

# Modularisierung in der beruflichen Bildung – ein Ansatz zur sozialen Inklusion gefährdeter Jugendlicher?

Dieter Euler

## Zusammenfassung

Seit vielen Jahren gelingt es einer großen Zahl von Jugendlichen nicht, oder nur mit zeitlicher Verzögerung, nach der Pflichtschulzeit eine Berufsausbildung aufzunehmen. Viele bleiben im Status des Ungelernten zurück – aktuell sind dies ca. 1,44 Mio. Personen in der Altersgruppe der 20–29-Jährigen. Der Beitrag diskutiert, inwieweit über eine modulare Strukturierung der Berufsausbildung Wege geschaffen werden können, die den Einstieg in eine Berufsausbildung erleichtern und so der verstärkten sozialen Exklusion von Ausbildungslosen bzw. Ungelernten entgegenwirken. Mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine wird eine konkrete Variante der Modularisierung skizziert und durch die Diskussion aktueller Erprobungsbeispiele empirisch untermauert.

## Abstract: *The Modularization of Vocational Education – A Better Way to Integrate Vulnerable Youths into Work?*

For decades, a large number of young people has not managed the transition from obligatory schooling into vocational education successfully; indeed, some only manage this after a delay. Many are left behind as unskilled labor: currently some 1.44 million individuals in the 20–29 age group can be classified as unskilled. This article assesses the possibility that vocational education that has a modular design makes this transition easier. If it does, it may counter the growing social exclusion of young people and unskilled workers. The concept of curricular modules ('Ausbildungsbausteine') is discussed as a specific form of modularization for which empirical testing and evaluation is possible.

## 1. Ausgangsfragen

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung ist für Jugendliche eine zentrale Phase, in der sich für sie die Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe in Arbeit und Gesellschaft entscheiden. Insofern kann die deutsche Berufsbildung daran gemessen werden, inwieweit es ihr gelingt, allen Schulabsolventen eine tragfähige Brücke in Ausbildung und Beschäftigung zu bauen.

Dieser Übergang gelingt seit vielen Jahren einer großen Zahl von Jugendlichen gar nicht oder nur mit zeitlicher Verzögerung. Zwischen den allgemein bildenden Schulen und der Berufsausbildung hat sich ein Übergangssektor etabliert, in dem in 2011 ca. 294.000 Jugendliche (vgl. BIBB 2012, S. 224) mit einem milliardenschweren öffentlichen Finanzaufwand in einer Vielzahl von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung untergebracht waren. Dazu kommen ca. 145.000 Auszubildende in einer der öffentlich geförderten außerbetrieblichen Ausbildungsformen (vgl. BIBB 2012, S. 108) sowie ca. 26.000 Jugendliche, die eine Berufsausbildung nicht im Rahmen des dualen Systems, sondern an Berufsfachschulen mit einem Abschluss gemäß BBiG/HWO absolvieren (vgl. BIBB 2012, S. 216). Als Vergleich: Im gleichen Jahr begannen ca. 570.000 Jugendliche eine duale Berufsausbildung (vgl. BMBF 2012, S. 14).

Der Übergangssektor dokumentiert durch seine Existenz seit nunmehr zwei Dekaden die mangelnde Fähigkeit der Berufsbildung, allen ausbildungswilligen Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit ohne Zeitverlust den Weg zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Während viele Jugendliche

erst mit einer zeitlichen Verzögerung den Weg zu einem Ausbildungsabschluss finden (vgl. *Beicht* 2009), bleibt eine große Gruppe im Status des Ungelernten zurück. So ist es seit 1996 nicht gelungen, in der Altersgruppe der 20–29-Jährigen die Zahl der Ungelernten zu senken. Sie liegt unverändert bei 14,6%, in absoluten Zahlen entspricht dies aktuell ca. 1,44 Mio. Personen (vgl. BIBB 2012, S. 278).

Der politischen Diskussion über den Übergangssektor sind seit einigen Jahren zwei miteinander verbundene Argumentationsfiguren unterlegt. So wird zum einen die These vertreten, der Übergangssektor sei ein vorübergehendes Phänomen; daher seien auch keine strukturellen Reformen im System der dualen Berufsausbildung erforderlich. Zum anderen werden die Ursachen für die Entwicklung des Übergangssektors individualisiert, indem als Begründung für die fehlende Einmündung in eine Berufsausbildung die vermeintlich mangelnde ‚Ausbildungsreife‘ der Schulabgänger angeführt wird. Eine Variante der erstgenannten Argumentation findet sich aktuell in der These, die demografische Entwicklung würde Betriebe zukünftig verstärkt animieren, Ausbildungsplätze auch mit Jugendlichen mit niedrigeren Schulabschlüssen zu besetzen und so zu einem Verschwinden des Übergangssektors beizutragen. Auf der Grundlage aktueller Projektionen erweisen sich solche Hoffnungen jedoch als unbegründet. Vielmehr besteht weitgehend Konsens darüber, dass die demografische Entwicklung nicht zwangsläufig zu einer Verlagerung der betroffenen Jugendlichen aus dem Übergangssektor in eine (duale) Berufsausbildung führt. So münden die Berechnungen im Nationalen Bildungsbericht 2010 in die Aussage, dass die Zahl der Jugendlichen im Übergangssektor aufgrund der demografischen Entwicklung bis 2025 zwar zurückgehen wird, jedoch ohne Veränderungen und effektive Interventionen immer noch auf einem Niveau von ca. 238‘000 Jugendlichen bestehen bleibt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 313). Die Projektionen im Berufsbildungsbericht 2012 weisen in die gleiche Richtung (BMBF 2012, S. 34 ff.).

Vor diesem Hintergrund begründet sich die Gefahr einer Verstärkung der sozialen Exklusion der Ausbildungslosen bzw. Ungelernten. Die mit der sozialen Herkunft verbundenen Disparitäten aus dem allgemein bildenden Schulsystem würden dann in der Berufsbildung nicht kompensiert, eine angestrebte soziale Integration in Ausbildung und Beschäftigung gelänge nicht. Dies führt zu den Ausgangsfragen dieses Beitrags: Wie kann der Gefahr einer sich verfestigenden Exklusion eines großen Teils der jugendlichen Schulabgänger entgegengewirkt bzw. deren Chancen auf eine möglichst schnelle Integration in eine Berufsausbildung gefördert werden? An dieser Stelle erhalten u. a. Überlegungen zur Modularisierung ihren systematischen Ort: Wie können für diese gefährdeten Jugendlichen Wege geschaffen werden, die den Einstieg in eine Berufsausbildung erleichtern und sie ohne Zeitverlust zu einem anerkannten Berufsausbildungsabschluss führen?

