berufsbildende System in den 1990er-Jahren erneut unter Druck; eine nur mangelnde Flexibilität und Modernität wurden kritisiert. Hintergrund war die „Diskussion um die qualifikatorischen Konsequenzen aus den Entwicklungen in strategisch bedeutsamen Technologien, dem Sprung von der Industrie zur Informations- und Wissensgesellschaft, der Globalisierung des Wirtschaftens und der damit verbundenen Umgestaltung der Arbeitsorganisation“ (BIBB 1998, S. 2f.). Nach einem langen Diskussionsprozess wurde 2005 das Berufsbildungsreformgesetz verabschiedet (vgl. BIBB 1998). Die Verabschiedung des BBiG 2005 war für das BIBB mit einer Reihe wesentlicher Veränderungen verbunden, zugleich auch mit einer dauerhaften Sicherung der Zuständigkeiten des Bundes. Zeitgleich mit dem Gesetzgebungsverfahren des BBiG diskutierte die Föderalismuskommission über die Option, die gesamte Verantwortung für die Berufsbildung den Bundesländern zu übertragen. Eine entsprechende Entscheidung hätte dem BIBB die verfassungsrechtliche Grundlage entzogen. Allerdings kam die dafür notwendige Änderung des Grundgesetzes nicht zustande, weil die erforderliche Zweidrittelmehrheit nicht erzielt wurde. In der BBiG-Novelle wurde als zentrales Ziel der Berufsbildung die „berufliche Handlungsfähigkeit“ (§ 1 Abs. 3 BBiG 2005) festgeschrieben. Damit wurden Entwicklungen nachvollzogen und gesetzlich verankert, die in der Ordnungsarbeit des BIBB bereits seit einigen Jahren praktiziert worden waren. Insgesamt wurde der gesetzliche Rahmen für die Gestaltung der Berufsbilder flexibilisiert, u. a. durch die Einführung der Gestreckten Abschlussprüfung (GAP), durch die Anrechnung zweijähriger auf dreijährige Ausbildungen und die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen für die einzelnen Berufe zu erlassen. Weitergehende Regelungen zur Flexibilisierung und Binnendifferenzierung der Berufsbilder wurden nicht aufgenommen.

3. Ausdifferenzierungen: Strukturmodelle in der ordnungspolitischen Praxis

1969 gab es etwa 900 Lern- und Anlernberufe, deren Entstehung zum Teil bis in die 1920er-Jahre zurückreichte. Die Berufe waren als Monoberufe ohne jegliche Binnendifferenzierung strukturiert. 1972 wurde erstmals nach Inkrafttreten des BBiG eine gestufte Ausbildung für den Bereich Elektrotechnik erlassen und mit dem Gärtner ein Berufsbild mit einer Differenzierung bezogen auf die Tätigkeitsfelder der Ausbildungsstätten, z. B. Zierpflanzenbau/Staudengärtnerei/Friedhofsgärtnerei. Ein weiterer Meilenstein in der Ordnungsarbeit war in den 1980er-Jahren die Neuordnung des Berufsfelds Metall- und Elektrotechnik mit 42 Metall- und zwölf Elektroberufen. Dabei wurden Berufe zusammengefasst, neu geordnet und zugleich „entspezialisiert“. 1987 wurden sechs industrielle Metallberufe mit einer breiten Grundbildung und Differenzierung in 16 Fachrichtungen erlassen. Mitte der 1990er-Jahre gelang es, die Berufsbildung in den neuen Anwendungsfeldern der IT-Branche zu etablieren. Die vier 1997 erlassenen IT-Berufe wurden über Kernqualifikationen (gemeinsam für alle IT-Berufe), Fachqualifikationen (profilgebend für die einzelnen Berufe) sowie nochmals binnendifferenziert mit Einsatzgebieten und Fachbereichen strukturiert.

