

Autor:



PROF. DR. MATTHIAS PILZ
Institut für Sozialwissenschaften
Pädagogische Hochschule Freiburg

IM FOKUS: MODULARISIERUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

„Heilsbringer“ oder „Teufelszeug“?

Einleitung

In einem aktuellen Aufsatz zur Moduldebatte in der beruflichen Bildung fasst Kloas (2007) die Einwände der Modulkritiker unter dem Schlagwort „Teufelszeug“ zusammen. Im Umkehrschluss dazu ließen sich die Argumente der Befürworter unter dem Slogan „Heilsbringer Module“ subsumieren.

Jenseits einer solchen Rhetorik soll hier nach einer Hinführung ein kurzer Überblick über mögliche Modularisierungsvarianten gegeben werden. Anschließend sollen dann die Vor- und Nachteile der Modularisierung losgelöst von bildungspolitischer Polemik auf Basis von Realerfahrungen skizziert werden. Da im deutschsprachigen Raum bisher keine langjährigen und umfassenden Modularisierungsansätze in der beruflichen Bildung existieren, muss auf ausländische und hier die besonders langjährigen britischen Erfahrungen Rückgriff genommen werden.

Dass das Thema der Modularisierung aktuelle Bedeutung besitzt, zeigen die derzeitigen bildungspolitischen Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. So wurde bereits vor einigen Jahren in der Schweiz ein Projekt zur Modularisierung der beruflichen Bildung angefangen, welches aber aus politischen und pragmatischen Gründen nicht fortgeführt wurde (vgl. Gonon/Sgier 2001). Auf der Grundlage einzelner Berufe hat sich in der Schweiz die Modularisierung allerdings bereits etablieren können, wie das Beispiel der Informatikberufe zeigt (vgl. www.i-ch.ch). Auch in Österreich sind Modularisierungsbestrebungen und erste Umsetzungsansätze erkennbar, die hier aber nicht näher erläutert werden können (vgl. Archan 2006 u. Gruber 2006). In Deutschland wurde das Thema in der Berufsbildung dezidiert erstmalig vor ca. zehn Jahren diskutiert und aktuell wiederbelebt (Euler/Severing 2007).

In allen drei Ländern mit einem ausgeprägten System der Lehrlingsausbildung werden die Notwendigkeiten einer Ausbildungsreform mittels Modulen über sehr ähnliche Argumentationslinien geführt, die sich wie folgt zusammenfassen und weitgehend analog auch auf vollzeitschulische Berufsbildungsgänge übertragen lassen:

- Individualisierung: Module sollen eine verbesserte Berücksichtigung von individuellen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten von Ausbildungsnachfragern ermöglichen. Damit einher geht die Möglichkeit einer Differenzierung der Lerner nach dem unterschiedlichen Lernpotenzial (z. B. durch Zusatzmodule für Lernstarke).
- Flexibilisierung: Module können den besonderen Qualifizierungsbedürfnissen einzelner Ausbildungsbetriebe und Arbeitgeber gerecht werden. Auch für kleine Branchen lassen sich so Ausbildungsangebote konzipieren.
- Lernortdifferenzierung: Module sind durch Setzung von outputorientierten Kompetenzstandards nicht an einzelne Lernorte gebunden, sondern können von verschiedenen Bildungsträgern (z. B. Schulen, Betrieben, freien Trägern etc.) offeriert werden. Auch eine flexible Kooperationsstruktur zwischen verschiedenen Anbietern ist möglich.
- Anrechnung/Anerkennung: Module ermöglichen die Anrechnung von Teilleistungen in anderen, horizontal oder vertikal angeordneten Bildungsgängen. So wird zum einen die Anschlussfähigkeit verschiedener Bildungsgänge (z. B. vollzeitschulisch und dual) sowie die Vermeidung von Dopplungen bei der Kompetenzvermittlung erreicht. Zum anderen wird durch die Zertifizierung der Teilleistungen eine Wiedereinstiegsoption sowie die Vermeidung von „drop-outs“ aus dem Bildungssystem realisiert. Zusätzlich wird der Gegensatz zwischen Erstausbildung und Weiterbildung durch den fließenden modularen Übergang nivelliert.
- Bildungsökonomie: Einzelne Module lassen sich sehr schnell und ohne großen Aufwand an technisch-organisatorische Neuerungen in einem Berufsfeld anpassen. Zudem ist die gemeinsame Nutzung einzelner Module in verschiedenen Berufszweigen möglich (z. B. im Kontext der Arbeitssicherheit).
- EU-Kompatibilität: Module passen sich durch die i. d. R. einhergehende Niveaustufung sehr gut in das von der EU propagierte System eines Qualifikationsrahmens (EQR/

NQR) ein, in dem alle Bildungsgänge jeweils einer Stufe zugeordnet werden, was für das weitgehend niveaustufenfreie Lehrlingsystem zu Problemen führt.

