

Profil 12:

**Transformationen in der beruflichen Bildung –
Handlungsräume und Gestaltungsfelder der
Wirtschafts- und Berufspädagogik**

Digitale Festschrift für
H.-HUGO KREMER



Dietmar HEISLER

(Universität Paderborn)

**Modularisierung, Bildungsgangdidaktik, Bildungschancen
und soziale Ungleichheit. Zur Inklusivität und
gesellschaftlichen Integrationskraft von
Qualifizierungsbausteinen im Berufskolleg**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil12_kremer/heisler_profil12.pdf

in

bwp@ Profil 12 | Juni 2025

**Transformationen in der beruflichen Bildung –
Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts-
und Berufspädagogik**

Hrsg. v. Petra Frehe-Halliwell, Marie-Ann Kückmann
& Franziska Otto

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2025

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Modularisierung, Bildungsgangdidaktik, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. Zur Inklusivität und gesellschaftlichen Integrationskraft von Qualifizierungsbausteinen im Berufskolleg

Abstract

Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen wird oft als ein Schultyp betrachtet, der im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen als integrierender bzw. inklusiver gilt. Dies wird u. a. strukturell begründet: Die Schulformen, die sich unter dem Dach des Berufskollegs vereinen, sollen allgemeine und berufliche Bildung vermitteln und allen jungen Menschen das Erlangen von beruflichen Qualifikationen und Schulabschlüssen ermöglichen, vor allem denen, die ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss in die Bildungsgänge der Berufskollegs einmünden. Dies soll auch durch eine Bildungsgangdidaktik und individuelle Förderung gewährleistet werden, bei der die Entwicklungsinteressen und -bedarfe Jugendlicher besondere Beachtung finden. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie integrierend bzw. inklusiv die Berufskollegs, insbesondere durch den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen, sind. Inwieweit tragen Qualifizierungsbausteine zur inklusiven Gestaltung beruflicher Bildungsgänge bei? Dabei soll die Arbeit H.-Hugo Kremers, ganz im Sinne eines Festschriftbeitrages, in würdiger und wertschätzender Weise berücksichtigt werden. Gerade die Gestaltung beruflicher Förderprozesse und die individuelle Förderung Jugendlicher findet in der Arbeit H.-Hugo Kremers besondere Beachtung.

Modularisation, course didactics, educational opportunities and social inequality. On the inclusivity and social integration power of the vocational college (Berufskolleg).

The vocational education institutions (Berufskollegs) in North Rhine-Westphalia are often seen as a type of school that is more integrative or inclusive than general education schools. Among other things, this is justified structurally: The school types that are united under the roof of the vocational college aim to provide general and vocational education and enable all young people to complete a school graduation, especially those who enter vocational school courses without a general education qualification. This is also ensured by a didactic approach that pays particular attention to the individual development of those young people, including through individual support. The design and promotion of these development processes is of particular importance in the work of H.-Hugo Kremer. This article addresses the question of how integrative or inclusive the vocational education institutions (Berufskollegs) currently are. Do they contribute to making training preparation more inclusive? In this manner, this article honours H.-Hugo Kremer's research in this field, in the spirit of a Festschrift. The focus is on qualification modules and their use in training preparation, which are of particular significance in H.-Hugo Kremer's research.

Schlüsselwörter: *Individuelle Förderung, Inklusion, Berufskolleg, Bildungsgang, Bildungsgangdidaktik, Übergang Schule-Beruf, Qualifizierungsbausteine, Modularisierung*

1 Prolog

Bevor ich Hugo persönlich kennenlernte, war er mir nur aus der Literatur bekannt. Genau wie wir an der Universität Erfurt, forschte er u. a. im Bereich der beruflichen Förderung, der Förderung benachteiligter Jugendlicher, der Berufsorientierung und -vorbereitung und des Übergangssystems. Meiner Einschätzung nach lag und liegt der Fokus seiner Arbeiten und Projekte in diesem Feld eher auf den Bildungsgängen beruflicher Schulen und auf der Gestaltung bzw. Innovation pädagogischer Angebote in den beruflichen Schulen (z. B. Kremer & Zoyke, 2010; Kremer et al., 2012; Kremer et al., 2013; Kremer, 2014). Unser Hauptaugenmerk an der Universität Erfurt lag hingegen auf den außerschulischen, beruflichen Fördermaßnahmen der Agentur für Arbeit, ihren sozialpädagogischen Anteilen (Eckert et al., 2007; Eckert & Heisler, 2010) sowie in der Untersuchung und Gestaltung der Maßnahmen als alternatives Ausbildungsangebot auf einem unausgeglichenen, krisenhaften Ausbildungsstellenmarkt in den neuen Bundesländern (Heisler, 2018).

Es liegt auf der Hand, dass aus diesen durchaus ähnlichen, bei genauerem Hinsehen aber doch unterschiedlichen Forschungsperspektiven auch unterschiedliche Arbeits- und Sichtweisen resultieren, z. B. auf die Ursachen der Übergangsprobleme junger Menschen oder auf Begriffe wie Inklusion und Integration. Während es in Hugos Arbeiten vor allem um das lernende Subjekt sowie um die individualisierte Gestaltung von Bildungsgängen und der Institution Schule (Berufskolleg) geht, adressieren unsere bzw. meine Arbeiten eher eine kritische Perspektive auf die Strukturen der Arbeitswelt und des Ausbildungsmarktes, von denen junge Menschen benachteiligt und aufgrund personenbezogener Eigenschaften diskriminiert werden. Für unsere Arbeitsbeziehung war und ist das zunächst unproblematisch, besaß aber an anderer Stelle durchaus Potenzial für Diskussionen. Dazu später mehr.

Persönlich lernte ich Hugo zunächst als Mitglied der Berufungskommission im Rahmen meines Bewerberhearings an der Universität Paderborn kennen. Als ich im April 2016 nach Paderborn kam, gehörte er dann zu denjenigen, die mich als neu berufenen Kollegen willkommen hießen und von Beginn an in verschiedene Aktivitäten einbezogen und so in die kollegialen Strukturen der Universität aufnahmen. Damit hat er mir den Start in Paderborn in hohem Maße erleichtert, wofür ich ihm auch heute noch überaus dankbar bin.

Im März 2018 lud mich Hugo als Referent zur Abschlusstagung des Projektes „*QBi, Qualifizierungsbausteine inklusiv*“ ein. Im Rahmen dieses Projektes wurden Qualifizierungsbausteine für den Einsatz in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg aufbereitet und erprobt. Sie sollten den heterogenen Voraussetzungen und individuellen Förderbedarfen der Jugendlichen in den Bildungsgängen Rechnung tragen. Dabei sollten sie an die im dualen Ausbildungssystem bereits bestehenden Ausbildungsbausteine und damit auch an andere Bildungsgänge und insbesondere an die duale Ausbildung curricular anschlussfähig sein. Zudem nahm das Projekt auch Bezug zu Kremers früheren Projekten zur individualisierten Bildungsgangarbeit am Berufskolleg (Frehe-Halliwell et al., 2018, S. 8–11).

Im Anschluss an den Fachvortrag bat mich Hugo als Diskutant, an einer Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung teilzunehmen. Im Verlauf der Diskussion wurde ich aus dem Auditorium heraus zu meiner Meinung bzgl. der Inklusivität des Berufskollegs gefragt. Ich wurde gefragt, wie inklusiv ich das Berufskolleg, insbesondere den Ansatz der Qualifizierungsbausteine, einschätze. Ganz in der Rolle eines Wissenschaftlers formulierte ich, dass sich das so pauschal nicht beantworten ließe, da die Vor- und Nachteile dieses Ansatzes differenziert zu betrachten und für ein Urteil abzuwägen seien. Letztlich nötigten mir die Teilnehmenden dann aber doch eine klare Antwort ab: Meine Meinung war, dass Qualifizierungsbausteine und das Berufskolleg in ihrer aktuellen Konstitution m. E. nicht inklusiv sind. Mir war völlig klar, dass ich damit aus meinen eigenen Forschungskontexten heraus die Arbeit der Anwesenden in Frage stellte. Auf ihrer Beliebtheitsskala bin ich damit vermutlich nicht unbedingt gestiegen und berechnete Gegenargumente ließen auch nicht lange auf sich warten. Aus meiner Sicht war damit das Ziel, eine Diskussion anzuregen, erreicht.

Eine Lehrerin, deren Hauptaufgabenfeld die Ausbildungsvorbereitung zu sein schien, berichtete im Laufe dieser Diskussion u. a., dass sie die Jugendlichen, weil sie benachteiligt, lernbeeinträchtigt usw. sind, gezielt auf eine Ausbildung in zweijährigen Ausbildungsberufen lenke und in diese vermittele, damit sie überhaupt eine Ausbildung hätten. Unklar war, ob sie damit die zweijährigen Berufe für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG; die sog. Helfer*innenberufe bzw. Fachpraktiker*innen) meinte oder die anerkannten zweijährigen Ausbildungsberufe, die an eine dreijährige Ausbildung anschlussfähig sind. Eine andere Option sei für sie auch die Vermittlung der Jugendlichen in eine ungelernete Beschäftigung. Die Frage der Lehrkraft war, wie ich diese Strategie ihrer Arbeit mit beeinträchtigten Jugendlichen einschätzen würde und ob sie diese, ihre Arbeitsweise, einer kritischen Betrachtung unterziehen oder diese gar in Frage stellen müsse.