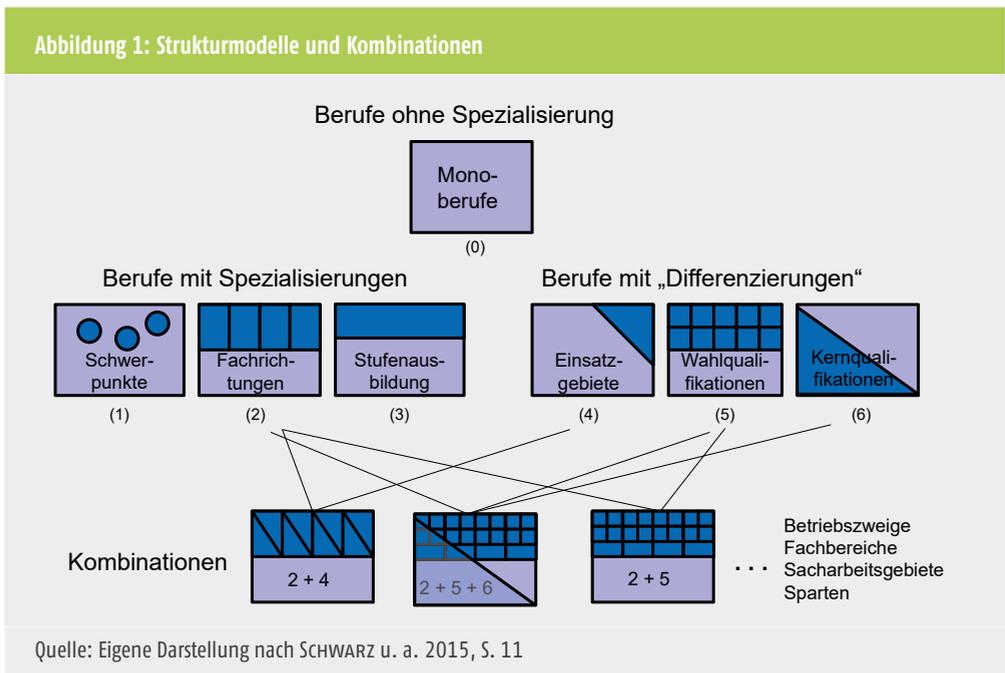
Diese im Zeitraffer beschriebenen Etappen in der Ordnungspolitik skizzieren einen Prozess der zunehmenden Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Strukturmodellen. Die Entwicklung wurde Ende der 1980er-Jahre weiter beschleunigt durch das von der Bundesregierung verfolgte Ziel, die Berufsbildung flexibler und differenzierter sowie durch Zusatzqualifikationen für leistungsstarke Auszubildende attraktiver zu gestalten. Um den differenzierten Anforderungen in den Betrieben unterschiedlicher Größe, Struktur und Tätigkeitsfelder besser entsprechen zu können, wurden Ausbildungskonzepte entwickelt, die den betrieblichen Anforderungen verstärkt Rechnung tragen sollten. Konkret entstanden neben den Monoberufen zunehmend Ausbildungsordnungen mit unterschiedlichen Differenzierungskonzepten (vgl. SCHWARZ u. a. 2015, S. 8f.):

- ▶ Differenzierung über Fachrichtungen: alternativ wählbare Inhalte, die in der Regel ein Drittel der Gesamtbildungszeit umfassen. Beispiel: Berufsbild Pferdewirt/-in mit den Fachrichtungen Pferdehaltung/Service; Pferdezucht; Klassische Reitausbildung; Pferderennen; Spezialreitweisen.
- ▶ Differenzierung über Schwerpunkte: alternativ wählbare Inhalte, die sich als Vertiefungen auf unterschiedliche Handlungsfelder innerhalb eines gemeinsamen Ausbildungsberufsbildes beziehen. Der Umfang beträgt in der Regel sechs Monate. Beispiel: Berufsbild Fotograf/-in mit den Schwerpunkten Porträt-, Produkt-, Industrie-/Architektur- und Wissenschaftsfotografie.
- ▶ Differenzierung über Einsatzgebiete: Inhalte, die sich auf vom Betrieb zu wählende Geschäftsfelder oder Produktparten beziehen. Für unterschiedliche Einsatzgebiete gelten identische Berufsbildpositionen/Inhalte. Beispiel: In dem Berufsbild IT-Systemelektroniker/-in sind ausgewiesene Kompetenzen in einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen: Computersysteme; Festnetze; Funknetze; Endgeräte; Sicherheitssysteme.
- ▶ Differenzierung über Wahlqualifikationen: inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Kompetenzbündel, die miteinander kombiniert werden können. Durch die Auswahl und Kombination von Wahlqualifikationen kann die Ausbildung spezifischer auf die unterschiedlichen Betriebsprofile innerhalb eines Ausbildungsberufs ausgerichtet werden. Anzahl und Kombinationsmöglichkeiten variieren stark, insgesamt kann die Dauer der Wahlqualifikationen einen Zeitraum zwischen drei bis 18 Monaten abdecken. Beispiel: Im Berufsbild Kaufmann/-frau für Büromanagement sind neben Pflichtqualifikationen insgesamt zwei aus zehn Wahlqualifikationen (z. B. Einkauf und Logistik; Marketing und Vertrieb; Personalwirtschaft) zu wählen.
- ▶ Differenzierung über Zusatzqualifikationen: inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Kompetenzbündel, die die in den Ausbildungsordnungen enthaltenden Mindestanforderungen anreichern. Zusatzqualifikationen werden einzeln geprüft und im Zeugnis ausgewiesen. Es besteht auch die Möglichkeit, eine nicht gewählte Wahlqualifikation als Zusatzqualifikation zu wählen.

fikation zu absolvieren, die dann ebenfalls geprüft und zertifiziert wird. Beispiel: In den industriellen Metall- und Elektroberufen und im Beruf Mechatroniker/-in wurden sieben Zusatzqualifikationen in insgesamt elf Berufen verordnet. Sie umfassen u. a. additive Fertigungsverfahren, Sicherheitssysteme, digitale Vernetzung, Prozess- und Systemintegration.