Was sind Module?

Eine eindeutige und allseits akzeptierte Definition von Modulen bzw. Modularisierung ist nicht existent. Dies ist jedoch auch nicht verwunderlich, bedenkt man die verschiedenen Ansprüche und Perspektiven der Gegner und Befürworter aus Theorie und Praxis. Dies mag exemplarisch allein die enorme Spanne der oben skizzierten Potenziale der Modularisierung illustrieren. Allerdings ist das Problem der Definition nicht trivialer Natur, da die Ausprägung der Modularisierung maßgeblich die entsprechenden positiven und negativen Effekte im Berufsbildungssystem bestimmt (siehe ausführlich unten). Aus diesem Grund bietet es sich an, eine Begriffsannäherung über die Beschreibung eines Idealtyps und damit korrespondierenden Realtypen vorzunehmen.

Idealtypisch zeichnen sich Module durch folgende Merkmale aus (Pilz 1999, 2005):

- Zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit: Jedes Modul hat einen bestimmten Umfang (i. d. R. für alle Module über einen Lernzeitrichtwert normiert) und ist in sich abgeschlossen.
- Flexible Absolvierung der Lerneinheiten: Die zeitliche Abfolge/Reihung der Module ist nicht vorgegeben und Unterbrechungen zwischen den Modulen sind jederzeit möglich.
- Hohe Standardisierung von Zielen und Inhalten: Die im Modul vermittelten Kompetenzen sind genau definiert.
- Outputorientierung: Es erfolgt eine strikte Trennung von Lernphase und Kompetenzüberprüfung. Modulprüfungen können bei entsprechenden Vorerfahrungen/Vorkenntnissen ohne Absolvierung der Lernphase absolviert werden.
- Einzelzertifizierung: Jedes Modul wird einzeln abgeprüft und entsprechend separat zertifiziert.
- Lernortungebundenheit: Alle Bildungsanbieter, die garantieren können, dass sie die gesetzten Standards korrekt vermitteln und abprüfen, können die Module anbieten (i. d. R. nach staatlich anerkannter Akkreditierung).

Eine solch idealtypische Form der Modularisierung hat es in der beruflichen Bildung in Europa bisher nicht gegeben. Am nächsten kommt dieser Form das ehemals in Schottland existente Programm der National-Certificate Modules (vgl. Pilz 1999 u. siehe unten).

Die Annäherung an mögliche Realtypen kann strukturiert über den Aufbau eines Kontinuums erfolgen, das die Stärke der Abweichung vom Idealtyp (gemessen an den Merkmalen) wiedergibt. Ein solches Kontinuum mit den darauf befindlichen Realtypen zeigt die folgende Abbildung 1:

Divisionsformen sind gekennzeichnet durch die Existenz einzelner curricular abgegrenzter Lerneinheiten, die einzeln ab-

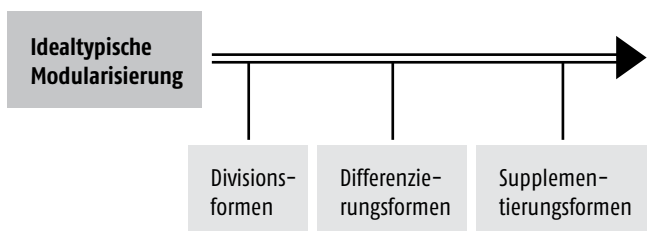


Abbildung 1: Einordnungsschema von Modulausprägungsformen

geprüft und gesondert zertifiziert modularen Charakter annehmen, aber aus bestimmten Gründen zum aktuellen Zeitpunkt (noch) nicht zu einem umfassenden Bildungs- bzw. Qualifizierungsgang zusammengefasst werden können. Jedoch ist über die Kumulation von Modulen eine Option für das Erreichen des genuin im Mittelpunkt stehenden Gesamtabschlusses des Bildungsgangs zu einem späteren Zeitpunkt möglich. Dieser Ansatz wird beispielsweise in der Nachqualifizierung benachteiligter Jugendlicher in Deutschland praktiziert.

Bei den Differenzierungsformen wird hingegen das Gesamtcurriculum zwar gleichfalls in einzelne Module zerlegt, die jeweiligen Module werden jedoch koordiniert und zeitnah in einem obligatorischen Gesamtrahmen zu einer Einheit zusammengeführt. Eine einzelne Zertifizierung der Module findet i. d. R. nur in Ausnahmefällen, z. B. bei einem Ausbildungsabbruch, statt. Diese Modulausprägung findet sich bereits in einigen Erstausbildungsgängen der drei deutschsprachigen Länder.