Hier ist einzuschieben, dass mich diese Frage zunächst an die Arbeiten von Walter R. Heinz zur Berufsorientierung von Hauptschulabsolvent*innen aus den 1980er Jahren („Hauptsache eine Lehrstelle“) erinnerte. Heinz (1985) konstatierte damals bereits, dass es einem Teil der Jugendlichen in Übergangs- und berufsorientierenden Maßnahmen nicht gelingt, aus den Maßnahmen heraus in Ausbildung überzugehen. Später wurde vom „Labyrinth Übergangssystem“ (Münk et al., 2008), von Sackgassen und Warteschleifen gesprochen. Heinz stellte auch fest, dass Hauptschulabsolvent*innen ihre Berufswünsche oft nicht verwirklichen können und Kompromisse eingehen müssen. Die erfolglosen Bewerber*innen münden in Übergangsmaßnahmen ein, (a) um Arbeitslosigkeit zu vermeiden und (b) um ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu verbessern (Heinz et al., 1985, S. 195–201). Bleiben sie auch danach bei ihrer Lehrstellensuche erfolglos, münden sie oft – als Notlösung – erneut in Übergangsmaßnahmen ein, die z. T. unter dem Niveau des von ihnen bereits erreichten (Schul-)Abschlusses liegen. Dabei korrigieren bzw. verwerfen sie ihre Berufswünsche und Erwartungen. Zum einen greifen sie nun auf Ausbildungsplätze und Optionen zurück, die sich zufällig ergeben, zum anderen orientieren sich einige Jugendliche an weniger nachgefragten Berufen, mit geringem sozialem Ansehen, hohen Beschäftigungsrisiken, geringem Einkommen, begrenzteren Entwicklungsoptionen usw. Die Autor*innen bezeichneten dies als sog. „cooling-down-Prozess“. Das bedeutet, dass die Erwartungen der Jugendlichen sich so weit „abkühlen“, bis sie schließlich jede sich

bietende Lehrstelle annehmen (vgl. auch Walther et al., 2007, S. 109–113). Robin Busse beschreibt 35 Jahre nach Heinz auf der Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ähnliche Prozesse am Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung. Er zeigt anhand der Daten, dass es neben den direkten Übergängen nach wie vor die verzögerten oder fragmentierten Übergangsverläufe gibt, bei denen Jugendliche erst über Umwege und nach dem Besuch verschiedener Maßnahmen und Bildungsgänge letztlich in Ausbildung oder Beschäftigung einmünden (Busse, 2020). Soziale Herkunft, Migrationshintergrund und der erreichte Schulabschluss können das Gelingen direkter Übergänge in Ausbildung beeinflussen (Busse, 2020, S. 139–148; auch Michaelis et al., 2022).

Zurück zur Frage der Lehrerin, deren Antwort an der Stelle vermutlich keiner weiteren Erläuterung bedarf: Wenn Inklusion als Konzept verstanden wird, was dem Einzelnen individuelle Entwicklungsoptionen, Chancengerechtigkeit und Teilhabe an der Vielfalt gesellschaftlicher Optionen, Angebote und Bereiche ermöglichen soll sowie eine Berufsausbildung oder Beschäftigung, die den Interessen, Eignungen und Neigungen dieses Menschen entspricht, dann erscheint ein Vorgehen getreu dem Motto ‚Hauptsache irgendeine Arbeit oder Ausbildung‘, wie es die Lehrkraft beschrieben hat, unter Integrations- und Inklusionsperspektive mehr als fragwürdig. Geht es in ihrem Ansatz darum, dass sich der*die Schüler*in den Bedingungen des Arbeitsmarktes anpassen bzw. unterwerfen soll und eine seinen*ihren Voraussetzungen entsprechende ‚Nische‘ findet, meint Inklusion vielmehr, dass sich der Arbeitsmarkt den Anforderungen des Menschen anpasst und sich auf seine Bedarfe einstellt (Riecken et al., 2017, S. 9).

Horst Biermann beschrieb diese Strategien als eine Ursache für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und Benachteiligung. Er spricht sogar von einem „Teufelskreis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und Benachteiligung“ (Biermann, 2015, S. 43). Dieser wird dadurch in Gang gesetzt, weil Jugendliche auf einem nach berufsfachlichen Abschlüssen fragmentierten Arbeitsmarkt in tradierte (Benachteiligten-)Berufe mit hohen Beschäftigungsrisiken, prekären Beschäftigungsbedingungen und geringen Entwicklungsmöglichkeiten vermittelt werden, sodass ihr Risiko von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein oder die Wahrscheinlichkeit der Wiedereinmündung in zielgruppenbezogene Maßnahmen der beruflichen Integration oder Rehabilitation besonders hoch ist (Biermann, 2015, S. 43; Walther et al., 2007). Nicht zuletzt werden deshalb die Integrations- bzw. Inklusionsleistung der Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und im Übergangssystem eher kritisch gesehen (Vonken et al., 2021, S. 26–31).

Den genauen Verlauf der weiteren Diskussion kann ich leider nicht mehr rekonstruieren. Vielmehr möchte ich diesen Beitrag nun nutzen, um den von mir angesprochenen differenzierten Blick auf Qualifikationsbausteine und die Frage nach ihrer Inklusivität ausführlicher zu erörtern und damit auch die Arbeit H.-Hugo Kremers zu würdigen.

2 Reformansatz „Modularisierung“ in der beruflichen Bildung

2.1 Modularisierungsansätze, -grundsätze und Bildungsgangdidaktik im Kontext von Schulreformen

Im Rahmen des o. g. Fachvortrages ging es darum, die Idee der Qualifizierungsbausteine historisch, theoretisch und konzeptionell einzuordnen. Die These des Vortrages war, dass Qualifizierungsbausteine in der Tradition von Modularisierungsansätzen stehen, wie sie seit den Reformen des (Berufs-)Bildungswesens in den 1970er Jahren immer wieder als mögliche Antwort auf die Herausforderungen der Modernisierung des Arbeitsmarktes und des Ausbildungssystems diskutiert werden (Frommberger, 2009). Die Kritik der Reformen richtete sich damals u. a. gegen die Starrheit des dualen Ausbildungssystems und seines Berufsprinzips. Damit war insbesondere die Berufsförmigkeit der Ausbildung gemeint, also die Ausbildung in anerkannten Berufen und Berufsbildern, in Monoberufen, die eine sog. vollständige berufliche Handlungsfähigkeit vermitteln. Kritisiert wurde die geringe Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des Berufsausbildungssystems an weiterführende Bildungsgänge, die Marktförmigkeit der dualen Ausbildung, ihre damit einhergehende soziale Selektivität und Segmentierung (mit Blick auf Inklusion z. B. bei Biermann, 2015, S. 35–38).

Im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen von 1970 wurde – primär für die Weiterbildung – bereits die Idee eines Baukasten- bzw. Kurssystems empfohlen (Pilz, 2009, S. 8). Ansätze der Modularisierung lassen sich auch im Konzept des Berufskollegs, in seinen „Qualifikationsstufen im Baukastensystem“ finden, wie es 1972 von Blankertz¹ vorgelegt wurde (Pilz, 2009, S. 8; Kultusminister NW, 1972). Ab Klasse 11 sollten die Schüler*innen aller allgemeinbildenden Schulformen in der Kollegstufe zusammengeführt werden. Aus Sicht der Reformen bedeutete das, Schüler*innen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit unterschiedlichen sozialen Erfahrungen und Voraussetzungen gemeinsam zu beschulen. Inwiefern dies zur sozialen Integration aller Schüler*innen führte, war zu der Zeit die offene, zu beantwortende Frage, auch mit Blick auf die Gesamtschule. Die horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Kollegstufe sollte durch ein offenes Kurssystem, durch die Mehrwertigkeit und Addition von Kursen gewährleistet werden. Die angebotenen Kurse sollten konsequent wissenschaftsorientiert und in ihrem Anspruch so ausgelegt sein, dass sie für mehrere Abschlüsse einsetzbar sind. Sollte ihr Anspruch insb. für höhere Abschlüsse nicht ausreichen, war ggf. der Besuch weiterer Kurse erforderlich.

Die gleichen Prinzipien, die hier zur Anwendung kommen sollten, lassen sich auch in einem modularisierten Ausbildungssystem finden, in dem Qualifizierungsbausteine für die Berufsorientierung, die Grundbildung sowie für die Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden können. Modularisierung meint dabei die Zerlegung oder Aufteilung eines bestehenden Curriculums in kleinere, abgrenzbare, in sich geschlossene curriculare Einheiten oder Teile (z. B. Pilz, 2009, S. 11). Für die Berufsbildung kann bspw. eine abgeschlossene berufliche Handlung oder ein Handlungsfeld dazu dienen, die Grenzen eines Moduls oder eines Bausteins zu bestimmen

¹ Herwig Blankertz steht zwar nirgendwo als Autor des hier zitierten Textes vermerkt. Allerdings besteht in der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik m. W. weitestgehend Konsens, dass er von Blankertz verfasst wurde.