- Dazu kommen weitere, zum Teil synonyme Modelle wie Fachbereiche, Handlungsfelder, Betriebszweige und Kulturen. Zudem können einzelne Differenzierungsformen miteinander kombiniert werden (z. B. Fachrichtungen mit Wahlqualifikationen).

Die folgende Abbildung visualisiert die unterschiedlichen Differenzierungsformen:



2018 waren 239 der 325 Ausbildungsberufe als Monoberufe geordnet, während 58 mit Fachrichtungen und 28 mit Schwerpunkten strukturiert waren. Innerhalb dieses Spektrums sahen 26 Berufe Wahlqualifikationen sowie 20 Berufe Zusatzqualifikationen vor (vgl. BIBB 2019, S. 79).

4. Trippelschritte: Ansätze zur Modularisierung der Berufsausbildung

Während sich die skizzierten Strukturmodelle wenig systematisch oder gar theoriegeleitet in der Praxis der Ordnungspolitik entwickelten und mittlerweile nahezu ein Drittel der Ausbildungsberufe umfassten, entstand zunächst Ende der 1990er- und dann wieder Mitte der 2000er-Jahre eine kontrovers geführte Diskussion über die Frage, inwieweit neue Formen der Modularisierung in die duale Berufsausbildung eingeführt werden sollten. Probleme am Ausbildungsstellenmarkt mit einem starken Anwachsen des Übergangssektors, der Trend zur Akademisierung, der demografisch absehbare Rückgang von Schüler/-innenzahlen, eine rückläufige betriebliche Ausbildungsbeteiligung sowie der Wandel von der Industrie zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft stellten die Berufsbildung um die Jahrtausendwende vor neue Herausforderungen. 2006 berief die damalige Bundesbildungsministerin Annette Schavan den Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) und betraute ihn mit der Aufgabe, konkrete Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge für eine mittelfristig wirkungsvolle Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung vorzulegen. Das Gremium legte seine Beratungsergebnisse im Juli 2007 in Form von zehn Leitlinien vor (vgl. BMBF 2007). Die Empfehlungen sahen u. a. Entwicklung von Ausbildungsbausteinen (AB)¹ auf Grundlage anerkannter Ausbildungsberufe vor: „Wir wollen strukturierte, vertikale und horizontale Übergänge an den Schnittstellen des dualen Systems erreichen. Hierzu [...] wollen wir auch Teilqualifikationen nach dem Konzept der Ausbildungsbausteine, wo sinnvoll, für bessere Übergänge einsetzen“ (BMBF 2007, Leitlinie 4).

Den Beratungen im IKBB lag ein Gutachten von Euler und Severing (2007) zugrunde. Es enthielt Vorschläge, wie durch eine Strukturierung der Berufsbildung mit standardisierten AB die Transparenz und Flexibilität der Ausbildung insgesamt gefördert und zugleich die Übergänge zwischen Ausbildungsvorbereitung und Berufsbildung verbessert werden könnten. Das Gutachten stellte zwei Modelle zur Umsetzung einer mit AB strukturierten Ausbildung zur Diskussion. Beide Modelle gehen von einer übersichtlichen Zahl von fünf bis acht AB aus.

Modell 1 wird als eine graduelle Optimierung des Status quo verstanden. Duale Ausbildungsgänge bleiben in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt, aber insbesondere die Ausbildungsvorbereitung wird näher an die duale Berufsausbildung herangeführt. Es werden die Inhalte der einzelnen AB durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher

1 Ausbildungsbausteine (AB) sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds. Die einzelnen Bausteine entstehen aus einem ganzheitlichen Ausbildungsberufsbild, umgekehrt repräsentieren sie in ihrer Gesamtheit die Einheit des Berufsbilds. Erst die Absolvierung aller Bausteine begründet eine ganzheitliche, qualifizierte Berufsausbildung. Daraus ergibt sich die Absicht der Autoren Euler und Severing (2007), das Berufsprinzip als konstitutive Grundlage der dualen Berufsausbildung zu erhalten. Damit korrespondiert die vertragsrechtliche Komponente, dass Ausbildungsverhältnisse innerhalb des dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind.

zeitpunktbezogen als eine Einheit am Ende der Ausbildung. Bei Ausbildungsabbruch sollen die Auszubildenden die Möglichkeit erhalten, bereits absolvierte AB durch eine Prüfung abzuschließen und sich verbindlich zertifizieren zu lassen.