Die Supplementierungsformen stellen die schwächste Form der Modularisierung dar. Hier werden die Module in Ergänzung zu den bestehenden und als Gesamtcurriculum strukturierten Bildungsprogrammen angeboten. Z.B. können deutsche Auszubildende in einigen Berufen Zusatzqualifikationen, wie z. B. ein modular aufgebautes Fremdsprachenzertifikat, erwerben. Bei dieser Form wird allerdings der konventionell strukturierte Ausbildungsgang selber in keiner Weise tangiert.

Als Zwischenfazit kann folglich festgestellt werden, dass es sehr unterschiedliche Modularisierungsvarianten gibt, deren Ausformung und damit zusammenhängenden Auswirkungen nachfolgend exemplarisch dargestellt werden.

Realerfahrungen mit der Modularisierung

Wie bereits oben skizziert, fehlen umfassende und längere Erfahrungen mit Modulen in der beruflichen Erstausbildung in den deutschsprachigen Ländern. Aus diesem Grund soll hier auf die umfassenden Praxiserfahrungen aus Großbritannien Rückgriff genommen werden.

Dieses Vorgehen erfordert allerdings einen in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung üblichen reflektierenden und interpretierenden Ansatz, der die Länderspezifika (z. B. Arbeitsmarktgegebenheiten, Bildungskultur etc.) nicht aus den Augen verliert. Nur so lässt sich das „Finnlandsyndrom“ verhindern, welches nach dem Pisa-Schock in Deutschland ausbrach und sich darin manifestierte, dass diverse Politiker in das im Test als besonders leistungsfähig eingestufte Finnland reisten und nach der Rückkehr unreflektiert zur identischen Umsetzung der finnischen Gegebenheiten aufriefen.

An dieser Stelle können nicht alle Modulprogramme Großbritanniens vorgestellt werden, denn die Zahl ist bedeutend. Nachfolgend soll daher auf das quantitativ wichtigste berufliche Programm fokussiert werden, den National Vocational Qualifications bzw. in Schottland Scottish Vocational Qualifications (nachfolgend zusammenfassend abgekürzt als N/SVQs, vgl. ausführlich Pilz 1999, 2005, 2006).

Die N/SVQs wurden in der zweiten Hälfte der 80er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts eingeführt, um den Wildwuchs verschiedener privater Bildungsangebote und Zertifikate zu ordnen, dabei gleichzeitig ein von den Arbeitgebern akzeptiertes Qualifikationssystem zu entwickeln sowie sowohl Jugendlichen nach dem Schulabschluss als auch älteren Arbeitnehmern eine interessante und anerkannte Qualifizierungsmöglichkeit zu bieten.

Nine units must be completed for the full S/NVQ. Each candidate must complete the four mandatory units, plus five optional units.

Mandatory Units (all must be completed)

- Ensure your own actions reduce risks to health & safety
- Promote additional products or services to clients
- Provide hairdressing consultation services
- Create a variety of looks using a combination of cutting techniques

PLUS 5 optional units, only 1 of which may be chosen from Option Group 2. (All 5 optional units can be chosen from Group 1, if desired).

Option Group 1

- Style hair using thermal techniques
- Provide hair extension services
- Develop and enhance your creative hairdressing skills
- Style and dress hair to achieve a variety of creative looks
- Style and dress long hair
- Provide colour correction services
- Perm hair using a variety of techniques
- Colour hair using a variety of techniques
- Provide corrective relaxing services
- Create complex styles using African Caribbean styling techniques
- Style hair using locking techniques
- Provide Indian head massage treatment

Option Group 2

- Support customer service improvements
- Contribute to the financial effectiveness of the business
- Contribute to the planning and implementation of promotional activities

QUELLE: HAIRDRESSING AND BEAUTY INDUSTRY AUTHORITY (SCOTLAND) 2003

Abbildung 2: Struktur des NVQs bzw. SVQs in Hairdressing Level 3

1. Tending animals, plants and land
2. Extracting and providing natural resources
3. Constructing
4. Engineering
5. Manufacturing
6. Transporting
7. Providing goods and services
8. Providing health, social care and protective services
9. Providing business services
10. Communicating and entertaining
11. Developing and extending knowledge and skills

Abbildung 3: Tätigkeitsfelder der N/SVQs

Niveaustufe	Beschreibung des Kompetenzniveau	Anzahl der verschiedenen angebotenen SVQs in 2007
I	Routinetätigkeiten in einem kleinen Arbeitsfeld	62
II	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die teilweise komplex und nicht routinemäßig sind. In geringem Maße sind Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit notwendig	350
III	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die häufig komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit sind notwendig. Die Vergabe von Arbeitsanweisungen und deren Überwachung sind notwendig	357
IV	Verschiedene Arbeitstätigkeiten, die komplex und nicht routinemäßig sind. Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit sind permanent notwendig. Es besteht Verantwortung für die Arbeits- und sonstige Ressourcenverteilung	76
V	Komplexe und absolut selbständige Tätigkeiten in allen betrieblichen Belangen (Managementfunktion)	13
	Gesamt	858