(Frommberger, 2009, S. 27–31). Die Grundüberlegung ist, dass diese Module oder Bausteine zur zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung des Bildungswesens und der Berufsausbildung beitragen können. Sie können unterschiedlich kombiniert werden und ermöglichen so die Individualisierung von Bildungsverläufen. Im Kontext des Berufskollegs sollte dies durch eine konsequente, sich am Subjekt orientierende Bildungsgangdidaktik erreicht werden, welche die Entwicklungsinteressen des*der einzelnen Schülers*in aufnimmt und in einen individuellen Bildungsgang (durch Kurswahl, Kursaddition, Prüfungen usw.) und in die berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben übersetzt (Blankertz, 1986; Meyer, 2009).

Reformansätze zur Modularisierung beruflicher Bildung stellten auch die Überlegungen zur beruflichen Grundbildung und Stufung der dualen Berufsausbildung dar. Die Idee war, Berufe mit vergleichbaren Tätigkeitsfeldern und mit sich überschneidenden, grundlegenden Ausbildungsinhalten in Berufsfamilien zusammenzufassen. Dem liegt die These zu Grunde, dass die Berufe einer Berufsfamilie über die gleiche berufliche Grundbildung verfügen, die in Grundausbildungslehrgängen vermittelt werden können. Diese Lehrgänge sollten als erstes Lehrjahr für die Berufe einer Berufsfamilie angerechnet werden. Eine solche Ausbildungsstruktur findet sich heute z. B. in den verschiedenen Strukturmodellen moderner Ausbildungsberufe, die den sog. Monoberuf abgelöst haben. Allerdings stellten sich nun zwei Fragen: (1) Welche Berufe gehören zusammen in eine Berufsfamilie? (2) Was sind Inhalte, die verschiedene Berufe gemeinsam haben und die zudem eine breite berufliche Grundbildung vermitteln können? Für einige Berufe scheint dies eindeutig, für andere nicht. Ein Beispiel sind die Körperpflegeberufe Friseur*in und Kosmetiker*in. Inhaltlich scheinen sich die Berufe doch sehr nahe zu sein und eindeutig zu einer Berufsfamilie zu gehören, strukturell ist bzw. war dies jedoch nicht so ganz eindeutig. Der*Die Friseur*in wurde – und wird – dem sog. zulassungspflichtigen Handwerk (i.S.v. Anlage A1 der HwO) zugeordnet. Der*Die Kosmetiker*in wird zwar dem sog. zulassungsfreien Handwerk, also ohne Meisterzwang (i.S.v. Anlage B1 der HwO) zugeordnet, die Berufsangehörigen fühlten sich im Laufe der Berufsgenese jedoch immer eher dem Gesundheitswesen zugehörig. Eine duale Ausbildung gab es bis Anfang der 2000er Jahre gar nicht (Heisler, 2015, S. 134–136). Insgesamt galten Qualifizierungsbausteine lange Zeit als eine Voraussetzung für die Individualisierung und Flexibilisierung der Berufsausbildung.

2.2 Rahmenbedingungen des Ausbildungssystems und des Arbeitsmarktes

Auffallend ist, dass die Diskussionen zur Modularisierung des Bildungssystems oft im Kontext der Modernisierung eines Arbeitsmarktes geführt werden, der sich mit den Herausforderungen einer postmodernen Gesellschaft konfrontiert sieht (Frommberger, 2009, S. 21). Gemeint sind Deregulierung, Flexibilisierung, Komplexitätssteigerung von Produktionsprozessen, Prekariisierung, steigende Qualifikationsanforderungen usw. Gefordert und diskutiert wird insbesondere eine höhere Gestaltungsoffenheit des Berufsbildungssystems, ohne dass dabei das Berufsprinzip in Frage gestellt wird. Aber auch die Überwindung herkunftsbedingt ungleicher Zugangschancen zur Berufsausbildung und die Gestaltung der Übergänge Jugendlicher, insbesondere von benachteiligt geltenden Jugendlichen, von der Schule in Ausbildung und Arbeitswelt, galten von Anfang an als zentrale, zu bewältigende Herausforderungen dieser Reformen. Das Berufsprinzip sollte dabei auf jeden Fall erhalten bleiben, weil angenommen wurde, dass

eine langfristige und unterhaltssichernde Integration in Arbeit nur über den Erwerb einer vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit möglich ist, die im Rahmen einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung vermittelt wird.

Noch bis in die 1980er Jahre wurde in den Debatten von der dauerhaften Integration in ein Normalarbeitsverhältnis ausgegangen (Allespach & Novak, 2005, S. 24–29; Heisler, 2006, S. 143). Später, ab Mitte/Ende der 1990er veränderte sich diese Perspektive. Wurde bis dahin die Integration in ein Normalarbeitsverhältnis mit unbefristeter Beschäftigung, regulärer Arbeitszeit, Tariflohn, fixem Urlaubsanspruch usw. forciert, so war diese Vorstellung als Integrationsziel beruflicher Bildung nicht zuletzt seit den Arbeitsmarktreformen Anfang der 2000er Jahre (Hartz-Reformen), der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, der Ausweitung von Leih- und Zeitarbeit obsolet (Bracker & Faulstich, 2013). Das und die Komplexitätszunahme von Arbeit – als sog. Megatrends des Arbeitsmarktes, oft wird auch von der sog. *VUCA-Welt*² gesprochen, – hatten die Verschlechterung der Beschäftigungschancen geringqualifizierter Erwerbspersonen zur Folge. Die Zahl der geringqualifizierten Einfacharbeitsplätze war rückläufig. Die Bemühungen gingen eher dahin, un- und angelernte Arbeitnehmer*innen nachträglich zu qualifizieren bzw. auszubilden, z. B. im Rahmen einer Nachqualifizierung (dazu Heisler, 2013). Eine abgeschlossene Berufsausbildung galt als die Voraussetzung dafür, in diesen dynamischen und flexiblen Arbeitsmarkt dauerhaft integriert werden zu können. An die Stelle von *Beruflichkeit* rückte das Konzept der *Employability* (Kraus, 2006). Beschäftigungsfähigkeit und die Bereitschaft zur Flexibilität am Arbeitsmarkt wurden als Voraussetzungen für soziale Sicherheit betrachtet. Dies wurde mit dem Begriff der *Flexicurity* zusammengefasst: *Flexibilität führt zu sozialer Sicherheit (security)*, der Grundsatz lautete „Flexibilität einfordern, Sicherheit einlösen.“. Geringqualifizierte, Un- und Angelernte galten und gelten bis heute als Problemgruppen eines so konstituierten Arbeitsmarktes (Reinberg & Hummel, 2003), obwohl der demografische Wandel und zunehmende Fachkräftemangel augenscheinlich auch in diesem Arbeitsmarktsegment zu einer Entspannung der Beschäftigungssituation und zu einer Veränderung der Perspektive geführt haben.

Von den Protagonisten der beruflichen Integrationsförderung und Benachteiligtenförderung wurden auch mit Blick auf den Wandel des Arbeitsmarktes kurzfristige Qualifikationen, Teilausbildungen oder reduzierte Ausbildungen auf der Grundlage von Modulen oder Teilqualifikationen, in theoriereduzierten, zeitlich verkürzten Ausbildungsgängen kritisch in Frage gestellt, wenn nicht sogar abgelehnt. Ihr Credo lautete stattdessen „Ausbildung für alle!“ (Seyfried, 2006, S. 10; einen historischen Überblick dazu geben Heisler, 2024, S. 346–348; Heisler & Lippegauß, 2020; Heisler & Schemmer, 2018). Die Benachteiligtenförderung und ihre Fördermaßnahmen zeigten, dass alle Jugendlichen in der Lage sind, mit individualisierenden und unterstützenden Maßnahmen, z. B. durch eine Diagnostik, durch Förderplanung, sozialpädagogische Begleitung, Stützunterricht und Lernförderung, auch durch integrierte soziale

² Der Begriff der VUCA-Welt beschrieb ursprünglich die Bedingungen nach dem Ende des sog. ‚Kalten Krieges‘. An die Stelle klarer Strukturen war diese Zeit meist durch dynamische, unsichere, unvorhersagbare und komplexe Veränderungen gekennzeichnet. VUCA steht für vulnerabel, unsicher, komplex und mehrdeutig (engl. ambiguity).

Lerneinheiten eine reguläre Berufsausbildung zu bewältigen. Genau das versuchten m. E. auch die Projekte H.-Hugo Kremers im Kontext schulischer Bildungsgänge umzusetzen.

2.3 Modularisierungsansätze und ihre Entwicklungspotenziale

Modularisierung meint die Zerlegung oder Aufteilung eines bestehenden Curriculums in kleinere, abgrenzbare, in sich geschlossene curriculare Einheiten oder Teile (s. o.; Pilz, 2009, S. 11; Ziehm, 1998, S. 76). In der deutschen Berufsausbildung ist damit auch die Zerlegung eines ganzen Berufsbildes in einzelne Teile bzw. in eine begrenzte, festgelegte Anzahl an Modulen gemeint (Kloas, 2002, S. 946–947).