Auch bei Modell 2 erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über AB, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die AB bezogenen Prüfungen und einer (verkürzten) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können dabei auch an den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden. Eine integrierte Abschlussprüfung zum Ende der Ausbildung, in der nochmals der Gesamtzusammenhang gesichert wird, würde weiterhin durch die zuständigen Stellen durchgeführt. Dieser Ansatz würde es über Modell 1 hinaus erleichtern, gleichwertige Ausbildungsleistungen auf der Grundlage zertifizierter Prüfungsleistungen anzuerkennen. Die Darstellungen zeigen, dass dieses Modell ordnungspolitische Setzungen und institutionelle Zuständigkeiten tangiert und seine Umsetzung daher bildungspolitisch schwieriger wäre. Es ist daher nicht überraschend, dass die Vorschläge außerordentlich kontroverse Diskussionen auslösten, auf deren Argumentationsmuster in Kapitel 5 eingegangen wird. Dabei war das Konzept, Berufsbilder modular zu strukturieren, nicht neu. Bereits 1997 legte das BIBB im Rahmen der berufsbegleitenden Nachqualifizierung ein Konzept vor, das unter Beibehaltung des Berufskonzepts eine Neustrukturierung der Ordnungsmittel in zertifizierbare Teilqualifikationen vorsah (vgl. DAVIDS u. a. 1998).

Die Beschlüsse im IKBB führten zwar nicht zu einer unmittelbaren Veränderung der Ordnungspolitik, sie lösten jedoch eine Vielzahl von Initiativen und Programmen aus. Hierzu zählen u. a.:

- ▶ die BIBB-Pilotinitiative „Entwicklung von Ausbildungsbausteinen“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für insgesamt 22 Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2009; FRANK 2010),
- ▶ das BMBF-Programm JOBSTARTER CONNECT, in dem zwischen 2009 und 2014 der Einsatz der in der Pilotinitiative des BIBB entwickelten AB in 14 Berufen erprobt und evaluiert wurde,
- ▶ das Projekt der Bundesagentur für Arbeit (BA) „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ (2008–2011), in dem AB für fünf Berufe entwickelt, erprobt und evaluiert wurden,
- ▶ das BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss – abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung von Erwachsenen“ (2008–2013),
- ▶ das NRW-Projekt „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“: individuelle integrative Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen in NRW für benachteiligte Jugend-

liche auf der Grundlage von Ausbildungsbausteinen (2006–2010, danach Übergang in BaE²-Förderung),

- ▶ das BMBF-Projekt „TrialNet“: Ausbildung behinderter Jugendlicher mit AB in Netzwerken von Unternehmen, Bildungsdienstleistern und Berufsschulen (2009–2015).

Darüber hinaus bieten Industrie- und Handelskammern seit 2015 für junge Erwachsene über 25 Jahre sogenannte Teilqualifikationen (TQ) an. Wie AB sind TQ abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines anerkannten Ausbildungsberufs. TQ werden über einen längeren, aus Weiterbildungs- und Arbeitsphasen bestehenden Zeitraum hinweg vermittelt, sind einzeln zertifizier- und auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und decken in ihrer Summe einen Beruf ab. Jede TQ kann gegen ein Entgelt einzeln geprüft und zertifiziert werden. Nach dem erfolgreichen Absolvieren aller TQ eines Berufsbildes ist eine Anmeldung zur externen Abschlussprüfung möglich. Die absolvierten TQ werden aber nicht auf eine Ausbildungsabschlussprüfung angerechnet. Über eine erfolgreich absolvierte TQ wird kein Prüfungszeugnis, sondern eine Bescheinigung ausgestellt.

Die Erprobungen der AB im Rahmen der vom BMBF und der BA geförderten Programme wurden evaluiert (vgl. BECKER u. a. 2011; BA 2013; EKERT/GREBE 2014). Auch wenn sich die Details aufgrund der verschiedenen Projektzuschnitte unterscheiden, so finden die Ergebnisse aus der Jobstarter Connect Evaluation eine breite Resonanz. Die folgenden Aussagen fassen einige der zentralen Evaluationsbefunde zusammen (vgl. EKERT/GREBE 2014, S. 6ff.):

- ▶ AB können an allen Lernorten umgesetzt werden, sie eignen sich für ein breites Spektrum an Jugendlichen.
- ▶ AB befördern die Qualität der Ausbildung.
- ▶ AB mit einer Länge von mehr als sechs Monaten entfalten das Potenzial des Konzepts nicht und sind vielfach nicht anwendbar.
- ▶ Das Konzept der AB ist erst mit einem Konzept zur Kompetenzfeststellung vollständig.
- ▶ Eine Feststellung und Dokumentation von Kompetenzen sind mit zusätzlichen Kosten verbunden.
- ▶ Ein Konzept der Modularisierung könnte im Hinblick auf die Steigerung der Durchlässigkeit eine stärkere Wirkung erzielen, wenn es Vorgaben zur Kompetenzfeststellung enthielte.

2 Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung.