Den Fragen soll in folgenden Schritten nachgegangen werden: Zunächst wird in Kapitel 2. ein detaillierter Blick auf die Voraussetzungen der jugendlichen Schulabgänger geworfen: Wie lässt sich die Gruppe der Jugendlichen im Übergangssektor beschreiben? Inwieweit ist die Kennzeichnung einer fehlenden ‚Ausbildungsreife‘ für diese Jugendlichen gerechtfertigt? Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 3. mit der Exklusions- und der Inklusionsstrategie zwei prinzipielle Optionen im Umgang mit den Ausgangsbedingungen im Übergangssektor unterschieden. In Kapitel 4. wird mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine eine Modularisierungsvariante für die curriculare Strukturierung der Berufsausbildung skizziert, die mit dem Anspruch verbunden wird, für gefährdete Jugendliche einen besseren Übergang in die Berufsausbildung zu leisten. Dieses Potenzial wird in Kapitel 5. begründet und in Kapitel 6. durch die Diskussion aktueller Erprobungsbeispiele empirisch untermauert. Abschließend wird in Kapitel 7. die Ausgangsfrage wieder aufgenommen und vor dem Hintergrund der Ausführungen mit einer bildungspolitischen Perspektive abgeschlossen.

## 2. Differenzierungen: Übergangssektor aus der Binnenperspektive

Wie lässt sich die Gruppe der Jugendlichen im Übergangssektor beschreiben? – Eine seit vielen Jahren verbreitete Argumentation folgt der These, dass Jugendliche ohne duale Berufsausbildung (noch) nicht ausbildungsreif seien. Auch wenn die tautologische Extremvariante (fehlender Ausbildungsplatz indiziert fehlende Ausbildungsreife) aufgrund ihrer offensichtlichen Absurdität in vielen Fällen (z. B. Jugendliche mit Realschulabschluss oder Abitur in Warteschleifen) weitgehend verstummt ist, bleibt die unterlegte Kernaussage bestehen, nach der ein Teil von Jugendlichen aufgrund ihrer ‚Defizite‘ nicht ausgebildet werden könne. Jenseits der mit solchen Zuschreibungen verbundenen politischen Interessen ist vor diesem Hintergrund zu klären, über welche ausbildungsrelevanten Merkmale die Gruppe der Jugendlichen im Übergangssektor beschrieben werden kann.

Ein grobes, gleichwohl verbreitetes Merkmal zur Erfassung der Ausbildungsvoraussetzungen ist der Schulabschluss. Auch wenn – anders als bei dem Zugang zu einer Hochschule – an die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung zumindest formal kein spezifischer Schulabschluss geknüpft wird, verbindet sich die Zuschreibung einer fehlenden Ausbildungsreife mit einem mangelnden bzw. unzulänglichen Schulabschluss. Grob lässt sich sagen, dass die Gesamtgruppe der Jugendlichen im Übergangssektor zu 20% ohne einen und zu 50% mit einem Hauptschulabschluss ausgestattet ist. Ca. 30% besitzt einen Realschulabschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung (BMBF 2012, S. 35). Die Anteile unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Maßnahmentypen. So liegt der Anteil der Jugendlichen mit Realschulabschluss bzw. Studienberechtigung bei der Einstiegsqualifizierung bei fast 50%, im schulischen Berufsvorbereitungsjahr haben hingegen mehr als 70% keinen und mehr als 20% einen Hauptschulabschluss (BMBF 2012, S. 35). Im Gesamtbild zeigt sich, dass bei allen Maßnahmentypen alle Schulabschlüsse vertreten sind, insofern der Schulabschluss nicht das alleinige Kriterium für die Zuordnung zu unterschiedlichen Maßnahmentypen darstellen kann.

Die skizzierte Varianz bei den Schulabschlüssen wäre plausibel, wenn die Zuordnung zu Maßnahmentypen nicht nach dem Schulabschluss, sondern auf der Grundlage eines diagnostizierten spezifischen Förderbedarfs erfolgte. In diesem Zusammenhang wird behauptet, dass es den Jugendlichen häufig in bestimmten kognitiven Domänen oder im Sozialverhalten an notwendigen Kompetenzen mangle, die vor Beginn einer Berufsausbildung zu kompensieren seien. Demgegenüber zeigte eine Längsschnittuntersuchung mit insgesamt ca. 600 Schülern, dass sich die Sozial- und Handlungskompetenzen von Jugendlichen aus sogenannten Berufstaterklassen nicht signifikant unterscheiden von solchen aus ‚normalen‘ Hauptschulklassen. Dabei erreichten beide Gruppen ‚Werte im guten Mittelfeld‘ (*Kohlrausch* 2011, S. 134). Unabhängig davon würde eine Diagnose schlechter Werte in diesen Kompetenzbereichen nicht notwendigerweise zur Folge haben, dass die Jugendlichen im unteren Bereich der Leistungskurven keine Berufsausbildung aufnehmen können. Jeder Mensch hat andere Fähigkeiten und Stärken – aus dem ‚Ich kann etwas besser/schlechter‘ lässt sich keine Unterscheidung von ‚besser/schlechter sein‘ ableiten. Vergleichsweise ungünstige Ausbildungsvoraussetzungen bedingen nicht zwangsläufig Segregation und Exklusion, jedenfalls dann nicht, wenn man einer Berufsausbildung auch das Ziel unterlegt, neben der berufsfachlichen auch die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu fördern.

Schon die zum Teil hohen Schulabschlüsse der Jugendlichen im Übergangssektor zeigen, dass der in der politischen Diskussion vorgetragene Hinweis auf eine ‚fehlende Ausbildungsreife‘ als Begründung für den fehlenden dualen Ausbildungsplatz nicht überzeugt. Ein genauer Blick bestätigt diesen ersten Eindruck. So zeigte sich in einer schweizerischen Studie, dass nahezu 60% der Schulabsolventen auf der untersten PISA-Lesekompetenzstufe ohne Verzögerung in eine Berufsausbildung einsteigen und diese erfolgreich abschließen konnten (*Stalder/Meyer/Hupka-Brunner* 2011, S. 208). Daraus lässt sich ableiten, dass die Einmün-

derung in eine der Maßnahmen des Übergangssektors nicht fehlende Ausbildungsreife und damit individuelles Versagen anzeigt, sondern dass es bei hinreichender Intensität der Ausbildungsbegleitung auch innerhalb einer betrieblichen Berufsausbildung möglich ist, Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu führen.