Einer der zentralen Kritikpunkte ist, dass die Modularisierung das Konzept der Beruflichkeit, also der traditionellen Berufslehre mit dem Ziel der vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit, gefährdet (Kloas, 1997, S. 31–36). So fallen die Diskussionen zur Modularisierung in Deutschland auch in eine Zeit, in der über die Reform, die Abschaffung oder das Sterben des Berufskonzeptes diskutiert wird (Meyer, 2000). Die Diskussionen zur Modularisierung werden auch zum Gegenstand umfassender Reformdebatten im Berufsbildungssystem, bei denen es um die Entwicklung und Implementierung neuer Strukturmodelle dualer Ausbildungsberufe geht. Ihr Ziel ist die Erhöhung der Attraktivität der dualen Ausbildung für Unternehmen und die Erhöhung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung.

Ziehm (1998, S. 76) verweist darauf, dass es sich bei Modulen oder Qualifizierungsbausteinen immer um Teile eines Ganzen, in dem Fall eines Berufes handelt. Sie entsprechen in der Regel konkreten Tätigkeiten oder bestimmten Bereichen der Produktion. Qualifikationsbausteine, die – seit den 1990er Jahren – in Deutschland zunehmend in der Weiterbildung und Berufsvorbereitung eingesetzt werden, würden eher dem deutschen Qualifikationsansatz folgen und seien vielmehr auf kurzfristige und begrenzte Qualifikationsbedarfe ausgerichtet. Diese Bedarfe würden durch ein System aufgeteilter Qualifikationselemente bedient werden, die in zeitlich verkürzter Form zu absolvieren und einzeln prüfbar wären (Ziehm, 1998, S. 77). Ein weiteres Charakteristikum von Qualifizierungsbausteinen wäre ihre hohe Markt- und Betriebsorientierung. Sie würden sich aus einer am Markt wirksam werdenden Nachfrage ergeben und in hohem Maße spezifischen betrieblichen Anforderungen entsprechen. Damit widersprechen sie den Grundsätzen eines Berufsprinzips, welches ein breites Tätigkeitsspektrum abdecken soll und auch die Subjektbildung in den Vordergrund stellt (Ziehm, 1998, S. 67–71).

Pilz (2009, S. 11) formuliert hingegen, dass es zwischen der Berufslehre und einer grundständig modularisierten Berufsbildung, als Beispiel dafür wird die amerikanische und englische Berufsausbildung genannt, verschiedene formale und strukturelle Abstufungen gibt, wie Module eingesetzt werden können. Bei der *Supplementierungsform* werden Bausteine oder Module als Ergänzungs- oder Zusatzlehrgänge angeboten, ein Beispiel dafür sind auch schulische Sprachzertifikate, die ergänzend zu einem Bildungsgang angeboten werden (Pilz, 2009, S. 12). In dem Fall handelt es sich um die Erweiterung eines bestehenden Curriculums oder Bildungsganges. Darüber hinaus gibt es die sog. *Differenzierungsform*, wie sie in verschiedenen Strukturmodellen von Ausbildungsberufen zur Anwendung kommt, z. B. bei Berufen mit

Pflicht- und Wahlmodulen, bei Spezialisierungen und Schwerpunktberufen. Bei den *Divisionsformen* werden einzelne Teile eines Berufes oder eines Curriculums als Teilqualifikationen abgegrenzt und können separat geprüft werden. Diese Form findet z. B. in der Nachqualifizierung und in der Berufsvorbereitung Anwendung (vgl. auch Kloas, 1997, S. 11–12; Ziehm, 1998, S. 80–81).

Einerseits galten Qualifizierungsbausteine und Module bislang als Risiko für die Berufslehre bzw. das Berufsprinzip, andererseits wurden sie aber immer auch als Möglichkeit zur Modernisierung der dualen Ausbildung gesehen. Modularisierungsansätze zielen

- 1.) auf die Individualisierung von Bildungsverläufen, bei denen Bildungsgänge sich inhaltlich und curricular an den individuellen Entwicklungsinteressen von Jugendlichen orientieren. Sie sind damit ein wesentliches Element und Voraussetzung einer Bildungsgangdidaktik, wie sie für die beruflichen Schulen gefordert wird.
- 2.) auf eine strukturelle Flexibilisierung des Berufsbildungssystems, insb. der dualen Ausbildung, z. B. durch die Modularisierung von Ausbildungsberufen, die bis dahin vor allem als sog. Monoberufe existierten und die durch die Einführung von Modulen bzw. Ausbildungsbausteinen nun (inhaltlich und zeitlich) flexibel und individuell gestaltbar sind.
- 3.) auf die Steigerung der Attraktivität der dualen Ausbildung für Betriebe aber eben auch für Jugendliche. Dabei haben sie sowohl die leistungsfähigen wie auch die leistungsschwächeren Jugendlichen, die als benachteiligt gelten, im Blick. Sie sollen insbesondere durch die Möglichkeiten zur zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung der Berufsausbildung erreicht werden. So sollte es Jugendlichen bspw. möglich sein, aufgrund der formalen Segmentierung des Curriculums eine Ausbildung zu unterbrechen und später fortzusetzen.
- 4.) auf die Erhöhung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des Berufsbildungssystems, indem erworbene Teilqualifikationen bspw. zertifiziert und auf weiterführende Bildungsgänge oder auf Ausbildungszeiten inhaltlich und zeitlich anrechenbar sind.

Darüber hinaus wurden auch strukturelle Vorteile in den Modularisierungsansätzen gesehen. Dadurch könnten sich auch kleinere und spezialisierte Betriebe an Ausbildung beteiligen, weil durch Module und Bausteine, also durch Spezialisierungen, die besonderen Leistungsportfolios von Unternehmen berücksichtigt werden können. Neuordnungsverfahren von Ausbildungsberufen könnten dadurch beschleunigt werden, weil nicht mehr ganze Berufsbilder, sondern nur einzelne Teile neu geordnet werden müssten (Kloas, 1997, S. 25–30).

3 Qualifizierungsbausteine in der Benachteiligtenförderung und im Übergangssystem

In der Benachteiligtenförderung bzw. dem sog. Übergangssystem lassen sich alle drei der o. g. Modularisierungsformen finden: in den Berufsvorbereitenden Bildungsgängen, den sog. BvB-

Maßnahmen³, gab es bereits in den 1990er Jahren Module und Teilqualifikationen (Divisionsform). Das seit 2004 existierende sog. *Neue Fachkonzept* sollte in hohem Maße individualisiert sein und sah verschiedene *Förderbausteine* vor, mit denen der Einzelne bei Bedarf gefördert wurde (Supplementierungsform). Dazu gehörten Angebote der Berufsorientierung, zur Vermittlung sog. Grundkompetenzen, Qualifizierungsangebote zur Verbesserung der Übergangschancen, Vermittlung beruflicher Grundfähigkeiten oder Angebote zum Erwerb des Hauptschulabschlusses. Das aktuelle *Neue Fachkonzept* der Berufsvorbereitung (BA, 2022) ist ähnlich konzipiert.

In der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) wurden theoriereduzierte und zeitlich verkürzte Ausbildungsformate für benachteiligt geltende Jugendliche sowie für junge Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen hingegen abgelehnt (s. o.). Als sog. „Benachteiligten-“ oder „Behindertenberufe“, Kloas (2002, S. 949) sprach von Schmalspurberufen, würden sie Jugendliche zusätzlich stigmatisieren, ihre Beschäftigungsrisiken am Arbeitsmarkt erhöhen und zur sozialen Segmentierung des Arbeitsmarktes beitragen. Darüber hinaus würden die Orientierung am Berufsprinzip und damit auch der Subjektbezug in der Ausbildung verloren gehen (Allespach & Novak, 2005, S. 25–26). Auch modularisierte Ausbildungen waren hier nicht zu finden. Vielmehr sollte in den regulären, anerkannten Ausbildungsberufen des dualen Systems ausgebildet werden.

Ende der 1990er Jahre erleben zweijährige Ausbildungsberufe eine Renaissance und werden aus verschiedenen Gründen geduldet. Allerdings werden auch für sie bestimmte Mindeststandards gefordert. Auch sie müssen sich am Berufsprinzip orientieren, d. h. an Subjektorientierung, Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildung, Vermittlung einer vollständigen beruflichen Handlungsfähigkeit, Orientierung am Arbeitsmarkt usw. (Kloas, 2002, S. 950–953). Zudem sollen alle Berufe gestuft, d. h. an einen dreijährigen Ausbildungsberuf anschlussfähig sein. Insgesamt existierten zwischenzeitlich, Anfang der 2000er Jahre, rund 40 zweijährige Ausbildungsberufe in verschiedenen gewerblichen und kaufmännischen Berufen. Inzwischen ist ihre Anzahl auf aktuell 26 Berufe zurückgegangen. Der*Die Verkäufer*in zählt bis heute zu den am häufigsten besetzten zweijährigen Berufen, in dem rund die Hälfte aller neuen Ausbildungsverträge in zweijährigen Ausbildungsberufen abgeschlossen werden (BiBB, 2024, S. 125).

Zur selben Zeit, zu der die zweijährigen Berufe an Bedeutung gewinnen, werden Qualifizierungsbausteine und Module als eine Alternative dazu diskutiert. Dabei werden die Vorteile von Modulen gegenüber diesen Berufen hervorgehoben: sie erhöhen die Systemflexibilität und erleichtern die Ordnungsarbeit; ihre Mehrfachverwendbarkeit in Berufsvorbereitung, Aus- und Weiterbildung ermöglicht individualisierte Bildungswege usw. (s. o.). Kloas (2002, S. 949–957) hebt insgesamt vier Aspekte hervor, die sich besonders positiv auf die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher auswirken können:

³ Bis 2004 waren das verschiedene Maßnahmetypen und -angebote, z. B. tip-Lehrgänge, Förderlehrgänge (F1 bis F3) und Grundausbildungslehrgänge (G-Lehrgänge). Insbesondere die F- und G-Lehrgänge konnten durch individualisierte Zusatzbausteine, bspw. zur Eignungsdiagnostik, zur vertiefenden Berufsorientierung oder zum Erwerb erster beruflicher Qualifikationen, erweitert werden.