5. Diskurse: Punkte, an denen sich die Geister scheiden

Auf den ersten Blick erscheint die skizzierte Entwicklung unverständlich: In der ordnungspolitischen Praxis entstehen zahlreiche Modelle, die Ausbildungsberufsbilder in Modulen strukturieren – insofern hat die Modularisierung die ordnungspolitische Praxis bereits in hohem Maße erreicht. Zugleich treffen weitergehende Modelle jedoch zum Teil auf einen erbitterten politischen Widerstand. Die nachfolgenden Ausführungen zeichnen die Argumentationslinien nach und identifizieren die Punkte, an denen sich die Geister scheiden.

Die in Kapitel 3 skizzierten Strukturmodelle entstanden sukzessive im Rahmen der zum Teil komplexen Aushandlungsprozesse in den Ordnungsverfahren. In einem Forschungsprojekt des BIBB wurden die Begründungsmuster und theoretischen Grundlagen in der Entstehung und Anwendung der Modelle rekonstruiert (vgl. SCHWARZ u. a. 2015). Demnach erlebten die Befragten die „Neuordnungsprozesse häufig [...] als zufallsgeleitet oder interessengesteuert“ (ebd., S. 27), eine „übergeordnete Theorie“ ließ sich aus den Aussagen der Befragten nicht erkennen (ebd., S. 26). Inhaltlich wird aus den Analysen deutlich, dass der Wunsch nach einer höheren Flexibilität primär aus Perspektive der Betriebe gedacht wird. Heterogene Leistungsangebote und Geschäftsprozesse forcierten bei den Betrieben den Wunsch, die Ausbildung stärker an den eigenen Bedingungen ausrichten zu können. Ordnungspolitisch führt dies zu einigen Spannungsfeldern, die jedoch nicht zuletzt im Interesse des Erhalts der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zumeist als nachgeordnet bewertet werden:

- ▶ Vielfalt vs. Einheitlichkeit in der Umsetzung eines Berufsbilds,
- ▶ spezifische Einsatzfähigkeit im Betrieb vs. breite Arbeitsmarktauglichkeit der Auszubildenden (betriebsspezifische vs. berufliche Ausbildung),
- ▶ heterogene vs. einheitliche Grundlagen bei der Gestaltung von Berufsschulunterricht sowie Prüfung und Zertifizierung.

Demgegenüber entfachten die Vorschläge des IKBB Diskurse, die keineswegs abgeschlossen erscheinen. Insbesondere aus der Kammerorganisation sowie von den Gewerkschaften (vgl. EHRKE/NEHLS 2007; NEHLS/HEIMANN 2012) wurde deutliche Kritik an einzelnen Facetten der Modelle aus dem Euler/SeveringGutachten geübt. Andererseits wurden einige der in dem Gutachten skizzierten Wirkungspotenziale bekräftigt, so u. a. (vgl. EULER/SEVERING 2007, S. 85ff.):

1. die Verbesserung der Durchlässigkeit von der Berufsausbildung in die vor und nachgelagerten Bildungssektoren (Ausbildungsvorbereitung, Weiterbildung, Hochschule),
2. die verbesserte Anpassung an heterogene betriebliche Ausbildungsbedingungen,
3. die Unterstützung der Planung und Organisation der betrieblichen Ausbildung,
4. die leichtere Aktualisierung der Berufsbilder,

5. die verbesserte Organisation bei der Gestaltung von Verbundausbildung bzw. Ausbildung an unterschiedlichen Lernorten; dadurch höhere Potenziale zur Einbeziehung von Betrieben mit hoher Spezialisierung bzw. begrenzter Ausbildungsbereitschaft,
6. die verbesserte Möglichkeit zur Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen,
7. die verbesserte Gestaltung der Wege zum Ausbildungserfolg für Lernende mit fragilen Ausbildungsverläufen. Potenzial zur Motivation von Auszubildenden durch kontinuierliche Leistungsrückmeldung und darauf abgestimmte Förderaktivitäten,
8. die Vermeidung der Einführung von (stigmatisierungsanfälligen) Sonderberufen und damit die Absenkung von Ausbildungsstandards,
9. die höhere Kompatibilität mit europäischen Entwicklungen und Standards.

Auf welche Argumente stützen sich nun die Widerstände? Im Kern wurden die folgenden kritischen Einwände vorgetragen (vgl. EULER/SEVERING 2007, S. 94ff.):

1. Die Einführung von zertifizierten AB führt schleichend zu Teil- und Kurzausbildungen unterhalb eines qualifizierten (und tariflich klar positionierten) Berufsabschlusses und damit zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus!
2. Die Schneidung von Berufsbildern in AB verhindert die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen und zerstört daher das Berufsprinzip!
3. Ähnlich wie das englische System der National Vocational Qualifications (NVQ) führen AB zu Intransparenz und beeinträchtigen die Mobilität der Auszubildenden und Akzeptanz der Betriebe!
4. Durch die partielle Verlagerung der Prüfungen von der zuständigen Stelle in die Lernorte können bestehende Qualitätsstandards nicht mehr gehalten werden!
5. Bausteinbezogene Prüfungen erhöhen den Aufwand und führen zu höheren Prüfungsgebühren!
6. Wenn außerhalb eines dualen Ausbildungsverhältnisses erfolgreich absolvierte AB nicht obligatorisch auf Ausbildung und Prüfung angerechnet werden, dann verlieren die Bausteine an Wert und Anerkennung!
7. Durch die kürzeren Prüfungsintervalle werden Qualitätsprobleme in den Betrieben schneller und genauer erkennbar; Betriebe fühlen sich ggf. schärfer überwacht und ziehen sich u. U. aus der Ausbildung zurück!
8. Das System der AB erschwert die betriebsnahe Bildung von Fachklassen in der Berufsschule!