Ein weiteres Merkmal zur deskriptiven Erfassung der Population der Jugendlichen im Übergangssektor ist die Nationalität bzw. der Migrationshintergrund. Die Ausbildungsanfängerquote ausländischer Jugendlicher lag 2010 mit 29,5% deutlich unter der von deutschen Jugendlichen mit 57,8% (vgl. BIBB 2012, S. 185). Dabei besteht im Hinblick auf das Interesse an einer Berufsausbildung zwischen den beiden Gruppen kein Unterschied (vgl. *Beicht/Granato* 2010). Schulabsolventen mit Migrationshintergrund besuchen mit 38% häufiger eine Maßnahme im Übergangssektor als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (31%); häufiger als diese erreichen sie dabei zwar weiterführende Schulabschlüsse, sind bei der Einmündung in eine Berufsausbildung dennoch weniger erfolgreich. Ein Jahr nach Besuch der ersten Maßnahme sind 47% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung eingemündet gegenüber 60% derjenigen ohne Migrationshintergrund (*Beicht/Granato* 2011). „Selbst unter Berücksichtigung zentraler Einflussgrößen wie die soziale Herkunft oder der Bildungsvoraussetzungen sind ihre Aussichten geringer“ (BIBB 2012, S. 186). Verstärkend kommt hinzu, dass die Einmündungsquote ausbildungsinteressierter Schulabsolventen mit Migrationshintergrund in Jahren eines vergleichsweise entspannten Ausbildungsmarkts (z. B. in 2010) nicht besser liegt als in Jahren mit einem angespannten Ausbildungsmarkt (z. B. in 2006). Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist selbst wieder sehr heterogen. In der Binnenanalyse wird deutlich, dass die Jugendlichen türkisch-arabischer Herkunft die größten Übergangsschwierigkeiten besitzen (vgl. BIBB 2012, S. 78). Während die geringeren Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gut belegt sind, bleiben die Erklärungen der Ursachen für diese Ungleichheit ähnlich vage wie die Aufklärung des statistischen Sachverhalts, dass die Quote der Vertragslösungen innerhalb der Berufsausbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Ausbildungsberufen in der Regel deutlich höher liegt als bei deutschen Auszubildenden (vgl. BIBB 2012, S. 171). Ein möglicher Faktor zur Erklärung von sozialer Selektivität an der ersten Schwelle in die Berufsausbildung könnte in Formen und Folgen der ‚institutionellen Diskriminierung‘ gesucht werden. Darunter werden Prozesse innerhalb von Institutionen verstanden, bei denen soziale Gruppen mit bestimmten Merkmalen aufgrund von Wahrnehmungen oder Zuschreibungen der verantwortlichen Entscheidungsträger benachteiligt werden. So gehen beispielsweise in schulische Laufbahneempfehlungen häufig Annahmen über elterliche Unterstützungsleistungen ein, was zu einer Benachteiligung solcher Schüler führen kann, deren Eltern keine bedeutsame materielle oder ideelle Förderung zugetraut wird. In der Berufsbildung werden ähnliche Mechanismen bei der Entscheidung von Personal- bzw. Ausbildungsverantwortlichen über die Besetzung von Ausbildungsstellen vermutet (vgl. *Imdorf* 2010), wobei die Zusammenhänge zumeist noch angedeutet bleiben. Beispielsweise könnten den Entscheidungen Annahmen über die (mangelnde) Vereinbarkeit von Merkmalen der Bewerber mit innerbetrieblichen Arbeitskulturen oder Kundenerwartungen zugrunde liegen.

In der Gesamtschau erweist sich die Kennzeichnung von (fehlender) Ausbildungsreife weniger als ein Ergebnis der Kompetenzdiagnose auf der Grundlage klar definierter Dispositionen, sondern als ein diffuser Begriff, „der sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung entzieht“ (*Dobischat/Kühnlein/Schurgatz* 2012, S. 73). Als gemeinsamer Nenner in den skizzierten Differenzierungsansätzen lässt sich festhalten, dass die Population der Jugendlichen im Übergangssektor sehr heterogen ist. Entsprechend ließe sich hinsichtlich der vorhandenen Ausbildungsvoraussetzungen ein breites Kontinuum aufspannen, auf dem sich an dem einen Ende solche Jugendliche befinden, die

sich vom Gros der Auszubildenden in einer dualen Ausbildung nicht unterscheiden und bei denen sich keine Hinweise auf besondere Schwierigkeiten zur erfolgreichen Absolvierung der Ausbildung finden. Am anderen Ende des Spektrums stehen Jugendliche mit einem spezifischen Förderbedarf etwa kognitiver oder sozialer Art, woraus sich jedoch nicht zwangsläufig eine Separierung oder Exklusion in dedizierte Vorbereitungsmaßnahmen ableiten lässt. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass Separierung schnell in eine Stigmatisierung führt, insbesondere wenn die sozialen Lebensbedingungen nicht reflektiert werden (vgl. *Solga* 2005, S. 123). So kommen viele „dieser Heranwachsenden aus verwundeten Familienverhältnissen: Die Abwesenheit eines Elternteils, wechselnde Bezugspersonen, fehlende Adressaten – oder ein Familienleben, das von unberechenbaren Gewaltausbrüchen anwesender Erwachsener, Dominanzkämpfen zwischen den Geschwistern und früher Vereinsamung der Kinder bestimmt ist. Es ist dieses mit dem Elternhaus zusammenhängende Belastetsein der Heranwachsenden, das sie für die Lehrerinnen und Lehrer oft so unerreichbar macht.“ (*Bude* 2011, S. 46) Während die Schule mit ihren primär abstrakt-kognitiven Anforderungen für diese Jugendlichen häufig den rutschigen Abhang darstellt, auf dem sie keinen Halt mehr finden, sind sie außerhalb der Schule durchaus aktiv und engagiert. Dort suchen sie einen Raum der Bewährung, in dem der Zusammenhang zwischen dem eigenen Tun und persönlichen Erfolg sichtbar wird. Vor diesem Hintergrund sind schlechte Schulnoten zwar eine Hypothek für die mögliche Bewältigung von Herausforderungen in einer Ausbildung, doch könnten gerade die praktischen Dimensionen einer Ausbildung und Erfahrungen des Kompetenzerlebens jenseits kognitiver Abstraktionen den Jugendlichen neue Zugänge und Motivationsquellen auf ihrem Bildungsweg erschließen.

### 3. Optionen: Exklusions- vs. Inklusionsstrategie

Welche Konsequenzen lassen sich aus den skizzierten Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen im aktuellen Übergangssektor ziehen? Welche berufsbildungspolitischen Implikationen resultieren daraus? – Zunächst lässt sich aus den Ausführungen schließen, dass sich die kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen der Jugendlichen sehr heterogen darstellen und die Abweichungen zum hypothetischen ‚Normalfall‘ eines Ausbildungsanfängers unterschiedlich groß sind. Aus dieser Konfiguration begründet sich, dass in den jeweiligen Maßnahmen mehr oder weniger intensive Komponenten einer individuellen Begleitung integriert sein sollten. Entsprechende Angebote finden sich bereits heute in Verbindung mit einzelnen Maßnahmen, so beispielsweise in Form einer Berufseinstiegs- oder Ausbildungsbegleitung.

Jenseits dieser prinzipiellen und zumindest partiell umgesetzten Erkenntnis ist eine Grundsatzfrage erst ansatzweise diskutiert und geklärt: Wenn Schulabsolventen keine duale Berufsausbildungsstelle bekommen und eine ihrem Förderbedarf möglichst passende Alternative aufnehmen – sollen entsprechende Angebote in ihrer Grundausrichtung im Rahmen einer Exklusions- oder im Rahmen einer Inklusionsstrategie konzipiert werden? Oder anders formuliert: Sollen die Fördermaßnahmen im Rahmen eines ausgegrenzten Brücken- oder im Rahmen eines integrierten Begleitsystems ansetzen? Im ersten Fall befänden sich die Jugendlichen in separaten und exklusiv für diese Gruppe konzipierten Maßnahmen einer Ausbildungsvorbereitung, im zweiten Fall würden sie mit der Maßnahme im berufsfachlichen Teil entlang der Curricula des jeweiligen Ausbildungsberufs ausgebildet, ggf. ergänzt durch spezifische Förderangebote.