- Durch Modularisierung können ungenutzte betriebliche Teilausbildungskapazitäten erschlossen werden. In Zeiten knapper Lehrstellen könnten zusätzliche Ausbildungsplatzkapazitäten gewonnen werden, insbesondere bei Betrieben, die nicht in der Lage sind, ein Berufsbild vollständig zu vermitteln, z. B. aufgrund von Spezialisierungen oder infolge von Outsourcing einzelner Produktionsteile.
- Modularisierte Qualifizierungs- und Ausbildungswege treten an die Stelle sog. ‚Schmalspurberufe‘, theoriereduzierter und zeitlich verkürzter Ausbildungsberufe mit begrenzten Tätigkeitsfeldern und Einsatzmöglichkeiten, die nur einen partiellen Lösungsweg für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher anbieten. Module versprechen flexible und individualisierte duale Ausbildungswege mit Möglichkeiten zur Unterbrechung und Fortsetzung einer Ausbildung, vorübergehender Erwerbsarbeit unter Anrechnung erworbener Teilqualifikationen und Teilkompetenzen. Dies setzt auch modularisierte Prüfungsverfahren voraus.
- Der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen ermögliche jungen Erwachsenen, denen es nicht gelungen ist, im Jugendalter bzw. innerhalb einer ausbildungstypischen Altersspanne eine Berufsausbildung abzuschließen, den nachträglichen Erwerb von Berufsabschlüssen, z. B. in der Nachqualifizierung. Qualifizierungsbausteine und Module ermöglichen hier die zeitliche Flexibilisierung von Qualifizierungsphasen und erleichtern bspw. die Vereinbarkeit von Qualifizierung, Erwerbsarbeit und familiären Verpflichtungen (Heisler, 2013; s. auch die Beiträge in Baethge & Severing, 2015).
- Schließlich sieht Kloas (2002, S. 956–957) auch Entwicklungspotenziale im Hinblick auf den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung. Sie sollen berufliche Qualifikationen standardisieren, die während der Ausbildungsvorbereitung vermittelt werden. Damit leisten sie einen Beitrag zur Erhöhung der Transparenz und Anschlussfähigkeit von Angeboten des Übergangssystems. Zertifizierte Qualifizierungsbausteine sollten auf die Ausbildungszeit in einem anerkannten, einschlägigen Ausbildungsberuf anrechenbar sein und damit die ‚Warteschleifen-Kritik‘ des Übergangssystems entschärfen. Des Weiteren eröffnen sie Benachteiligten einen niedrigschwelligen Zugang zur Ausbildung.

Gerade in den Zeiten, in denen die Maßnahmen und Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung bzw. des Übergangssystems als Warteschleifen und Sackgassen kritisiert wurden, sollten Qualifizierungsbausteine ein Instrument zur Qualitätsverbesserung sein. Seit 2003 und als Folge der Vorschläge der sog. Hartz-Kommission zur Arbeitsmarktreform, ist die Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz als Teil des Berufsbildungssystems fest verankert. Qualifizierungsbausteine sind darin als inhaltlicher Kern der Berufsausbildungsvorbereitung bestimmt (Seyfried, 2006, S. 11, 15). Hier wurde auch festgelegt, dass begrifflich von *Berufsausbildungsvorbereitung* und nicht von *Berufsvorbereitung* gesprochen werden sollte. Es sollte klar werden, dass es um die Vorbereitung für eine Ausbildung und nicht um die Qualifizierung für eine Erwerbsarbeit gehen sollte (Seyfried, 2006, S. 17). Weitere Regelungen wurden in der *Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung*, BAVBVO, formuliert. Hier werden

Mindeststandards zum zeitlichen Umfang und zu Inhalten der Bausteine formuliert. Qualifizierungsbausteine sollen

- zur Ausübung einer Tätigkeit befähigen, die Teil einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist,
- einen verbindlichen Bezug aufweisen zu Fertigkeiten und Kenntnissen im Ausbildungsrahmenplan des anerkannten Ausbildungsberufs,
- mindestens 140 und höchstens 420 Zeitstunden umfassen und
- von den Teilnehmenden durch eine Leistungsüberprüfung abgeschlossen werden können.⁴

Des Weiteren empfahl der BiBB-Hauptausschuss die zentrale Erfassung der von den Kammern bestätigten Qualifizierungsbausteine. Seitdem wurden bundesweit einheitliche Qualifizierungsbausteine für den Einsatz in den Bildungsgängen der schulischen und außerschulischen Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung sowie für die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) entwickelt. In der Datenbank der Fachstelle *überaus* sind aktuell Einträge für rund 570 Qualifizierungsbausteine zu finden.

4 Modularisierung und Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung

In den BvB-Maßnahmen der Agentur für Arbeit sind bereits in den 1990er Jahren Modularisierungsansätze zu finden. Wie haben sie sich dort seitdem weiterentwickelt? Wie sieht dies in anderen Bereichen der Berufsorientierung und -vorbereitung aus?

4.1 Qualifizierungsbausteine in den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Benachteiligtenförderung

Neben den bereits vorhandenen o. g. Modularisierungsansätzen, bei denen es zuerst um die Individualisierung von Förderangeboten ging, wurde die Einführung von Qualifizierungsbausteinen durch die Arbeitsmarktreformen der 2000er Jahre weiter vorangetrieben und formalisiert (zur Historie der Qualifizierungsbausteine vgl. auch Zinnen, 2022). 2002 veröffentlichte die *Kommission für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt*, die sog. ‚Hartz-Kommission‘, ihren Abschlussbericht. Ihre Empfehlungen sollten „eins zu eins“ von der Bundesregierung umgesetzt werden (Jann & Schmid, 2004, S. 7). Dieser Reformprozess wurde durch das Erste und Zweite Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt eingeleitet. Die Instrumente der Arbeitsmarktförderung sollten damit moderner und flexibler werden. Durch die Implementierung neuer Fördergrundsätze wurde dem Einzelnen mehr Eigenverantwortung für seine Integration in den ersten Arbeitsmarkt übertragen. Dazu gehörten Fördergrundsätze wie „Fördern und Fordern“, „Jede Beschäftigung ist besser als keine.“, „Von der aktiven zur aktivierenden Arbeitsmarktförderung.“ und schließlich auch die Gleichwertigkeit von Ausbildung und Beschäftigung als Integrationsziele, welche diese Reformen begleiteten (Jann & Schmid, 2004).

⁴ Vgl. dazu Fachstelle überaus unter <https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/qualifizierungsbausteine.php>.

Damit ging auch eine umfassende Reform und Neuausrichtung der bestehenden Förderinstrumente der aktiven Arbeitsmarktförderung einher, was auch die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und des Übergangssystems beinhaltete (Eckert et al., 2007, S. 20–26). Sie sollten effizienter und stärker auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sein. Gerade hier, in den Anfängen der Reformen, kam der Grundsatz zur Gleichwertigkeit der Vermittlungsziele *Ausbildung* und *Arbeit* zum Tragen. Zwar sollte die Integration in Ausbildung bei Jugendlichen priorisiert werden, im Vordergrund der Förderung stand dennoch die schnelle Beendigung der Abhängigkeit der Jugendlichen von Fördermaßnahmen und Hilfeleistungen. Für eine grundlegende Reform der Maßnahmen, insbesondere der Berufsvorbereitung (BvB), sollte die sog. *Neue Förderstruktur der Berufsvorbereitung*, die bis dahin nur im Rahmen eines Modellversuchs erprobt wurde, als Standardmodell für BvB-Maßnahmen in Form des sog. „*Neuen Fachkonzeptes*“ umgesetzt werden.

Im sog. *Neuen Fachkonzept* für BvB-Maßnahmen war der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen im Sinne des o. g. *Divisionsansatzes* vorgesehen, d. h. es wurden Module bzw. Bausteine entwickelt, die arbeitsplatzrelevante Qualifizierungen vermittelten und dafür bestehenden Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe entlehnt wurden.

Die *Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf (überaus)* formuliert auf ihrer Website: „Qualifizierungsbausteine sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die im Rahmen von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung eingesetzt werden. Ihr Einsatz ist gesetzlich im § 69 BBiG geregelt. Sie beschreiben Kompetenzen, über die jemand verfügt, wenn sie/er den Baustein erfolgreich abgeschlossen hat.“ (überaus, o. J.). Zudem werden verschiedene Anforderungen formuliert, die von den Qualifizierungsbausteinen zu erfüllen sind (s. o.).