Mit den Potenzialen und Einwänden ist der Rahmen der Diskurse konturiert. Die Einwände ließen sich mit neuen Argumenten aufnehmen, zudem könnten sie zum Ausgangspunkt entsprechender Gestaltungsansätze werden, um befürchtete Negativwirkungen zu verhindern. In den Diskussionen haben sich zwei Punkte herauskristallisiert, an denen die Einwände der Kritiker/-innen unüberbrückbar erscheinen. Diese sollen nunmehr vertieft aufgenommen und mit den zugrunde liegenden Hintergrundinteressen ausgeleuchtet werden. Sie betreffen

(1) die Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung von Modulen sowie (2) die Dezentralisierung und Verteilung von einzelnen Prüfungen auf unterschiedliche Lernorte.

(1) Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung von Modulen

Wie die praktizierten Strukturmodelle zeigen, ist eine curriculare bzw. didaktische Modularisierung von Berufsbildern auch für die Modularisierungskritiker prinzipiell nicht problematisch. Der Rubikon wird überschritten, wenn die Module einzeln geprüft und als Teil eines Ausbildungsberufs angerechnet werden können. Dies führe zu einer Fragmentierung und – insbesondere aus Sicht der Gewerkschaften – zu dem Risiko eines vorzeitigen Ausstiegs der Auszubildenden aus der Ausbildung und im Ergebnis zu Kurzausbildungen entlang von spezifischen betrieblichen Bedarfen. Damit werde das Berufsprinzip schrittweise ausgehöhlt und durch eine an betrieblichen Bedarfen orientierte Patchwork-Ausbildung ersetzt. „Wenn erst einmal modularisiert wird, kann die Sicherung der Gesamtqualifikation und der volle Berufsabschluss sehr schnell zweitrangig werden. [...] Erinnerung sei an die Einführung der Stufenausbildung im Einzelhandel in den 60er-Jahren. Sie führte dazu, dass Ende der 70er-Jahre rund 80 Prozent der Auszubildenden die zweite Stufe nicht mehr erreichten“ (EHRKE 2003, S. 3).

Die Aussage zeigt, dass im Diskurs nicht nur die Absichten der Entwickler/-innen, sondern auch interessengeleitete Umsetzungsstrategien der Wirtschaft eingeschätzt werden. Ein Anschlusspunkt für den Diskurs könnte darin bestehen, das Ziel einer Erhaltung des Berufsprinzips anzuerkennen, zugleich aber Wege der Prüfung und validen Anrechnung modulbezogener Lernleistungen zu suchen. Demgegenüber erscheint es nicht nachvollziehbar, wenn, begrenzt auf eine Zielgruppe mit schwierigen Ausgangsbedingungen wie z. B. Ü25-Lernende, Teilqualifikationen für alle Teile des Berufsbilds kostenpflichtig ausgebildet und geprüft, diese aber nicht auf eine Ausbildungsabschlussprüfung angerechnet werden. Wenn über die Ziele (Bewahrung Berufsprinzip; mehr Ausbildungsabschlüsse für Zielgruppen mit Startnachteilen auf dem Ausbildungsmarkt) Konsens besteht, dann könnten die folgenden Fragen den Diskurs neu anregen: In welchen Berufen/in welchen Branchen haben Betriebe ein Interesse an Kurzausbildungen? Könnten sie auch aktuell bereits einen engeren betrieblichen Bedarf decken (z. B. durch ein Anlernen von Jugendlichen über 18 Jahre), d. h., erhalten sie durch eine bausteinstrukturierte Ausbildung tatsächlich neue Optionen? Was bleibt jenen, die einen Ausbildungsabschluss bzw. den Übergang aus dem Übergangssektor in eine Ausbildung nicht schaffen? Was geschieht, wenn sich nichts ändert? Bestehen bessere Wege zur Zielerreichung?