QUELLE: SOA 2007

Abbildung 4: Niveaufung der N/SVQs und Angebot an verschiedenen SVQs

N/SVQs werden von staatlichen Stellen in Kooperation mit Bildungsträgern und Branchenvertretern entwickelt und staatlich anerkannt bzw. akkreditiert. Jedes N/SVQs besteht aus sieben bis vierzehn Modulen, die einzeln abgeprüft und zertifiziert werden. Die erfolgreichen Prüfungen aller notwendigen Module führen dann automatisch zur Verleihung des Gesamtzertifikats im Form des N/SVQs, wobei keine zusätzliche Gesamtabchlussprüfung zu absolvieren ist. Die Module entstammen dabei aus einem Pflichtbereich und einem Wahlbereich, wie das Beispiel aus dem Friseurhandwerk illustriert (vgl. Abb. 2).

Für jedes Modul werden die zu erwerbenden Kompetenzen in einem Modulsteckbrief genau beschrieben. In der Konsequenz ist es somit möglich, eine Modulprüfung bei entsprechenden Vorerfahrungen, z. B. bei älteren Arbeitnehmern, auch ohne vorhergehende Absolvierung einer Lernphase abzulegen. Die Prüfung wird i. d. R. am Arbeitsplatz von internen und externen Prüfern abgenommen.

Diese Form der Outputorientierung wird im Steckbrief durch eine genaue Standardisierung der Kompetenzen erreicht, die alle Bildungsanbieter einhalten müssen. Offeriert werden die N/SVQs von verschiedenen Anbietern wie Betrieben, Colleges, Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen und privaten Bildungsträgern. Alle Anbieter müssen sich hinsichtlich der Einhaltung der Standards und anderer Qualitätskontrollen akkreditieren lassen.

Die N/SVQs werden in elf verschiedenen Branchen bzw. Tätigkeitsfeldern angeboten (vgl. Abb. 3) und decken damit die unterschiedlichen Bereiche des Arbeitsmarktes weitgehend ab.

Die N/SVQs der jeweiligen Tätigkeitsfelder werden dabei auf fünf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus angeboten, die von einfachen Anlerntätigkeiten bis hin zu Managementfunktionen mit dem Anspruchsniveau eines Hochschulstudiums reichen (vgl. Abb. 4). Gleichzeitig bestehen Anrechnungs- und Verknüpfungsoptionen zum erleichterten Voranschreiten von einer Niveaustufe auf die jeweils höhere Stufe. Der Schwerpunkt der N/SVQs betrifft in allen Tätigkeitsfeldern die Niveaustufen 2 und 3, was sich exemplarisch sowohl in der Übersicht des schottischen Gesamtangebots an SVQs (vgl. Abb. 4) als auch in der Häufigkeit der Belegungsdaten einzelner SVQs zeigt (vgl. Abb. 5).

Niveaustufe	Anzahl
I	1 735
II	20 364
III	20 033
IV	2 592
V	77
Gesamt	44 801

Abbildung 5: Begonnene SVQs nach Niveaustufen im Jahr 2006

Einen Eindruck von der Vielfalt der belegten N/SVQs hinsichtlich der einzelnen Tätigkeitsprofile und Niveaustufen vermittelt auch die folgende Übersicht (vgl. Abb. 6) zu den in Schottland am häufigsten erfolgreich abgeschlossenen SVQs.

QUELLE: SQA 2007

Rang	Titel	Niveau- stufe	Anzahl
1	Care	II	1 645
2	Customer Service	III	1 452
3	Promoting Independence	III	1 322
4	Health and Social Care	II	977
5	Care	III	967
6	Administration	III	963
7	Health and Social Care (Adults)	III	934
8	Early Years Care and Education	III	928
9	Construction: Carpentry and Joinery	II	909
10	Management	III	855
11	Hairdressing	II	844

QUELLE: SQA 2007

Abbildung 6: Die am häufigsten abgeschlossenen SVQs im Jahr 2006

Aus systematischer Perspektive wird deutlich, dass die N/SVQs mit der Unterteilung in einzeln belegbare Module bei gleichzeitiger Einbindung in einen Gesamtabschluss, der das bildungspolitisch gesetzte Ziel des Qualifikationsgangs darstellt, der Divisionsform der Modularisierungsausprägungen (vgl. Abbildung 1) am nächsten kommt. Radikalere Modularisierungsformen existieren derzeit in Großbritannien nicht mehr. Die bis vor einigen Jahren ausschließlich in Schottland

offerierten National-Certificate Module wurden unter anderen wegen Problemen bei der Umsetzung in der Praxis eingestellt. Gleichwohl bietet neben den N/SVQs gerade dieses radikalere Modulsystem gute Möglichkeiten, um die Vor- und Nachteile einer durchgängigen Modularisierung zu verdeutlichen, was nachfolgend erfolgt.