Qualifizierungsbausteine sollten überwiegend in Betrieben, den Praxispartnern der Bildungsträger vermittelt werden. Die Evaluation des *Neuen Fachkonzeptes* deutete jedoch darauf hin, dass dies in rund 90 % der Fälle an der fehlenden Bereitschaft der Betriebe, dies umzusetzen, scheiterte (Plicht, 2010, S. 39–45). Außerdem sollten die Teilnehmenden in den ersten Durchgängen des *Neuen Fachkonzeptes* einen Baustein frei wählen können. Genauer: Die Maßnahmen sollten durch eine Bietergemeinschaft umgesetzt werden, sodass die Jugendlichen unter den Qualifizierungsbausteinen verschiedener Berufe und unter Berücksichtigung ihrer Eignungen und Interessen wählen konnten. Allerdings zeigten die Evaluationsergebnisse, dass diese Wahlfreiheit u. a. an den fehlenden Qualifizierungen der Auszubildenden und an den fehlenden Ressourcen der Bildungsträger scheiterte (Plicht, 2010, S. 42).

Eine weitere Sorge bzw. Kritik war, dass Qualifizierungsbausteine trotz oder wegen ihrer formulierten Mindeststandards bzgl. der Vermittlung arbeitsplatzrelevanter Qualifikationen genutzt werden konnten, um Jugendliche zum Maßnahmeende eben nicht in Ausbildung, sondern in Erwerbsarbeit zu vermitteln (Heisler, 2006, S. 144). Die Sorge, dass durch ihren Einsatz der Übergang aus der Berufsvorbereitung in un- und angelernte Beschäftigung erleichtert wird (Kloas, 1997, S. 56) war durchaus berechtigt. Die Befunde des vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführten Übergangspanels zeigten bspw., dass es einem Teil der Jugendlichen (42 %) eben nicht gelingt, aus der Berufsvorbereitung in Ausbildung überzugehen. Ein Teil der

Betroffenen besucht eine weitere Berufsvorbereitung, einige werden erwerbs- und ausbildungslos und ein anderer Teil mündete eben auch in ungelernete Beschäftigung (DJI, 2008, S. 31–36).

Aktuelle Befunde zeichnen ein ähnliches Bild: Michaelis et al. (2022) identifizieren auf der Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) unterschiedliche Typen von Bildungsverläufen. Zunächst unterscheiden sie zwischen Nachschulischen Bildungsverläufen in beruflicher Ausbildung (65 % der Stichprobe) und Nachschulischen Bildungsverläufen im Hochschulsektor (35 % der Stichprobe) (Michaelis et al., 2022, S. 30). Bei den Nachschulischen Verläufen in beruflicher Ausbildung lassen sich nun zwei Verlaufstypen hervorheben, die als problematisch bezeichnet werden können:

1. der Übergangstyp „Verzögerte Einmündung in stabile Auszubildungsverläufe“ (19 % der Jugendlichen in der Gruppe Bildungsverläufe in der Ausbildung), die nach ein bis zwei Jahren im Übergangssystem oder nach anderen Aktivitäten die Einmündung in Ausbildung schaffen und diese auch erfolgreich bewältigen (Michaelis et al., 2022, S. 35–40).
2. der Übergangstyp „Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit“ (15 % der Jugendlichen in der Gruppe Bildungsverläufe in der Ausbildung) hat es bis vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems nicht geschafft, in ein stabiles Auszubildungsverhältnis einzumünden. Ein Teil von ihnen verbringt über zwei Monate im Übergangssektor, manche sogar über drei Jahre. Ein hoher Anteil dieser Jugendlichen mündete am Ende des Beobachtungszeitraums, nach vier Jahren, in ungelernete Beschäftigung (Michaelis et al., 2022, S. 40–43).

Eine weitere, hier nicht näher erläuterte, kleine Gruppe, setzt seine Bildungskarriere im allgemeinen Bildungssystem fort. Was die genauen Gründe der festgestellten instabilen Übergangsverläufe waren, z. B. ob strukturelle Faktoren des Übergangs- oder Ausbildungssystems oder vielmehr die individuellen Probleme, Ressourcenmangel und Herausforderungen im Herkunftsmilieu, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Die Daten deuten lediglich auf einen, gemessen an der Gesamtgruppe, überdurchschnittlich hohen Einfluss von Faktoren hin, die im sozialen Herkunftsmilieu verortet werden (Michaelis et al., 2022, S. 42; auch Busse, 2020).

4.2 Qualifikationsbausteine in der betrieblichen Berufsvorbereitung (Einstiegsqualifizierung)

Auch im Rahmen der sog. Einstiegsqualifizierung (EQ), der betrieblichen Berufsvorbereitung, kamen Qualifikationsbausteine als berufliche Teilqualifikationen zum Einsatz. Ein Ziel der EQ war die Wiedergewinnung des Betriebes als Lernort für benachteiligte Jugendliche. Jugendliche, die als nicht auszubildungsreif galten, sollten hier die Gelegenheit bekommen, in einem Betrieb qualifiziert zu werden und eine berufliche Orientierung zu erfahren. Dadurch sollten sich ihre Chancen auf den Einstieg in eine Ausbildung verbessern (Seyfried, 2006, S. 10–11). Demgegenüber bestand jedoch die Sorge, dass gerade in der EQ eben keine individuelle Förderung stattfindet, die Qualifizierungsbausteine tatsächlich vielmehr als Qualifizierung und Instruktion am Arbeitsplatz genutzt werden. Für Betriebe stellt die EQ deshalb eine Verlängerung der Probezeit dar.

Die o. g. positiven Effekte im Hinblick auf die erfolgreiche Integration Jugendlicher in Ausbildung waren im betrieblichen Kontext eher unklar, genauso ihre betriebliche Akzeptanz und Anrechnungspraxis. Diese Fragen sollten im Rahmen einer Evaluationsstudie geklärt werden (Seyfried, 2006). Die überwiegend deskriptiven Befunde der Studie verdeutlichen, dass sich die Bereitschaft dazu, generell eine Berufsvorbereitung anzubieten, nach Betriebsgröße und Branche unterscheidet: Größere Betriebe sind eher bereit dazu, eine Berufsvorbereitung anzubieten als kleinere Betriebe; im Handwerk scheint die Bereitschaft dafür über alle Betriebsgrößenklassen hinweg etwas höher zu sein als im produzierenden Gewerbe und im Dienstleistungsbereich (Seyfried, 2006, S. 54). Den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen schätzt der überwiegende Teil (zwischen 82 % und 89 %) der befragten Unternehmen als sinnvoll ein. Rund 60 % der Unternehmen würde eine Berufsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen durchführen (Seyfried, 2006, S. 55). Auch hierbei ist auffallend, dass es augenscheinlich betriebsgrößen-spezifische Unterschiede gibt. Größere Unternehmen tendierten in der Befragung eher zum Einsatz von Qualifizierungsbausteinen als kleinere Unternehmen (Seyfried, 2006). Eine mögliche Begründung dafür stellt die Studie nicht bereit. Es lässt sich nur vermuten, dass größere Betriebe hierfür auf hauptamtliches Ausbildungspersonal und auf die Unterweisung in Lehrwerkstätten zurückgreifen können. D. h. der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen ermöglicht hier die strukturierte und systematische Unterweisung von Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. Dem widerspricht jedoch der Befund, dass größere Betriebe im Bewerbungsverfahren dem allgemeinen Schulabschluss einen höheren Stellenwert einräumten als dem Abschlusszertifikat eines Qualifizierungsbausteins bzw. einer Berufsvorbereitung (Seyfried, 2006, S. 57).

Hier zeigen sich nun offenbar die Grenzen der Integrationskraft der im Betrieb eingesetzten Bausteine und der betrieblichen Berufsvorbereitung. Ausgehend von den hier referierten Ergebnissen würden sich die Integrationschancen junger Menschen nur bei etwa der Hälfte der Unternehmen, vor allem bei klein- und mittelständischen Unternehmen, durch die Teilnahme an einer Berufsvorbereitung und durch den Erwerb eines Abschlusszertifikates verbessern. Hierbei wiegen die Vorurteile gegenüber benachteiligt geltenden Jugendlichen offenbar schwerer als die von ihnen erreichten Qualifikationen und Abschlüsse. Viele Befragte in Unternehmen sahen es nicht als Aufgabe der Personalpolitik, diese Jugendlichen zu fördern. Ein Teil von ihnen sieht sie eher als Belastung für unternehmerische Prozesse und bezweifelt die Einsatzmöglichkeiten dieser Jugendlichen im Unternehmen. Andere fürchten die fehlende Akzeptanz der Jugendlichen durch die eingesessenen Kolleg*innen und hohe Folgekosten (Seyfried, 2006, S. 61–65). Auch aktuelle Arbeiten (z. B. von Zinnen, 2022) gehen davon aus, dass Qualifizierungsbausteine als nicht vereinbar mit den betrieblichen Arbeitsabläufen und Produktionsprozessen gelten und deshalb nicht zum Einsatz kommen.