Bislang wird primär nach dem Exklusionsprinzip verfahren. Die eingangs erwähnten ca. 294.000 Jugendlichen befinden sich in exklusiven Maßnahmen des Übergangssektors, die entweder auf eine Ausbildung vorbereiten und/oder in denen sie einen (höheren) allgemein bildenden Schulabschluss erwerben können. Daneben existieren Angebote wie die Berufsausbildung nach BBIG/HWO an Berufsfachschulen oder die von der Bundesagentur finanzierte ‚Berufsausbildung in außerbetrieblichen Ein-



richtungen‘, die dem Inklusionsprinzip folgen. Zumindest implizit liegt dieser Praxis die Annahme zugrunde, man könne die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Ausbildungsreife separieren – den ausbildungsreifen (sie werden dann häufig als sog. ‚Marktenachteiligte‘ bezeichnet) wird eine Berufsausbildung in schulischer oder außerbetrieblicher Trägerschaft angeboten, die für die Jugendlichen finanziell weniger attraktiv ist als eine betriebliche Berufsausbildung, aber via Externenprüfung zu einem Berufsausbildungsabschluss führt. In 2010 absolvierten ca. 36.000 Teilnehmende eine solche Externenprüfung, dies entspricht 6,3% aller Prüfungsteilnehmenden (vgl. BIBB 2012, S. 183 f.)

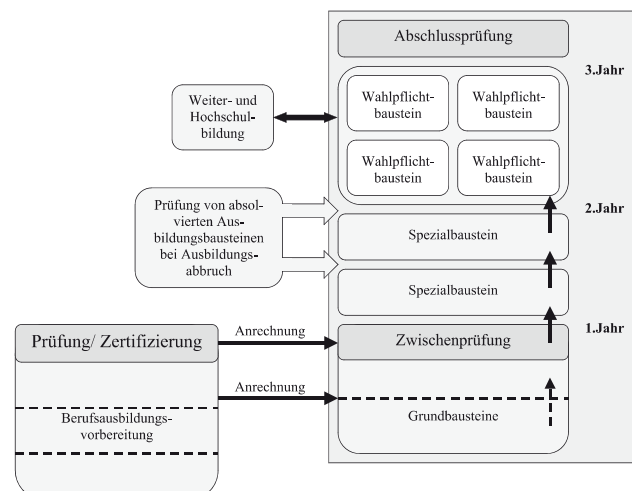
Wenn jedoch das Konstrukt der Ausbildungsreife fragwürdig ist, zudem mit dem Exklusionsprinzip die Gefahr einer Stigmatisierung und negativen Selbstattribuierung wächst, dann wäre zu reflektieren, ob der Exklusionsansatz nicht grundsätzlich durch einen Inklusionsansatz zu ersetzen wäre. Anstelle von: „Durch welche Maßnahmen werden Jugendliche ausbildungsreif“ wäre dann zu fragen: „Wie müssen Ausbildungsformen gestaltet sein, um auch Jugendliche mit Förderbedarf ohne Zeitverlust zu einem Ausbildungsabschluss zu führen?“ Für die Gestaltung des Berufsausbildungssystems hätte dies wesentliche Implikationen: Nicht die Trennung von Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung, sondern die Aufnahme einer Berufsausbildung für alle ausbildungswilligen Jugendlichen wäre das Leitziel. Dabei wäre die Berufsausbildung für gefährdete Jugendliche so zu gestalten, dass sie ihren kognitiven, motivationalen, sozialen u. a. Bedingungen gerecht wird. Gestaltungskomponenten wären dabei u. a. flexible Formen der Ausbildungsdauer, Ausbildungsbausteine und Teilzertifizierungen sowie individuelle Unterstützungsformen. Idealerweise verlief dies im Rahmen einer (unterstützten) betrieblichen Berufsausbildung – fehlen hier jedoch entsprechende betriebliche Ausbildungsangebote, so wären subsidiär betriebsnahe Ausbildungsformen in schulischer, über- oder außerbetrieblicher Trägerschaft und Verantwortung zu schaffen. Ziel wäre eine Berufsausbildung für alle ausbildungswilligen Jugendlichen, möglichst bis zum Ausbildungsabschluss der Kammer, in jedem Fall aber bis zu einem individuell höchstmöglichen Teilabschluss.

Diese primär ausbildungspolitische Dimension korrespondiert mit unterschiedlichen pädagogischen Leitbildern. Während die Exklusionsstrategie an der Analyse von Defiziten ansetzt, die es durch geeignete Interventionen zu kompensieren gilt, betont die Inklusionsstrategie in einem hohen Maße die vorhandenen Stärken und versucht sie für die Entwicklung nutzbar zu machen. Eine theoretische Grundlegung für die Entwicklung entsprechender pädagogischer Konzepte für gefährdete Jugendliche bietet das Resilienzkonstrukt (vgl. *Brahm/Euler/Steingruber* 2012). Mit Resilienz wird ein Phänomen beschrieben, dass sich Men-

schen trotz widriger Bedingungen positiv entwickeln können (vgl. *Fingerle* 2011, S. 210). So interpretieren *Gordon und Coscarelli* (1996, S. 15) Resilienz als „the capacity to thrive, mature, and increase competence in the face of adverse circumstances.“ Im Hinblick auf die Situation von Jugendlichen ist von Interesse, dass es sich bei der Resilienz bzw. den daraus abgeleiteten Teilkonstrukten um eine Kompetenz des Menschen handelt, die sich auch (weiter-)entwickeln lässt. Ein auch praktisch bedeutsames Merkmal besteht darin, dass eher die Stärken eines Menschen als dessen Schwächen im Mittelpunkt stehen (vgl. *Atkinson et al.* 2009). Trotz dieser Betonung von positiven Aspekten wurde bisher davon ausgegangen, dass psychische Ressourcen (so genannte Schutzfaktoren) immer im Zusammenspiel mit Risikofaktoren zum Tragen kommen (vgl. *Fingerle* 2011, S. 211). Obwohl sich die Forschungen zu den Schutz- und Risikofaktoren hinsichtlich methodischer Vorgehensweise und inhaltlichem Fokus unterscheiden, gibt es große Übereinstimmungen über die Faktoren, welche Resilienz fördern bzw. deren Entstehung unterstützen. Dabei kann unterschieden werden zwischen personalen Ressourcen einer Person sowie sozialen Schutzfaktoren wie etwa in der Familie oder im sozialen Umfeld (vgl. *Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse* 2009, S. 28). Personale Ressourcen können beispielsweise ein positives Selbstkonzept, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Empathie und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Personen sein (vgl. ebd.). Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf den hier diskutierten Kontext zum einen festhalten, dass gefährdete Jugendliche entsprechend ihrer spezifisch ausgeprägten Resilienz auch Belastungen wie ein unbefriedigend verlaufender Einstieg in eine Ausbildung konstruktiv bewältigen können – insbesondere dann, wenn sie in ihrem Umfeld eine hilfreiche Unterstützung erhalten. Zum anderen bietet der Ansatz einen Zugang für die Gestaltung ausbildungsdidaktischer Konzepte, in denen entsprechende Resilienzen während der und durch die Berufsausbildung in unterschiedlichen Lernorten entwickelt werden können.