Stärken und Schwächen der Modularisierung aus britischer Sicht

Will man sich intensiver mit den Stärken und Schwächen der Modularisierung auf internationalem Niveau beschäftigen, so sind zwei Grundvoraussetzungen zu berücksichtigen, die hier bereits benannt wurden. Zum einen muss die Potentialanalyse eindeutig auf eine bestimmte Modulausprägung fokussieren bzw. diese eindeutig benennen. Zum anderen ist die landespezifische Interpretation der Erfahrungen zu berücksichtigen und bei der Übertragung eine Adaption der heimischen Problemlage vorzunehmen. Die nachfolgenden, hier nur zusammenfassend darstellbaren Befunde basieren auf diversen Studien aus Großbritannien, deren Inhalt und Bewertung samt weiterführender Quellen ausführlich in Pilz 1999, 2005 u. 2006 nachzulesen sind.

Die zentralen Stärken lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Wie bereits in der Einleitung auf Grundlage der allgemeinen Diskussion skizziert, zeigt auch die Praxis, dass die Stärken der Modularisierung insbesondere im Bereich der Individualisierung und Flexibilisierung liegen.

Aus Perspektive der Nachfrager nach Bildungsangeboten bieten Modulsysteme individuelle und neigungsadäquate Angebote, wie zahlreiche Umfragen belegen. Da sowohl Unterbrechungen von Qualifizierungsphasen als auch die zumindest in Teilbereichen mögliche Anerkennung von Modulen bei einem Tätigkeitswechsel möglich sind, ergeben sich zahlreiche Zu- und Abgangsoptionen im System, die z. B. in Phasen von Erziehungszeiten oder längerer Krankheit von Wichtigkeit sind. Auch können weniger leistungsstarke Teilnehmer durch das individuelle Voranschreiten von Modul zu Modul zwar längerfristiger, aber dafür leichter zu einem Gesamtabschluss (wie bei den N/SVQs) gelangen. Weiterhin ist die Trennung von Erst- und Weiterbildung insbesondere in einem aus einem Mo-

SCQF Stufe	Abschlüsse im allgemeinbildenden Bereich	Abschlüsse im Hochschulbereich	Anzahl der verschiedenen angebotenen SVQs in 2007
12		Doctorates	
11		Masters	SVQ 5
10		Honours Degree, Graduate Diploma	
9		Ordinary Degree	
8	Advanced Higher	Higher National Diploma	SVQ 4
7	Higher	Higher National Certificate	SVQ 3
6	Intermediate 2, Credit Standard Grade		SVQ 2
5	Intermediate 1, General Standard Grade		SVQ 1
4	Access 3, Foundation		
3	Standard Grade		
2	Access 2		
1	Access 1		

Abbildung 7: Einordnung des SVQ-Systems in den schottischen Qualifikationsrahmen

QUELLE: SVQ, 2006

Niveaustufe	2002	2003	2004	2005	2006
Angefangene SVQs	41 863	39 418	44 119	47 149	44 801
Erfolgreich abgeschlossene SVQs	25 310	21 164	22 787	25 966	28 942

Abbildung 8: Belegte und abgeschlossene SVQs nach Jahren

dulbaukasten zusammengesetzten Modulprogramm (wie bei den N/SVQs) aufgehoben und ermöglicht bei einem zusätzlich bestehenden Niveaustufensystem das gleitende Vorschreiten von Stufe zu Stufe unter gleichzeitiger Anrechnung von einzelnen Modulen. Dies fördert in der Konsequenz die Tendenz zur Weiter- und damit Höherqualifizierung bei den Teilnehmern.

Aus Perspektive der Anbieter, i. d. R. Betriebe und öffentliche sowie private Bildungsträger, bieten Module die Möglichkeit zur Offerierung passgenauer Qualifikationen hinsichtlich des betrieblichen Bedarfs bzw. hinsichtlich der ausbildungstechnischen Möglichkeiten. So können zum einen auch kleine Branchen ein eigenes Qualifikationsprofil (auf Basis von eher allgemeinen Modulen in Ergänzung mit branchenspezifischen Spezialmodulen) offerieren, was sich u. a. in der großen Zahl von Modulangeboten (vgl. z. B. das SVQ-Angebot in Abb. 4) manifestiert und auch durch Unternehmensbefragungen belegt wird. Zum anderen können auch Betriebe und sonstige Bildungsanbieter in Modulprogrammen aktiv werden, die ansonsten mangels umfassender Ausbildungsmöglichkeiten nicht alle erforderlichen Teile einer umfassenden Ausbildung abdecken können. Hier bilden die betroffenen Lernorte nur den von diesen realisierbaren Teil an Modulen aus und prüfen diesen Teil, während die anderen Module (eines zusammenhängenden Modulprogramms) von kooperierenden Lernorten mit entsprechenden Ausbildungsvoraussetzungen übernommen werden. Beide Aspekte zusammen konnten in Großbritannien dazu beitragen, bisher nicht in der formal standardisierten Qualifizierung engagierten Betrieben eine Partizipationsmöglichkeit zu verschaffen.