4.3 Qualifizierungsbausteine in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen beruflicher Schulen bzw. Berufskollegs

Die bislang betrachteten Qualifizierungsbausteine, die der Ausbildungsordnung einer dualen Ausbildung entlehnt wurden, spielen in den schulischen Ausbildungsvorbereitungen eher keine Rolle, da die formalen Ordnungsgrundlagen die landesspezifischen Rahmencurricula der einzelnen Bildungsgänge sind. Qualifizierungsbausteine sind hier eher im Sinne des oben darge-

stellten *Supplementierungsansatzes* als additive Zusatzangebote zu verstehen, die den bestehenden Bildungsgang ergänzen oder erweitern. Dahinter steckt offenbar auch die Kritik, dass die bestehenden schulischen Angebote und curricularen Inhalte unzureichend sind. Gerade in der jüngeren Vergangenheit lassen sich unter dem Einfluss des Bewerberrückganges und Fachkräftemangels zunehmend auch Angebote finden, die insbesondere darauf abzielen, die Orientierung Jugendlicher an der dualen Berufsausbildung zu stärken. Hierbei steht die Reduzierung des sog. personellen und qualifikatorischen Mismatches im Vordergrund. Dieser Zugang führt den Bewerberrückgang in der dualen Berufsausbildung vor allem auf einen Mismatch zwischen individuellen Voraussetzungen und Berufswünschen der Jugendlichen sowie die Anforderungen der Berufe und die Situation am regionalen Ausbildungsstellenmarkt zurück. Durch zusätzliche Angebote in der Ausbildungsvorbereitung soll dieser Mismatch reduziert werden, indem Jugendliche z. B. lernen, sich bei ihrer Berufswahl stärker an ihren eigenen Voraussetzungen und an den Gegebenheiten des regionalen Marktes zu orientieren.

Die hier eingesetzten Qualifizierungsbausteine sind keiner Ausbildungsordnung eines dualen Ausbildungsberufes entlehnt, sondern sind vielmehr als zusätzliche Angebote zur Förderung der Berufswahl oder Berufsorientierung, zur Vorbereitung der Jugendlichen auf betriebliche Praktika, auf die Anforderungen, Strukturen und sozialen Praktiken in den Betrieben zu verstehen. Das können auch Angebote zur Sprachförderung oder erlebnispädagogische Angebote sein. Diese Angebote sollen vielmehr die individuelle Entwicklung des Jugendlichen unterstützen. Damit einhergehend sind auch schulspezifische, strukturelle Anpassungen in den Schulen notwendig. Hier setzte bspw. auch das bereits genannte Projekt *QBi* an (Frehe-Halliwell & Kremer, 2018). Es ging darum, standortspezifische Qualifizierungsbausteine zu entwickeln. Hierbei wurden an den Versuchsstandorten jeweils drei Schwerpunkte gesetzt (Frehe-Halliwell et al., 2018, S. 13–14):

- *Subjekt- und Berufsorientierung*: Der Schwerpunkt liegt hier auf den Lebenswelten der Jugendlichen und ihrer Perspektive auf die Berufs- und Arbeitswelt sowie die Berufsorientierung. Ihr Fokus lag auf der Entwicklung einer stärkenorientierten Didaktik und deren Umsetzung in Qualifizierungsbausteinen, individuellen Förder- und Begleitkonzepten.
- *Erlebnisorientierte Didaktik*: Der Schwerpunkt betrachtet inwiefern das Erleben als Teil des Lernens in der beruflichen Bildung, insbesondere in der Ausbildungsvorbereitung, didaktisch aufgenommen werden kann. Im Vordergrund steht hierbei der Ansatz, dass Kompetenzen nicht im Kontext reiner Wissensvermittlung erworben werden, sondern durch das Erleben beruflicher, problemhaltiger Situationen (vgl. ausführlich dazu den Beitrag von Volkmann, 2018).
- *Sprachsensitive Berufsbildung*: Dabei geht es um die sprachensitive Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Ausbildungsvorbereitung (Peitz & Kimmelman, 2018). Sprachförderung meint hier (1) die sprachensitive Vermittlung fachlicher Inhalte und (2) die Verbesserung sprachkommunikativer Fähigkeiten der Lernenden. Ganz im Sinne von Bildung im Medium des Berufes geht es hierbei also um die Sprachförderung im Medium beruflicher Lerninhalte.

Im Fokus des Projektes stand die Erarbeitung zieldifferenter Qualifizierungsbausteine, die sowohl die individuelle Entwicklung der Jugendlichen in den Blick nehmen wie auch ihre berufsfachliche Ausbildung und Berufsorientierung. So lassen sich hier durchaus Parallelen zu den früheren Modularisierungsansätzen der bereits erörterten BvB-Maßnahmen finden. Im Rahmen der Projektarbeit sollten auch die Teamstrukturen im Lehrerkollegium eines Bildungsganges gestärkt werden. Schließlich erfolgte ihre Verankerung in regionalen Netzwerken, mit denen die regionale, berufskollegübergreifende Zusammenarbeit gefördert wurde (Frehe-Halliwel et al., 2018, S. 15–16).

4.4 Gegenwart und Zukunft von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung

Seit Anfang der 2000er Jahre haben sich Qualifizierungsbausteine zu einem wichtigen Instrument individueller Förderung in der Berufsvorbereitung entwickelt. Dabei sind gerade in der Berufsvorbereitung zwei konzeptionelle Ansätze für Qualifizierungsbausteine zu finden: (1) als Supplemente oder additive Angebote zur Berufsorientierung, sozialpädagogischen Begleitung, Diagnostik, Lernförderung, Grundbildung usw., (2) zur Vermittlung erster beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen, die der Ausbildungsordnung eines anerkannten Berufes entlehnt werden.

Insbesondere Variante 2, gemeint sind Qualifizierungsbausteine, die auf der Grundlage geltender Ausbildungsordnungen entwickelt wurden und erste berufliche Kenntnisse vermitteln sollten, hat im öffentlichen Raum m. E., mit Blick auf den oben skizzierten Diskurs, den größeren Stellenwert eingenommen. Für diese Form konstatiert Zinnen (2022) nun jedoch, dass die Dynamik in der Entwicklung und Erprobung dieser Qualifizierungsbausteine in den letzten Jahren, bereits seit Anfang der 2000er Jahre, deutlich zurückgegangen ist. Diese Aussage stützt sich auf die Auswertung der Datenbank anerkannter Qualifizierungsbausteine. Wurden 2004 noch 255 Qualifizierungsbausteine und 2005 195 Qualifizierungsbausteine entwickelt bzw. erfasst, waren es 2006 nur noch 29, im Jahr 2021 gerade einmal einer. Das Problem sei, dass die seitdem existierenden Qualifizierungsbausteine auf der Grundlage jeweils geltender Ausbildungsordnungen entwickelt wurden. Allerdings seien die meisten dieser Ordnungen inzwischen novelliert. Damit haben viele der Qualifizierungsbausteine, die auf diesen alten Ordnungen basieren, ihre Anschlussfähigkeit an einen Ausbildungsberuf verloren. Sie müssten bei ihrer Verwendung von der zuständigen Stelle neu bestätigt werden. Zinnen formuliert auch, dass die betriebliche Umsetzung nicht immer einfach ist. Die größte Herausforderung sei die Einbindung der Bausteine in den betrieblichen Alltag. Dennoch, trotz aller Umsetzungsschwierigkeiten sieht Zinnen große Potenziale in der Weiterentwicklung von Qualifizierungsbausteinen als Förderinstrument für benachteiligte Jugendliche, z. B. im Hinblick auf ihre Entwicklung in den sozialen und Gesundheitsberufen (Zinnen, 2022).

5 Zusammenfassung und Fazit

Die Frage des vorliegenden Beitrages war, wie inklusiv oder exkludierend Qualifizierungsbausteine insb. in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs bzw. beruflichen Schulen sind. Der Beitrag verdeutlicht, dass es dazu keine einfache Antwort gibt. *Einer-*

seits bieten Module, Ausbildungs- und Qualifizierungsbausteine die Möglichkeit zur Individualisierung von Bildungsgängen, zur durchlässigeren Gestaltung der Bildungsgangstrukturen und zur individuellen Förderung junger Menschen. Dies erfolgt entweder durch eine stärkere Sequenzierung von Bildungsgängen oder durch ihre Supplementierung mit zusätzlichen Angeboten, z. B. zur sozialen, lebensweltlichen Unterstützung, sozialpädagogischen Begleitung, diagnostische Angebote, erlebnispädagogische Angebote, Angebote zur Berufsorientierung und Berufswahl etc. *Andererseits* besteht hier eben auch das Risiko, dass nicht der subjektorientierte Entwicklungsgedanke im Vordergrund der Angebote steht, sondern das Ziel einer schnellen Qualifizierung, der Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt und der schnellen Beendigung von Hilfeleistungen. Es wird befürchtet, dass Ökonomisierungsprozesse im Bildungswesen und auch die steigende Arbeitskräftenachfrage in Zeiten des Fachkräftemangels gerade diese Entwicklung verstärkt (Heisler & Schemmer, 2018).

Hier zeigt sich aktuell möglicherweise ein Perspektivwechsel in der Sicht auf Benachteiligte und die an sie adressierten Fördermaßnahmen. Ging es bisher um ihre individuelle Förderung und die Verbesserung ihrer Beschäftigungs- und Zugangschancen zum ersten Arbeitsmarkt, der sie bis dato eher ausgrenzte und benachteiligte, so gelten sie aktuell eher als stille Arbeitskräftereserve, die es zu aktivieren, zu qualifizieren und schnell und passgenau in Arbeit zu vermitteln gilt. An dieser Stelle kollidieren sozial-, arbeitsmarkt-, wirtschafts- und bildungspolitische Interessen. Die Antwort auf die Frage zur Inklusivität wird letztlich davon abhängen, was die Akteur*innen (Lehrkräfte und Auszubildende) unter Inklusion in der Berufsbildung verstehen und wie sie Modularisierung praktizieren und umsetzen. Wie schaffen sie es, Qualifizierungsbausteine als additive Angebote strukturell in die Angebote des jeweiligen Bildungsganges einzubinden und mit ihm zu verzahnen?