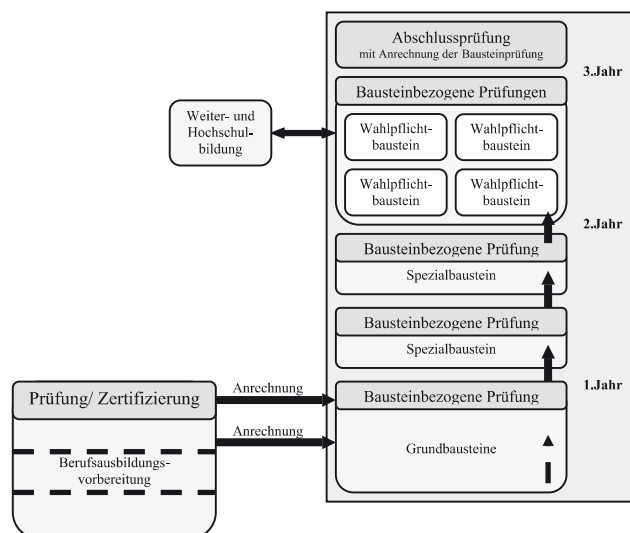
#### 4. Modulare Strukturierung der Berufsausbildung – eine Voraussetzung zur sozialen Inklusion gefährdeter Jugendlicher

Nach diesen eher grundsätzlichen Überlegungen soll mit dem Konzept der Modularisierung ein methodischer Ansatz zur Flexibilisierung der Übergänge in und innerhalb einer Berufsausbildung vorgestellt werden. Die Kernidee lässt sich wie folgt zusammenfassen (vgl. vertiefend: *Euler/Severing* 2007a, 2007b, 2007c): Durch die Einführung von Ausbildungsbausteinen in der dualen Ausbildung wird eine verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie



Quelle: Vgl. *Euler/ 2007a*, S. 44.

Abbildung 1: Modell 1 – Graduelle Optimierung des Status Quo



Quelle: Vgl. Euler/Severing 2007a, S. 46.

Abbildung 2: Modell 2 – Integration von bausteinbezogenen Prüfungen

parallelen vollzeitschulischen Bildungsangeboten ermöglicht. Dadurch verbesserte sich u. a. die Abstimmung auf die Ausbildungsvoraussetzungen gefährdeter Jugendlicher – diese könnten in bewältigbaren Etappen zielgerichtet den Aufstieg zum Ausbildungsabschluss in Angriff nehmen. Die Kernidee wird in zwei Modellen ausgeführt, die sich in ihrer Ausgestaltung und in ihren ordnungspolitischen Konsequenzen unterscheiden.

Beide Modelle gehen von einer übersichtlichen Zahl von fünf bis acht Ausbildungsbausteinen aus. Ausbildungsbausteine 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, dass das Berufsprinzip als konstitutive Grundlage der dualen Berufsausbildung erhalten bleibt. Damit korrespondiert die vertragsrechtliche Komponente, dass Ausbildungsverhältnisse innerhalb des dualen Systems unverändert über die Gesamtdauer der Ausbildung abzuschließen sind. Auch sieht keines der beiden Modelle vor, auf eine Abschlussprüfung zu verzichten. Es geht insofern auch nicht um Mikromodule, wie sie teilweise im englischen und schottischen NVQ-System zum Einsatz kommen.

In dieser *ersten Modellvariante* bleiben duale Ausbildungsgänge in ihrem praktischen Ausbildungsablauf prinzipiell unberührt, aber insbesondere die bisherige Ausbildungsvorbereitung wird näher an die duale Berufsausbildung herangeführt. Es werden die Inhalte der einzelnen Ausbildungsbausteine durchlaufen, die Prüfungen in der regulären dualen Ausbildung werden jedoch nicht Baustein für Baustein absolviert, sondern wie bisher zeitpunktbezogen als eine Einheit am Ende der Ausbildung. Die Veränderungen zum Status quo bestehen in folgenden Punkten:

- In der (bisherigen) Berufsausbildungsvorbereitung ebenso wie in der vollzeitschulischen Berufsausbildung würden grundsätzlich die gleichen durch die Ordnungsarbeit bundesweit standardisierten Inhalte in Ausbildungsbausteinen vermittelt wie in der betrieblichen Ausbildung. Außerbetriebliche Lernorte würden ihre Inhalte an die Ausbildung nicht nur anlehnen, sondern würden den gleichen Ansprüchen an die Qualität und die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote unterworfen wie Betriebe und Berufsschulen.
- Die Zwischenprüfung wird auf die Grundqualifikationen bezogen und als vollwertigen (das heißt in die Bewertung einfließenden) Teil der Prüfung konzipiert. Im Ergebnis käme dies

der ‚gestreckten Prüfung‘ nahe, wie sie in zahlreichen Berufen erprobt worden ist und zunehmend in die Regelpraxis überführt wird.

- Bei Ausbildungsabbruch sollen die Auszubildenden die Möglichkeit erhalten, bereits absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine Prüfung abzuschließen.
- Die innerhalb der (bisherigen) Berufsausbildungsvorbereitung und paralleler Ausbildungsformen ausgebildeten Kompetenzen aus den Grundbausteinen sollen in denjenigen Lernorten geprüft werden, in denen die Maßnahmen durchgeführt werden. Voraussetzung für die Anrechenbarkeit einer solchen Prüfung als Teil der Abschlussprüfung in der Berufsausbildung sind Vorkehrungen zur Qualitätssicherung.
- Bestehende Möglichkeiten zur Differenzierung eines Ausbildungsgangs über Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen u. a. bleiben unverändert erhalten. Entsprechende Elemente würden aber stets als eigenständige Ausbildungsbausteine in den Ausbildungsgang integriert. Damit wäre auf lange Sicht eine berufsübergreifende Form der Strukturierung von Spezialisierungen geschaffen, die eine gemeinsame schulische bzw. betriebliche Ausbildung von überlappenden Inhalten verschiedener Berufe ebenso erleichtert wie eine wechselseitige Anrechnung.

Auch bei Modell 2 erfolgt eine Strukturierung des Ausbildungsberufsbilds über Ausbildungsbausteine, die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden.

Auch diese *Abbildung* veranschaulicht die Struktur des Ausbildungs- und Prüfungsablaufs am Beispiel eines dreijährigen Ausbildungsgangs, in dem das erste Jahr entweder über einen zwölfmonatigen oder zwei sechsmoatige Ausbildungsbausteine strukturiert wird. Das zweite Ausbildungsjahr besteht aus zwei sechsmoatigen Bausteinen, das dritte Ausbildungsjahr aus vier Wahlpflichtbausteinen, von denen zwei zu wählen sind. Nach jedem Baustein besteht die Möglichkeit der Anrechnung von Ausbildungsabschnitten.

Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungen und einer (veränderten und kürzeren) Abschlussprüfung dokumentiert. Bausteinbezogene Prüfungen können auch an den Lernorten erfolgen, in denen entsprechende Ausbildungsleistungen absolviert werden. Die integrierte Abschlussprüfung, in der zum Ende der Ausbildung nochmals der Gesamtzusammenhang gesichert wird, soll weiterhin durch die zuständigen Stellen erfolgen. Hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten wird vorgeschlagen, dass für Ausbil-

dungsbetriebe sowohl eine ‚traditionelle Prüfungsstruktur‘ (mit Zwischen- und Abschlussprüfung) als auch eine bausteinbezogene Prüfungsabfolge möglich sein soll.