Aus der Perspektive des gesamten (Berufs-)Bildungssystems zeigen die Praxiserfahrungen, dass die Anrechenbarkeit in einem transparenten Gesamtsystem von positiver Bedeutung ist. In Großbritannien konnte über das N/SVQ-System die Unübersichtlichkeit von Anbietern und Zertifikaten im Bereich der beruflichen Bildung zumindest teilweise eingedämmt werden. Durch die Notwendigkeit der Akkreditierung der Lernorte und die Standardisierung der abzutestierenden Kompetenzen bei gleichzeitig staatlich kontrollierter Zertifikatsvergabe konnte dies realisiert werden, ohne dabei aber die Freiheit der Akteure über die Maßen einzuschränken. Zwar sind in den deutschsprachigen Ländern durch die staatlich reglementierten Ausbildungsberufe keine Transparenzprobleme hinsichtlich der Erstausbildung existent, jedoch kann die vielfach zersplitterte und damit intransparente Weiterbildung hier ggf. Entwicklungsmöglichkeiten erfahren.

Direkt verbunden mit der Transparenz ist die horizontale und vertikale Anrechenbarkeit, die bereits mehrfach angesprochen wurde. Diese Anrechenbarkeit basiert auf einem standardisierten Gesamtsystem, wie es z.B. im N/SVQ-Bereich gegeben ist. Hinzu kommt allerdings auch noch der Sachverhalt,

dass sich standardisierte Modulsysteme mit Niveaustufen relativ einfach in einen nationalen Qualifikationsrahmen integrieren lassen. In einem solchen Rahmen sollen möglichst alle allgemeinbildenden und beruflichen sowie akademischen Bildungsgänge eingebunden und übergangsfähig bzw. anschlussfähig gemacht werden, wie es derzeit insbesondere von der EU vorgesehen ist. In Schottland ist z. B. ein solcher nationaler Qualifikationsrahmen unter Einschluss der SVQs bereits seit einigen Jahren existent und praxiserprobt. Die folgende Abbildung zeigt die Einbindung (vgl. Abb. 7). Im Gegensatz dazu stellt sich die Integration und damit Anbindung von Lehrberufen ohne Niveaustufen und z. T. ohne spezifische Eingangsvoraussetzungen (wie z. B. im deutschen Dualen Ausbildungssystem) in einen Qualifikationsrahmen als schwierig und sehr leicht diskriminierend dar.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die in der Einleitung angeführten Argumente, die in der deutschsprachigen Diskussion für eine Modularisierung sprechen, weitgehend mit den Erfahrungen und Befunden in Großbritannien übereinstimmen, wenngleich das Problem der landesspezifischen Adaption nicht unterschätzt werden sollte.

Die zentralen Schwächen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Dass mit Modulen diverse Nachteile einhergehen, wird bereits im Kontext des Begriffs „Teufelszeug“ ersichtlich. Die Gefahren werden in der hiesigen Debatte von den Kritikern auch ausführlich aufgegriffen. Allerdings geschieht dies vielfach ohne tiefere Analyse der ausländischen Erfahrungen.

Detaillierte Analysen und Befunde zeigen, dass insbesondere die Wahlfreiheit bei der Modulbelegung ein Problem sein kann. So zeigte das ehemalige radikale schottische Modulsystem (National-Certificate), dass in diesem Zusammenhang drei Gefahren eintraten. Erstens bestand die Gefahr der Über spezialisierung. In radikalen Modulsystemen ohne Rahmung und damit ohne jegliche Wahleinschränkungen (durch Wahl- und Pflichtbereiche) traten Fälle auf, in denen auf Betreiben von Arbeitgebern oder aber aus Eigeninteresse der Teilnehmer nur sehr spezialisierte Module belegt wurden. Diese Zusammenstellung erwies sich aber als qualifikatorisch und damit arbeitsmarktbezogen zu eng.