(2) Dezentralisierung und Verteilung von einzelnen Prüfungen auf unterschiedliche Lernorte

Unter Sacherwägungen erscheint die dezentrale Organisation von Prüfungen sowohl möglich als auch mit dem Berufsprinzip kompatibel. Das in der deutschen Berufsausbildung praktizierte Prinzip „Wer lehrt, prüft *nicht!*“ stellt eher eine Ausnahme dar. Die Prüfungspraxis in schulischen und hochschulischen Bildungsgängen folgt demgegenüber weitgehend dem Prinzip „Wer lehrt, der prüft!“. Zudem zeigt das Beispiel der Schweiz, dass auch eine über die

Ausbildungsdauer gestreckte Zahl von Einzelprüfungen, die sowohl dezentral in den Lernorten Betrieb und Berufsschule als auch zentral in kantonaler Verantwortung durchgeführt werden, mit einer dualen Berufsausbildung vereinbar ist.

Die Widerstände liegen hier offensichtlich weniger in prüfungstheoretischen Problemen, als vielmehr in der Berufsbildungsgovernance begründet. Der Einfluss und die Bestandsinteressen von Kammerorganisation und den in der Prüfung mitbestimmenden Organisationen (z. B. Arbeitnehmervertretung) würden durch eine Verlagerung von Prüfungsteilen in die Lernorte beeinträchtigt. Zugleich könnte der Einfluss der schulischen Seite gestärkt werden. Vor diesem Hintergrund deutet der Diskurs auch auf die Grenzen der Veränderungsfähigkeit in dem korporativen System der Berufsbildung.

6. Perspektiven: Neue Herausforderungen – neue Diskurse?

Die bestehenden Realisationsvarianten von modular strukturierten Berufsbildern entstanden primär, um flexibel auf die heterogenen Bedarfe der Wirtschaft reagieren zu können. Obwohl die Entwicklung der Modularisierungsmodelle von Euler und Severing maßgeblich auch das Ziel verfolgten, den 2005 auf mehr als 400.000 Jugendliche angewachsenen Übergangssektor näher an eine duale Berufsausbildung zu führen, dominierte in den Diskussionen die Perspektive der Wirtschaft.

Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt stellt sich 2020 noch vor der Corona-Pandemie auf der Nachfrageseite sehr heterogen dar. Der Übergangssektor liegt mit ca. 270.000 Jugendlichen zwar niedriger als 2005, erweist sich auf diesem Niveau jedoch seit Jahren trotz guter Wirtschaftskonjunktur als persistent. Neben der quantitativen Beständigkeit des Übergangssektors bildet die gewachsene Heterogenität der Zielgruppen eine Herausforderung, die den alten Fragen von Flexibilisierung durch Modularisierung eine neue Aktualität verleihen können.

Die Heterogenität der jungen Menschen, die eine duale Berufsausbildung beginnen möchten, umfasst neben Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen u. a. Gruppen wie

- ▶ Jugendliche aus diversen Migrationskontexten,
- ▶ Geflüchtete mit Unterschieden hinsichtlich Alter, Bildungsgrad, Berufserfahrungen,
- ▶ Studienaussteigende auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus,
- ▶ Jugendliche mit unterschiedlichen Formen und Graden an Behinderungen,
- ▶ Jugendliche mit sozialen und psychischen Belastungen und unterschiedlichen Graden an Unterstützung durch ihr soziales Umfeld.

Es ist evident, dass diese enorm gewachsene Heterogenität im Zugang zu einer Berufsausbildung dort nicht nur unterschiedliche Lernmethoden und Zeitbedarfe nahelegt (vgl. die Dis-

kussion über die Verkürzungsoptionen bei Studienaussteigenden in HEMKES 2019), sondern auch flexible Formen der Anrechnung von bestehenden Lern- und Berufserfahrungen erforderte. Die in der Inklusionsdebatte diskutierte Frage nach ziel(in)differenter Lernwegen und -abschlüssen hat die Berufsbildung noch nicht erreicht. Wenn die Berufsbildung angesichts dieser Herausforderungen nicht als eine „Zumutung dysfunktionaler Einheitsprogramme“ (KUTSCHA 1998, S. 5) wahrgenommen werden soll, dann sind bestehende und neue Formen der Flexibilisierung auch aus der Perspektive der heterogenen Zielgruppen zu konkretisieren.

In diesem Rahmen gewinnen die oben skizzierten Struktur- und Modularisierungsmodelle eine neue Aktualität, Vorschläge zur „dualen Kompetenzprüfung“ (vgl. IG Metall 2019), Erfahrungen mit der Umsetzung „zertifizierter Teilqualifikationen“ für die Inklusion behinderter, geflüchteter und bildungsferner Menschen in die Berufsausbildung (vgl. HEGGENBERGER/RÜSING 2018), aber auch Ansätze wie die Validierung und Anrechnung erbrachter Berufs- und Lernerfahrungen oder die Konzeption zieldifferenter Ausbildungsniveaus wie in den Niederlanden (vgl. CEDEFOP 2015, S. 67ff.; BUSSE/FROMMBERGER 2019) sind in einem revitalisierten Diskurs zu prüfen.