Die Darstellung der beiden Modelle erfolgt auf einer konzeptionellen Ebene und zielt darauf, die Anschlussfähigkeit und Unterschiede zu den bestehenden Ordnungskonzepten der Berufsausbildung zu skizzieren. In einem nachfolgenden Präzisierungsschritt stellen sich organisatorische, curriculare und didaktische Fragen wie die folgenden: Wie sollen die Verantwortlichkeiten für die Kompetenzentwicklung in den Ausbildungsbausteinen zwischen den Lernorten gestaltet werden? Wie lassen sich Ausbildungsbausteine abgrenzen, um einerseits sinnvolle Handlungsfelder aus der korrespondierenden Berufspraxis zu erfassen und andererseits die Berufsausbildung nicht auf eine funktionale Verrichtung praktischer Handlungserfordernisse zu reduzieren? Wie kann das Zusammenwirken der Ausbildungsbausteine so gestaltet werden, dass zwischen ihnen aufbauende Entwicklungsbeziehungen stattfinden? Wie kann der Beitrag einzelner Ausbildungsbausteine zum Aufbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz deutlich werden? Wie können erkennbare Lernlücken früh erkannt und durch geeignete Förderansätze kompensiert werden?

##### 5. Analyse: Potenziale der Reformmodelle für die soziale Integration gefährdeter Jugendlicher

Die Potenziale einer modularen Strukturierung von Ausbildungsgängen ließen sich auf unterschiedliche Zielkriterien hin diskutieren (vgl. Euler/Severing 2007c). Die nachfolgenden Einschätzungen beziehen sich auf die Potenziale zur sozialen Inklusion von gefährdeten Jugendlichen.

Beide Modelle ermöglichen, die momentan angebotenen Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung auf solche Kompetenzen auszurichten, die auch in einer dualen Berufsausbildung entwickelt werden sollen. Zudem können die Lernergebnisse nicht erst am Ende der Ausbildung, sondern nach jedem Ausbildungsbaustein zertifiziert werden. Für die Jugendlichen wären damit die angestrebten Handlungskompetenzen transparent, sie hätten eine klare Zielorientierung. Jugendliche, die eine Ausbildung ab- bzw. unterbrechen müssen, hätten immerhin anerkannte Zwischenabschlüsse erreicht, auf denen sie später wieder aufsetzen können. Sie verfügen in einem solchen Fall über einen anerkannten und durch Betriebe nachvollziehbaren Nachweis einer beruflichen Teilqualifikation, der sie auf dem Arbeitsmarkt immerhin über den Status eines Ungelernten herausheben würde und der den Einstieg in das Beschäftigungssystem erleichtern könnte. Durch die Lernerfolgsprüfung am Ende eines Ausbildungsbausteins könnten zum einen Lücken bei den Jugendlichen gezielter diagnostiziert und durch gezieltere pädagogische Fördermaßnahmen geschlossen werden. Zum anderen bietet die Prüfung und Zertifizierung von Handlungskompetenzen Anlass zu häufigeren Erfolgserlebnissen mit den daraus resultierenden Motivierungspotenzialen. Durch die Ausrichtung von Maßnahmen auf einen Ausbildungsabschluss verlören diese weitgehend ihre Stigmatisierungswirkung. Sie würden nicht mehr als Warte-schleifen für ‚schwierige Jugendliche‘ wahrgenommen, sondern formal und faktisch als vollwertige Ausbildungsformen.

##### 6. Ausbildungsbausteine auf dem Weg in die Umsetzung?

Die in Kapitel 4 skizzierten Modelle bilden den Kern einer Studie, die vor einigen Jahren im Innovationskreis Berufliche Bildung von Euler/Severing (2007a) vorgestellt wurde und bis heute kontrovers diskutiert wird. Insofern ließe sich fragen, inwieweit eine realistische Chance erkennbar ist, die Vorstellungen praktisch und politisch umzusetzen. Aktuell können nicht lediglich kontroverse Diskussionen, sondern auch praktische Umsetzungserprobungen bilanziert werden. Diese werden nachfolgend skizziert und mit den erkennbaren Erfahrungen resümiert.

Die Erprobung von Ausbildungsbausteinen wurde von der Bundesregierung in 2009 als Ziel in den Koalitionsvertrag aufgenommen: „Wir werden das Übergangssystem neu strukturieren und effizienter gestalten. Maßnahmen sollen grundsätzlich – auch mit Hilfe von Ausbildungsbausteinen – auf Ausbildung und Berufsabschluss ausgerichtet werden. Es ist unser Ziel, die passgenaue Vermittlung von Ausbildungsplatzsuchenden und Langzeitbewerbern zu stärken.“ (Koalitionsvertrag 2009, S. 62) Die Umsetzung dieser Zielsetzung soll in dem aus BMBF- und ESF-Mitteln seit 2009 geförderten Programm ‚Jobstarter Connect‘ erfolgen. In zunächst 14 Ausbildungsberufen werden außerhalb einer betrieblichen Ausbildung bundesweit einheitliche Ausbildungsbausteine im Sinne des skizzierten Modells 1 erprobt. Das Programm sieht vor, die über die Absolvierung der Ausbildungsbausteine erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen transparent zu dokumentieren und damit für die Jugendlichen besser verwertbar zu machen. Die Bescheinigung der Kompetenzen erfolgt zwar nicht auf der Grundlage einheitlicher Prüfungs- und Zertifizierungsstandards, dennoch soll die vom Träger ausgestellte Bescheinigung dazu beitragen, dass die Übernahme des Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung und eine Anrechnung seiner erbrachten Ausbildungsleistungen erleichtert werden. Bis Ende 2011 nahmen in 40 regionalen Projekten rund 3.000 Jugendliche an einer Qualifizierung über Ausbildungsbausteine teil (Deutscher Bundestag 2012, S. 11). Als Ergebnisse der durchgeführten Evaluation werden folgende Erkenntnisse festgehalten (vgl. Deutscher Bundestag 2012, S. 21):

- Eine Qualitätsverbesserung und stärkere duale Orientierung der Maßnahmen des Übergangsbereichs;
- eine verbesserte Lernergebnisorientierung in den Ausbildungsmaßnahmen, verbunden mit einer Verbesserung der Rückkopplung von Lernerfolgen für die Jugendlichen (neue Feedbackkultur);
- Steigerung der Motivation und des Selbstwertgefühls der jugendlichen Teilnehmer;
- die zunehmende Verbreitung und Akzeptanz des Instruments auch über die geförderten Projekte hinaus.

Als Ergebnis dieser Erfahrungen ist geplant, das Konzept der Ausbildungsbausteine auf weitere Berufe auszuweiten.