Zweitens bestand die Gefahr des „Qualifikationssammelsuriums“. Bei einem solchen Sammelsurium erfolgt die Auswahl der absolvierten Module nicht zusammenhängend und ergänzend, sondern willkürlich oder durch andere Motive bestimmt (z. B. die besten Freunde belegen auch diese Module). Drittens bestand teilweise das Problem des Verharrens bei Teilqualifikationen. Teilnehmer belegten aus Eigenantrieb oder Verlangen des Betriebs nur einzelne Module und strebten keine umfassende Qualifizierung an. Sie konnten folglich auch keine komplexen branchenspezifischen Kompetenzen erwerben.

Alle drei Teilaspekte dieses wichtigen Problems werden jedoch in Modulprogrammen mit vorgegebenen Pflicht- und Wahlbereichen (wie den N/SVQs) weitgehend überwunden. Da der Gesamtabschluss trotz der einzelnen Zertifizierung im Mittelpunkt der Programme steht, ist selbst der Teilnahmeabbruch (Gefahr der Teilqualifikation) nur noch bedingt von Relevanz. Beispielhaft zeigt dies die folgende Übersicht zu den Belegungs- und Abschlussdaten der SVQs (vgl. Abb. 8), wobei es zu bedenken gilt, dass die Möglichkeit der Unterbrechung und die nicht vorgeschriebenen Absolvierungszeiten für die Gesamtbelegung eines N/SVQs den realistischen Vergleich

von Belegungs- mit Absolventenzahlen erschweren. Längsschnittstudien zeigen jedoch eine relativ hohe Zahl von Ausbildungsabschlüssen. Um die Zahlen zudem in ein internationales Verhältnis zu setzen, sei darauf hingewiesen, dass z. B. im deutschen Dualen System eine Ausbildungsabbruchquote von ca. 20 % existent ist und ca. 15 % der Lehrlinge die Abschlussprüfung nicht bestehen (BIBB 2007).

Immer wieder in der Kritik befindet sich die Standardisierung durch Operationalisierung der Kompetenzen. Experten- und Praktikerbefragungen ergaben, dass hier Probleme bestehen. Zum einen werden die in den Standards beschriebenen Kompetenzen als zu stark operationalisiert kritisiert, da dadurch vielfach ausschließlich zu enge und wenig komplexe sowie anspruchsvolle Kompetenzbereiche in den Modulsteckbriefen zu finden seien. Auch sei das Fachwissen zugunsten der Beherrschung kleinschrittiger Tätigkeitsverrichtungen zurückgedrängt. Umgekehrt werden teilweise zu offen abgefasste Kompetenzbeschreibungen angeprangert, die durch die Beliebigkeit der abzu prüfenden Kompetenzen keine Normierung und Qualitätssicherung mehr zuließen. Weiterhin wird die Zuordnung zu den Niveaustufen (z. B. bei den N/SVQs) teilweise als willkürlich und zwischen den einzelnen N/SVQs nicht in einem identischen Maßstabsrahmen befindlich angeprangert. Letztlich wird in diesem Kontext immer wieder darauf verwiesen, dass die relativ kleinen Qualifikationseinheiten nur schwer curricular zu schneiden sind und dadurch die Anfänge und Enden der jeweiligen inhaltlichen Ausgestaltungen der Module das Erlernen und Beherrschen umfangreicher Tätigkeitsabläufe erschweren.

Vergleichsweise weit fortgeschritten sind als Reaktion auf diese Probleme die Anstrengungen, in die Module stärker Aspekte des Fachwissens sowie des Reflektierens und Einordnens der eigenen Tätigkeit in komplexe Arbeitsprozesse zu integrieren. Trotz diverser Initiativen der britischen Bildungsakteure sind die anderen Probleme allerdings weiter existent.

Von besonderer Brisanz, da die Akzeptanz der Bildungsträger und Teilnehmer direkt betreffend, ist die Frage des Verwaltungsaufwands und der Beratung. Durch die Vielzahl der Module und die regelmäßige Aktualisierung kann es trotz der Transparenz im Gesamtmodulsystem zu Informationsproblemen im Detail kommen. So klagten in der Vergangenheit viele Arbeitgeber, Bildungsanbieter und auch Teilnehmer darüber, nicht genug Informationen über den aktuellen Stand der Modulangebote zu erhalten und leicht den Überblick zu verlieren. Mit der Einführung entsprechender Internetseiten und Publikationen konnte diese Implementationsschwierigkeit (insbesondere bei der Einführung der N/SVQs) in Laufe der Jahre weitgehend beseitigt werden.

Gleichwohl ist der Beratungsaufwand für die Modulprogramme in den Schulen und bei den sonstigen Bildungseinrichtungen weiterhin im Gegensatz zu monolithischen Bildungsprogrammen ohne Wahlmöglichkeiten überproportional groß.

Gleichfalls erfordern Modulprogramme durch die Teilprüfungen und die Prüfungen auf Basis der Kompetenzstandards sowie die Einzelzertifizierungen einen ungleich höheren Verwaltungsaufwand als monolithische Programme.