Des Weiteren deutet der Beitrag schließlich auch auf begriffliche Unschärfen bzgl. der Begriffe Qualifizierungsbausteine, Module und Modularisierung hin, die damals, in der eingangs skizzierten Diskussion im Rahmen der Fachtagung möglicherweise nicht aufgefallen sind und damit die Diskussion auch in eine falsche Richtung gelenkt haben, weil die mitdiskutierenden Lehrkräfte im Projekt *QBi* andere Qualifizierungsbausteine kennengelernt haben (s. o.) als ich.

Schlussendlich ist festzuhalten, dass H.-Hugo Kremer, dem diese Festschrift gewidmet ist, mit seinen Projekten einen wesentlichen und wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung und Förderangeboten geleistet hat. Dies gilt es uneingeschränkt anzuerkennen und wertzuschätzen, damit verbunden sind auch meine an ihn gerichteten herzlichsten Grüße und Wünsche!

Literatur

Allespach, M. & Novak, H. (2005). Abbau von Benachteiligung als berufspädagogischer Auftrag und berufspädagogische Herausforderung. In M. Allespach & H. Novak (Hrsg.), *Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Konzept* (S. 9–52). Schüren Presseverlag.

Baethge, M. & Severing, E. (Hrsg.) (2015). *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde, Konzept, Forschungsbedarf*. wbv.

- Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 17–56). Kohlhammer.
- Blankertz, H. (Hrsg.) (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*. Soester Verlagskontor.
- Bracker, U. R. & Faulstich, P. (2013). Lernzeiten zwischen Zwang und Freiheit – Viel Arbeit, wenig Lohn, schlechte Weiterbildungsmöglichkeiten in prekärer Beschäftigung. In M. Kattein & M. Vonken (Hrsg.), *Zeitbetrachtungen. Bildung – Arbeit – Biografie. Festschrift für Rudolf Husemann* (S. 69–82). Peter Lang Edition.
- Bundesagentur für Arbeit – BA (2022). *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. BvB 1 bis 3. o.V.* https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmassnahmen-bvb1-3_ba036685.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BiBB (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Verlag Barbara Budrich.
- Busse, R. (2020). *Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten*. wbv.
- Deutsches Jugendinstitut – DJI (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des-DJI Übergangspanels*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Eckert, M. & Heisler, D. (2010). Sozialpädagogische Arbeit in der aktivierenden Benachteiligtenförderung aus Sicht der Fachkräfte – Konsequenzen aus dem neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung. In H. Burghardt & R. Enggruber (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit* (S. 180–212). Frank & Timm.
- Eckert, M., Heisler, D. & Nitschke, K. (2007). *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen*. Waxmann.
- Fachstelle Übergänge und Ausbildung und Beruf – überaus (o. J.). *Qualifizierungsbausteine*. <https://www.ueberaus.de/wws/qualifizierungsbausteine.php>
- Frehe-Halliwell, P., Kimmelman, N., Kremer, H. Peitz, N.-M., Sloane, P. F. E. & Volgmann, S. (2018). Hinführung zum Projekt Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. In P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung* (S. 5–20). Eusl.
- Frommberger, D. (2009). Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In M. Pilz (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich* (S. 21–34). wbv.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E. & Witzl, A. (1985). *Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Beltz.

Heisler, D. (2006). Qualifizierungsbausteine als Zugangschance für benachteiligte Jugendliche zu Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In P. Gonon, F. Klausner & R. Nickolaus (Hrsg.), *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben* (S. 143–154). Verlag Barbara Budrich.

Heisler, D. (2013). Abschlussorientierte Nachqualifizierung junger Erwachsener. Berufliche Qualifizierung für Un- und Angelernte in der Spätadoleszenz. In M. Kattein & M. Vonken (Hrsg.), *Zeitbetrachtungen. Bildung – Arbeit – Biografie. Festschrift für Rudolf Husemann* (S. 181–194). Peter Lang Edition.

Heisler, D. (2015). *Berufsideal und moderner Arbeitsmarkt. Die Modernisierung des Arbeitsmarktes und ihre Konsequenzen für die berufsförmige Erwerbsarbeit*. wbv.

Heisler, D. (2018). Der demografische Wandel und seine Auswirkungen auf die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem in den neuen Ländern. In R. W. Jahn, A. Diettrich, M. Niethammer & A. Seitrecht (Hrsg.), *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive* (S. 309–326). wbv.

Heisler, D. (2024). „Qualifizierte Ausbildung für alle!“ – Die Benachteiligtenförderung als ein Thema der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven* (S. 343–362). Verlag Barbara Budrich.

Heisler, D. & Lippegau, P. (2020). Reparaturbetrieb, Inklusion und Fachkräftesicherung. Transformation der Benachteiligtenförderung in Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung, Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik* (S. 233–253). Eusl.

Heisler, D. & Schemmer, S. (2018). Transformation der beruflichen Integrationsförderung: Zur Ökonomisierung eines berufs- und sozialpädagogischen Handlungsfeldes. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, S. 1–23.

https://www.bwpat.de/ausgabe35/heisler_schemmer_bwpat35.pdf

Peitz, N.-M. & Kimmelman, N. (2018). Sprache als Ticket in das Ausbildungssystem? Die inklusive Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen aus sprachlicher Perspektive. In P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung* (S. 45–76). Eusl.

Plicht, H. (2010). Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. *IAB-Forschungsbericht 7/2010*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf>

Jann, W. & Schmid, G. (Hrsg.) (2004). *Eins zu Eins? Eine Zwischenbilanz der Hartz-Reformen am Arbeitsmarkt*. Edition Sigma.

Kloas, P.-W. (1997). *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?* wbv.

Kloas, P.-W. (2002). Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In P. Fülber & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation* (S. 946–959). Votum.

Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339–362). Eusl.

Kremer, H.-H., Beutner, M. & Wirth, W. (Hrsg.) (2013). *Berufsorientierung, Gewaltsensibilisierung und Kompetenzentwicklung. Konzepte zur beruflichen Bildung im Jungtätervollzug*. Eusl.

Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg.) (2012). *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Eusl.

Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (Hrsg.) (2010). *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten*. Eusl.

Kultusminister NW (1972). *Kollegstufe NW*. Aloys Henn Verlag.

Meyer, M. A. (2009). Bildungsgangdidaktik zwischen Lehrgang und Lernerbiografie. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und LehrerLernforschung. Kontrversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*, (S. 121–144). Julius Klinkhardt.

Meyer, R. (2000). *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Waxmann.

Michaelis, S., Busse, R., Seeber, S. & Eckelt, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. wbv.

Münk, D., Rützel, J. & Schmidt, C. (Hrsg.) (2008). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Pahl-Rugenstein.

Pilz, M. (2009). Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In M. Pilz (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich* (S. 7–20). wbv.

Reinberg, A. & Hummel, M. (2003). Geringqualifizierte, in der Krise verdrängt, sogar im Boom vergessen. Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten im Konjunkturverlauf bis 2002. *IAB Kurzbericht 19/2003*. IAB. <https://doku.iab.de/kurzber/2003/kb1903.pdf>

Riecken, A., Jöns-Schnieder, K. & Eikötter, M. (Hrsg.) (2017). *Berufliche Inklusion. Forschungsergebnisse von Unternehmen und Beschäftigten im Spiegel der Praxis*. Beltz Juventa.

Seyfried, B. (2006). *Berufsvorbereitung aus betrieblicher Sicht*. wbv.

Walther, A., Walter, S. & Pohl, A. (2007). „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-out, In B.

Stauber, Axel Pohl & Andreas Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 97–127). Juventa.

Volgmann, S. (2018). Erlebnisorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Wie viel Einzug erhält Erleben und Erfahren im Unterricht? In P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung* (S. 21–44). Eusl.

Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2021). *Inklusives Lernen in der Berufsbildung. Von der Lebenswelt zur Lehr-lern-Situation*. wbv.

Ziehm, S. (1998). *Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien*. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik. Leuchtturm Verlag.

Zinnen, H. (2022). *Neue Chance für Qualifizierungsbausteine? Schwierigkeiten, Lösungsansätze und Zukunftsaussichten eines 20 Jahre alten Instruments*.

<https://www.ueberaus.de/wws/neue-chance-fuer-qualifizierungsbausteine.php?sid=78976674954429572774458180024146917174023565503342088972976047604620>

Zitieren dieses Beitrags (02.06.2025)

Heisler, D. (2025). Modularisierung, Bildungsgangdidaktik, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. Zur Inklusivität und gesellschaftlichen Integrationskraft von Qualifizierungsbausteinen im Berufskolleg. In P. Frehe-Halliwell, M.-A. Kückmann, F. Otto (Hrsg.), *bwp@ Profil 12: Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für H.-Hugo Kremer zum 60. Geburtstag* (S. 1–22). https://www.bwpat.de/profil12_kremer/heisler_profil12.pdf

Der Autor



Prof. Dr. DIETMAR HEISLER

Universität Paderborn, AG Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

Dietmar.Heisler@upb.de

<https://www.uni-paderborn.de/person/60285>