Eine ähnliche konzeptionelle Ausrichtung, jedoch bezogen auf andere Zielgruppen, verfolgte das von der Bundesagentur für Arbeit initiierte Projekt ‚Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose‘ (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2011). Das Projekt verfolgte das Ziel, für Geringqualifizierte schrittweise einen zielgruppengerechten Weg zu einem beruflichen Ausbildungsabschluss zu entwickeln. Durch eine modulare Strukturierung des Bildungsangebots sollte es ferner möglich sein, den zwischenzeitlichen Übergang in eine berufliche Beschäftigung zu ebnet und dabei die bereits absolvierten Module durch entsprechende Zertifikate nachzuweisen. Ausgehend von einer Bedarfsanalyse wurden fünf Berufe und ein Tätigkeitsfeld modular strukturiert und für die Entwicklung und Erprobung von Teilqualifikationen/Bausteinen ausgewählt. Es wurde davon ausgegangen, dass eine modulare Konzeption es auch lernungewohnten Personen erleichtert, anerkannte Teilqualifikationen zu erwerben, die im weiteren Bildungsverlauf – auch mit Unterbrechungen – akkumuliert werden können. Bei der Ausgestaltung der zertifizierten Module werden u. a. die folgenden Prinzipien verfolgt: Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungskompetenzen; outcome-orientierte Beschreibung der Kompetenzprofile; zielgruppengerechte Einsetzbarkeit; bundeseinheitliche Kompetenzfeststellung und Zertifizierung (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2011, S. 37 ff. und S. 57). Die Evaluation der Piloterprobungen führte im Kern zu positiven Ergebnissen sowohl bei den Bildungsträgern und Teilnehmenden, aber auch bei den befragten Unternehmen (vgl. in einzelnen Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, 2011, S. 9 f. und S. 118 ff.).

Modulare Ausbildungsformen auf der Grundlage von Ausbildungsbausteinen wurden zudem auf der Ebene von Bundeslän-



dem erprobt und evaluiert. Für den in diesem Beitrag aufgespannten Problemkontext ist das in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Projekt „3. Weg in die Berufsausbildung“ von besonderer Bedeutung (vgl. Euler/Severing 2011, S. 41 f.). In diesem Projekt können Jugendliche, die ausbildungswillig, aber noch nicht ausbildungsreif sind, einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erwerben. Ziel ist die berufliche Qualifizierung bis hin zum Berufsabschluss über zertifizierbare Ausbildungsbausteine. Die Grundlage bildet ein regulärer Ausbildungsvertrag mit dem Bildungsträger nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung. Ein Drittel bis die Hälfte der Ausbildungszeit wird im Betrieb absolviert. Der „3. Weg“ lässt Unterbrechungen der Ausbildung von bis zu sechs Monaten zu. Insgesamt haben Auszubildende die Option auf eine Verlängerung der Ausbildung auf bis zu fünf Jahren. Die Ausbildungsbausteine sollen als Instrument zur Untergliederung der Ausbildung eine individualisierte und flexibilisierte Ausbildung ermöglichen. Für jeden Ausbildungsbaustein wird durch den Auszubildenden eine Leistungsbewertung vorgenommen. Bei einer vorzeitigen Beendigung des Ausbildungsverhältnisses können die bis dahin erfolgreich absolvierten Ausbildungsbausteine von der zuständigen Stelle bescheinigt werden. Über ein Bildung coaching sollen die Jugendlichen eine ausbildungsbegleitende Stabilisierung erhalten. Neben der individuellen Begleitung der Auszubildenden zählt zum Aufgabenbereich des Bildung coaching auch die Koordination der drei Lernorte, das Übergangmanagement an den Schnittstellen, die Kompetenzentwicklung, eine individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Lernförderung und sozialpädagogische Begleitung. Die wissenschaftliche Begleitung fasste die Ergebnisse aus der Evaluation des ersten Pilotjahrgangs wie folgt zusammen: „Unter Berücksichtigung dessen, dass den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine mangelnde Ausbildungsreife im Vorfeld attestiert wurde, ist es als durchschlagender Erfolg des Pilotprojektes zu werten, dass etwa 40 Prozent der Auszubildenden des ersten Durchgangs die Ausbildung planmäßig beendet haben und mit einem qualifizierten Berufsabschluss in den Arbeitsmarkt eintreten können. Für die Zielerreichung des ‚3. Weg‘ spricht auch, dass 88 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich zur Abschlussprüfung anmelden, die Berufsausbildung erfolgreich abschließen.“ (GIB 2010, S. 225)

Die bislang umfassendste Umsetzung einer modular strukturierten Berufsausbildung findet derzeit in Luxemburg statt (vgl. Euler/Frank 2011). Mit dem Gesetz zur Reform der Berufsbildung vom 19. Dezember 2008 wird das System der beruflichen Erst- und Weiterbildung in Luxemburg umfassend modernisiert und auf eine modulare und kompetenzorientierte Struktur umgestellt. Dabei werden sämtliche Ausbildungsgänge in Bausteinen strukturiert, die in einer zeitlich begrenzten Phase von 6 bis 12 Monaten absolviert werden und zu abgeschlossenen und geprüften ‚Teilqualifikationen‘ führen. Damit besitzt ein Baustein eine gewisse Komplexität, in der Regel repräsentiert er einen größeren Arbeitsbereich innerhalb des Berufs. Ein Baustein wird zumeist weiter in Module aufgeteilt, die jeweils eine sinnvolle Ausbildungseinheit darstellen. Die Ausbildung innerhalb eines Bausteins vollzieht sich in parallel verlaufenden Modulen. Jedes Modul wird über Kompetenzen beschrieben, die von den Modulverantwortlichen im jeweiligen Lernort zu vermitteln und eigenständig zu prüfen sind. Je nach Ausbildungsberuf und -niveau finden die Ausbildung sowie die darauf bezogenen Prüfungen mit unterschiedlichen Anteilen in Schule und Betrieb statt. Die Zuordnung der Modul- und Prüfungsverantwortung zwischen Schule und Betrieb wird im Rahmen der Entwicklung der Ordnungsgrundlagen entschieden. Neben den modulbezogenen Prüfungen werden zur Mitte sowie zum Ende der Ausbildung zwei Integrationsprojekte vorgesehen, in denen die Bearbeitung von bausteinübergreifenden, berufsbezogenen Arbeitsaufgaben im Mittelpunkt steht. Die Integrationsprojekte werden zentral von Prüfungsausschüssen durchgeführt, die durch das Ministerium eingesetzt werden. Diese integrativen Prüfungen heben auf die Feststellung von modulübergreifenden beruflichen Handlungs-

kompetenzen ab. Integrationsprojekte müssen erfolgreich absolviert werden, um die Berufsausbildung insgesamt zu bestehen. Die skizzierte Strukturierung der Ordnungsgrundlagen in Form von Bausteinen und Modulen führt zu Ausbildungseinheiten mit einer gewissen Komplexität, wodurch der Gefahr einer Fragmentarisierung des Ausbildungsgangs und damit einer Gefährdung der Einheitlichkeit des Berufsbilds entgegengewirkt werden kann. Wenn nach Abschluss einzelner Bausteine durch geeignete Prüfungen die Kompetenzen festgestellt wurden, dann ergeben sich daraus drei wesentliche Konsequenzen: (1) Bei Nicht-Bestehen einzelner Module muss nicht wie bisher ein ganzes Ausbildungsjahr wiederholt werden, sondern in den problematischen Modulen können gezielt spezifische Lücken aufgearbeitet werden. (2) Bei Ausbildungsabbruch besitzt der Auszubildende bereits einen Nachweis über die Bereiche der Ausbildung, in denen er die vorgesehenen Kompetenzen im Rahmen der bestandenen Module erworben hat. Dies erleichtert die Möglichkeit der Wiederaufnahme der Berufsausbildung und unterstützt eine gezielte Nachqualifizierung. (3) Mögliche Ausbildungsschwierigkeiten werden bereits am Ende eines Bausteins deutlich. Dadurch ist es früher und gezielter möglich, auf Leistungsschwächere einzugehen und Ausbildungsschwierigkeiten mit gezielten Hilfen zu begegnen.