Letztlich sind Fragen der Gestaltung von Strukturmodellen in der Berufsbildung Mittelfragen, die auf die erstrebenswerten Ziele hin zu reflektieren sind. Unter der Zielsetzung der sozialen Integration steht die effektive Ausbildung jener Gruppen im Vordergrund, die aufgrund ihrer Ausbildungsvoraussetzungen besondere Unterstützung benötigen. Mit Blick auf das Ziel der Ausbildung von qualifizierten Fachkräften für eine digitale Arbeitswelt (vgl. EULER/SEVERING 2019) besitzt die Ausrichtung der Berufsbildung an ganzheitlichen Berufsprofilen eine unverändert hohe Aktualität. Und schließlich bildet die Modernisierung und Attraktivität der Berufsbildung selbst ein Ziel, das eine kontinuierliche Anpassung der Strukturen verlangt – ganz nach dem Motto: Wer nicht mit der Zeit geht, der *geht* mit der Zeit!

Literatur

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (2013): BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“. Nürnberg
- BECKER, Carsten; BLEIKERTZ, Torben; GEHRKE, Jürgen (2011): Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Evaluationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 47–51
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1985): Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Zur Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“. Beschluss vom 09.12.1985. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA068.pdf> (Stand: 02.01.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (1998): Referenz – Betriebs – System Information Nr. 11. Modernisierung der Ausbildung. 4 (1998) 11, S. 1. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info11.pdf (Stand: 02.01.2020)

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. C Schwerpunktthema: Ausbildungsbausteine. Bonn. URL: https://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_09_c.pdf (Stand: 02.01.2020)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2019). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10335> (Stand: 02.01.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn. URL: http://www.bosy-online.de/duale_Ausbildung/IKBB-Broschue-re-10_Leitlinien.pdf (Stand: 02.01.2020)
- BUSSE, Gerd; FROMMBERGER, Dietmar (2019): Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: EULER, Dieter; MEYER-GUCKEL, Volker; SEVERING, Eckart: Studienintegrierende Ausbildung. Berlin
- EUROPEAN Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2015): The role of modularisation and unitization in vocational education and training. Luxembourg
- DAVIDS, Sabine; RÜB, Herbert; BELOW, Christina (1998): Modul für Modul zum Berufsabschluss: die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung. Bielefeld
- EHRKE, Michael (2003): Modularisierung contra Beruflichkeit. Manuskript zu dem Vortrag auf dem DGB-BBiG-Kongress. Frankfurt a. M.
- EHRKE, Michael; NEHLS, Hermann (2007): „Aufgabenbezogene Anlernung“ oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 1, S. 38–42
- EKERT, Stefan; GREBE, Tim (2014): Externe Evaluation von Jobstarter Connect. Berlin
- EULER, Dieter (1998): Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2007): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2019): Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt. Gütersloh
- FRANK, Irmgard; GRUNDWALD, Jorg-Günther (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 4, S. 13–17. URL: https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/bwp_2008_04_frank_ausbildungsbausteine.pdf (Stand: 02.01.2020)
- FRANK, Irmgard (2010): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Programmstelle JOBSTARTER beim BIBB (Hrsg.): JOBSTARTER CONNECT – Ausbildungsbausteine für die Praxis, S. 20–28. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Jobstarter_Praxis_Band_8.pdf (Stand: 02.01.2020)

- FRANK, Irmgard; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold (2010): Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24. Stuttgart, S. 37–60
- HEGGENBERGER, Bernd; RÜSING, Karin Maria (2018): Zertifizierte Teilqualifikationen – ein Beitrag zu inklusiver Ausbildung und Beschäftigung. In: ARNDT, Ingrid; NEISES, Frank; WEBER, Klaus (Hrsg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Bonn, S. 151–160
- HEMKES, Barbara (2019): Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 48 (2019) 5, S. 43–47
- IG METALL (2019): Die Duale Kompetenzprüfung. Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb. Frankfurt. URL: https://wap.igmetall.de/docs_Duale_Kompetenzpruefung_Langfassung_c0a0d2a45a0e13c11d72ca159d7ba82d771dcff6.pdf (Stand: 03.01.2020)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1972): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972
- KUTSCHA, Günter (1998): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Vortrag auf der BIBB-DGB-Fachtagung „Qualifizierungskonzepte für die Zukunft“ am 4./5.11.1998. Bonn
- LUTZ, Burkart; BAUER, Leo; VON KORNAZKI, Jürgen (1965): Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik. München. URL: <https://www.isf-muenchen.de/pdf/isf-archiv/1965-lutz-bauer-kornatzki-berufsaussichten.pdf> (Stand: 02.01.2020)
- NEHLS, Hermann; HEIMANN, Klaus (2012): Ausbildungsbausteine – nur unter klar definierten Bedingungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 5, S. 51–52
- SCHWARZ, Henrik; BRETSCHNEIDER, Markus; SCHRÖDER, Jörg; WEBER-HÖLLER, Robin; RAK, Sandra; CHRIST, Niels (2015): Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Abschlussbericht. Bonn. URL: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42381.pdf (Stand: 02.01.2020)