In Zusammenhang mit der Verwaltung ist auch die Organisation von Modulangeboten in den Lernorten nicht unproblematisch. So ist durch die vielen Wahloptionen die Koordination von Lehrkräften und Lerngruppen durch Überschneidungen von Lernstunden erschwert oder aber es melden sich

für einzelne Module zu wenig Teilnehmer. Auch diese Nachteile können durch eine optimierte Planung nur bedingt minimiert werden.

Schlussfolgerungen für die deutschsprachigen Länder

Für die aktuelle Diskussion in den deutschsprachigen Ländern kann festgestellt werden, dass Module weder „Heilsbringer“ noch „Teufelszeug“ sind. Diese Aussage resultiert insbesondere aus der Tatsache, dass Module nicht gleich Modulen sind, sondern vielfältige Ausprägungsformen und damit einhergehende Stärken und Schwächen aufweisen.

Sollen diese Stärken und Schwächen nicht nur auf weitgehend theoretischem Niveau diskutiert werden, so muss der Blick in Europa fast zwangsläufig auf Großbritannien mit der größten und längsten Erfahrung in diesem Bereich gerichtet werden. Allerdings kann dies nur mit der dargestellten Vorsicht hinsichtlich der Übertragbarkeit erfolgen. Wird dies berücksichtigt, so lassen sich wertvolle Hinweise für eine Modernisierung der beruflichen Erstausbildung durch gemäßigte Modularisierungsansätze finden. Sicherlich ließen sich die Ausbildungsinhalte durch Module aktualisieren und langfristig mit geringem Aufwand aktuellhalten. Zusätzlich kann die Modularisierung neue und bisher ungenutzte Ausbildungspotenziale in Unternehmen erschließen, indem Ausbildungsverbünde mit verschiedenen Trägern in klaren Strukturen leichter kooperieren können.

Aus Perspektive der Jugendlichen kann die Modularisierung die mit einem Ausbildungsabbruch einhergehenden Gefahren mittels der Zertifizierung der absolvierten Module zumindest teilweise minimieren. Weiterhin wird der Gegensatz zwischen der klassischen Lehrlingsausbildung einerseits und der vollzeitschulischen Ausbildung bzw. teilqualifizierenden Angeboten andererseits abgebaut. Damit verbunden ist die Möglichkeit der Anerkennung von erworbenen und entsprechend zertifizierten Vorkenntnissen, was die unsinnige Wiederholung von identischen Lerneinheiten in unterschiedlichen Bildungsgängen vermeiden würde und u. U. die Anschlussfähigkeit der beruflichen Erstausbildung an die Weiterbildung oder höhere und sogar akademische Bildungsgänge ermöglichen könnte.

Alle diese Potenziale bedürfen allerdings sorgfältiger Überlegungen und dürfen nicht in blinden und vorschnellen Aktivismus münden. Dazu gehört insbesondere das Lernen aus den Fehlern anderer Länder, die nicht nochmals auf Kosten der Jugendlichen und Ausbildungsträger wiederholt werden müssen.

Literaturauswahl

- Archon, Sabine (2006), *Modularisierung der Lehrlingsausbildung Status quo Analyse und Expertenbefragung* [ibw-Schriftenreihe Nr. 130], ibw, Wien
- Euler, Dieter; Severing, Eckart (2007), *Ausbildungsbausteine in der Diskussion – Zur Klärung einiger Missverständnisse*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36. Jg., H. 5, S. 46-49
- Gonon, Philipp; Sgier, Irena (2001), *Entwicklungsprojekt Modularisierung der Berufsbildung in Europa: Stand und Perspektiven* [Hrsg. Schweizerische Modulzentrale SMZ], 2. überarbeitete Aufl., Altendorf
- Gruber, Elke (2006), *Beispiel einer modularisierten Qualifizierung: Bühnen- und Veranstaltungstechnik*. In: *Lisop, Ingrid* [Hrsg.], *Der europäische Qualifizierungsweg – eine kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung*, Frankfurt a. M., Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 219-231
- Kloas, Peter-Werner (2007), *Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“: Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36. Jg., H. 2, S. 45-49
- Pilz, Matthias (1999), *Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems* [Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 9; Dissertationsschrift], EUSL, Markt Schwaben
- Pilz, Matthias (2005), *Modularisierung in der beruflichen Bildung – Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27. Jg., H. 2, S. 207-230
- Pilz, Matthias (2006), *Bildungsstandards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive am Beispiel Großbritannien: Darstellung, Einordnung und Konsequenzen für die deutsche Debatte*. In: *Sowi-onlinejournal Nr. 3/2006*, abrufbar unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-3/pdf/pilz-zb.pdf>