## 7. Abschluss

Die Ausgangsfrage des Beitrags lautete: Wie kann der Gefahr einer sich verfestigenden Exklusion eines großen Teils der jugendlichen Schulabgänger entgegengewirkt bzw. deren Chancen auf eine möglichst schnelle Integration in eine Berufsausbildung gefördert werden? Als Kernansatz zur Beantwortung dieser Frage wurde ausgeführt, prinzipiell alle ausbildungswilligen Jugendliche in eine Berufsausbildung einmünden zu lassen und sie nicht in Vorbereitungsmaßnahmen zu versorgen, die sie zu stigmatisieren drohen. Dabei müssen die Einstiegswege ihre Gefährdungslage berücksichtigen und die Schritte und Etappen auf dem Weg zu einem Abschluss angemessen gestaltet werden. Das Resilienzkonzept bietet auf der didaktischen Ebene eine Orientierung, dieses Postulat umzusetzen. Zudem wurde begründet, den Begriff der (mangelnden) ‚Ausbildungsreife‘ fallen zu lassen, da dieser eine statische Defizitzuschreibung vormimmt, die sich in hohem Maße auf schulische Leistungsschwerpunkte stützt und den Potenzialen dieser Jugendlichen nur bedingt gerecht wird. Stattdessen ginge es darum, gefährdeten Jugendlichen (1) den (unmittelbaren) Einstieg in eine Berufsausbildung zu ermöglichen; (2) sie in ihrer Entwicklung individuell zu unterstützen; (3) ihre Resilienzpotenziale zu erkennen, auszuschöpfen und weiterzuentwickeln.

Die modulare Gestaltung von Ausbildungsgängen bietet eine Komponente, den Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen gerecht zu werden. Mittlerweile existieren tragfähige Modularisierungsvarianten (Kapitel 4.) mit überzeugenden pädagogischen Potenzialen für gefährdete Jugendliche (Kapitel 5.), die in zahlreichen Projekten erprobt wurden (Kapitel 6.). Obwohl aus einzelnen Projekten Untersuchungen vorliegen, die Partialzusammenhänge mit positiven Ergebnissen evaluieren konnten, steht eine systematische Gesamtevaluation mit einem Fokus auf die in diesem Beitrag formulierten, mittelfristig ansetzenden Zielbezüge noch aus.

Die skizzierten Vorschläge verstehen sich keineswegs als technische Handlungsanleitung zur Konzipierung neuer Förderprojekte oder Maßnahmen. Der Titel mit der Anlehnung an das zumindest für die Berufsbildung noch unbestimmte Konstrukt der ‚sozialen Inklusion‘ soll die Vorschläge in einen größeren Zusammenhang stellen. Es geht um die Ausdehnung des Diskurses über Fragen der Bildungsgerechtigkeit auf die berufliche Bildung. Der Diskurs über Bildungsgerechtigkeit wird bislang weitgehend auf der Ebene der vorschulischen, der schulischen und der Hochschulbildung geführt. Die berufliche Bildung bleibt in der bildungspolitischen Diskussion am Rande, das „abgehängte Sechstel“ (Shell Deutschland Holding 2010, S. 348) der Ausbil-

dungslosen wird zwar beklagt, aufgrund der begrenzten Vertretungsmacht bleiben die betroffenen Jugendlichen jedoch eine stumme Masse. Entsprechend fokussieren sich die bildungspolitischen Forderungen beispielsweise auf die Bereitstellung von mehr Plätzen in Kindertagesstätten und Ganztagschulen, die Förderung von „Brennpunktschulen“ und die bessere Ausstattung von Hochschulen. Die Berufsbildung bleibt im Hinblick auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit außen vor, oder diese Dimension wird nachrangig erwähnt, wenn im Vordergrund ökonomische Problem der Fachkräftesicherung bzw. der Qualifikationsversorgung der Wirtschaft erörtert werden.

Überlegungen zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit wird schnell das Etikett des Idealistischen und daher Unrealistischen angeheftet. Man mag sich dann trösten mit der Erfahrung, dass sich Bildungsreformen selten als Umsetzung konsensuell getroffener politischer Entscheidungen, sondern schrittweise durch eine sich entwickelnde neue Praxis vollziehen. Am Beispiel der Bologna-Reform ließe sich nachzeichnen, dass manchmal unerwartete Entwicklungen stattfinden, die die einen nicht gewollt und die anderen nicht für möglich gehalten haben. Insofern liegen Idealisten in der Berufsbildung nicht so schlecht – besser noch, wenn sie pragmatische Idealisten sind!

### Literatur

- Atkinson, P. A./Martin, C. R./Rankin, J. (2009): Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, S. 137–145.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld. Die Web-Tabellen sind über die folgende Website verfügbar: [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de).
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB-Report 11/2009.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System, Gütersloh.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012, Bonn/Berlin.
- Brahm, T./Euler, D./Steingruber, D. (2012): ‚Brückenangebote‘ in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chance zur Resilienzförderung?, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108, S. 194–216.
- Bude, H. (2011): *Bildungsplanik*. München.
- Deutscher Bundestag (2012). Angebote und Maßnahmen beim Übergang von der Schule in Ausbildung. Antwort der Bundesregierung vom 20. 1. 2012 auf eine Kleine Bundestagsanfrage, Drucksache 17/8425.
- Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife – Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Euler, D./Frank, I. (2011): Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, S. 55–58.
- Euler, D./Severing, E. (2007a): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Bielefeld.
- (2007b): Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 1, S. 33–37.
- (2007c): Ausbildungsbausteine in der Diskussion, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 5, S. 46–49.
- (2011): Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Übergänge mit System*, Gütersloh.
- Fingerle, M. (2011): Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention, in: Zander, M. (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*, Wiesbaden, S. 208–218.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (2011): Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose. (Interner) Abschlussbericht, Nürnberg.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2009): *Resilienz*, München.
- GIB (Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung) (2010): Evaluation des Pilotprojekts „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ – Abschlussbericht, Internes Manuskript, Berlin.
- Gordon, K. A./Coscarelli, W. C. (1996): Recognizing and Fostering Resilience, in: *Performance Improvement*, 35 (1), S. 14–17.
- Imdorf, C. (2010): Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl, in: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden, S. 197–219.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP vom 26. Oktober 2009.
- Kohlrausch, B. (2011): Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes ‚Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern‘, in: Krekel, E./Lex, T. (Hrsg.), *Neue Jugend – neue Ausbildung. Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*, Bielefeld, S. 131–143.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010*, Frankfurt.
- Solga, H. (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*, Opladen.
- Stalder, B. E./Meyer, T./Hupka-Brunner, S. (2011): Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II, in: Bergman, M. M. u. a. (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, Zürich, S. 201–216.