

Abschlussbericht

**Externe Evaluation von
JOBSTARTER CONNECT**

Berlin, Dezember 2014

Studie im Auftrag des
Bundesinstituts für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Autoren
Dr. Stefan Ekert
Dr. Tim Grebe

INTERVAL GmbH
Habersaathstr. 58
10115 Berlin
www.interval-berlin.de

Dieser Bericht fasst die Ergebnisse aus vier Jahren Evaluation des Erprobungsprogramms JOBSTARTER CONNECT zusammen. Im Laufe dieser vier Jahre sind acht Zwischenberichte erstellt worden, darüber hinaus Fallstudien zu Projekten, zusätzliche Produkte wie Ergänzungs- und Sonderberichte zu einzelnen Aspekten des Programms, Zwischenpräsentationen und Fachbeiträge.

Der vorliegende Bericht verdichtet die Ergebnisse von vier Jahren Forschungsarbeit. Das Projektteam, das diese Arbeit leistete, setzt sich aus den folgenden Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zusammen:

Dr. Stefan Ekert (Projektleitung)

Dr. Nikola Ornig

Dr. Tim Grebe

Dr. Jörn Sommer

Dipl.-Soz. Kristin Otto

Dr. Anne-Kathrin Will

Dipl.-Soz. Wilma Frank

Bei der Durchführung von Befragungen und bei der Datenanalyse wurden die genannten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen unterstützt durch:

Dipl.-Kauffrau Diana Petleva

Daniel Schmidt, Fachangestellter für Markt und Sozialforschung

INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG	1
EINLEITUNG ZUM BERICHT.....	11
I HINTERGRUND UND EINFÜHRUNG.....	13
1 Das Konzept der Ausbildungsbausteine und seine Genese	13
2 Das Programm JOBSTARTER CONNECT	17
3 Die Externe Evaluation.....	21
3.1 Auftrag und Ziele	21
3.2 Konzeptionelle Herausforderungen, methodisches Vorgehen und Datenbasen.....	22
II ERGEBNISSE DER EXTERNEN EVALUATION	27
4 Programmverlauf.....	27
5 Projektaktivitäten und -ergebnisse	31
5.1 Konzeptionelle Vorgaben und Freiheiten	32
5.2 Aufgaben im Rahmen der Erprobung.....	33
5.3 Ergebnisse.....	37
6 Erfahrungen aus der Implementation und Erprobung der Ausbildungsbausteine.....	41
6.1 Eignung von Ausbildungsbausteinen für unterschiedliche Maßnahmen	41
6.2 Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der Qualifizierung	44
6.3 Eignung von Ausbildungsbausteinen für unterschiedliche Zielgruppen	45
6.4 Überprüfung von Qualifizierungsfortschritten und -ergebnissen: Die Kompetenzfeststellung	47
6.5 Auswirkungen auf Lernende und Lehrende.....	50
6.6 Qualifizierungsverläufe und Teilnehmerverbleib	52
6.7 Nachhaltigkeit auf Ebene der Projekte	57
7 Akzeptanz der Ausbildungsbausteine im Zeitverlauf	59
7.1 Bei den beteiligten Lernorten.....	59
7.2 Zuständige Stellen und Finanziers	61
7.3 Der Fachdiskurs	64
7.4 Eine 2. Generation von Ausbildungsbausteinen.....	67
III ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG DURCH DIE EXTERNE EVALUATION	69
8 Konzept der Ausbildungsbausteine.....	69
9 Systemische Wirkung der (Erprobung der) Ausbildungsbausteine	72
10 Erprobung im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT	75
LITERATURVERZEICHNIS	78

Abkürzungsverzeichnis

AbB	Ausbildungsbaustein
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BAV	Berufsausbildungsvorbereitung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Inneren
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DECVET	Modellprojekt „Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung“
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DHKT	Deutscher Handwerkskammertag
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EQ	Einstiegsqualifizierung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
HEGA	Handlungsempfehlung / Geschäftsanweisung
HDE	Hauptverband des Deutschen Einzelhandels
HwO	Handwerksordnung
IFlaS	Initiative zur Flankierung des Strukturwandels
IHK	Industrie- und Handelskammer
IKBB	Innovationskreis berufliche Bildung
KMK	Kultusministerkonferenz

TN	Teilnehmende
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZWH	Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Programmphasen und -umfeld (Quelle: eigene Darstellung)	20
Abbildung 2: Evaluationsdesign und 11 Module im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)	24
Abbildung 3: Projekte und Fördersummen in €. (Quelle: eigene Darstellung auf Basis der Projektdatenbank)	28
Abbildung 4: Teilnehmende nach Maßnahmen seit Programmbeginn (Prozess- und Monitoringdaten zum Stichtag 28.11.2013).....	29

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: 14 Ausbildungsberufe, für die Ausbildungsbausteine entwickelt wurden (Quelle: www.jobstarter.de)	17
Tabelle 2: Datenbasis teilstandardisierter Befragungen (Quelle: eigene Darstellung).....	26
Tabelle 3: Schulabschlüsse der Teilnehmenden bei Maßnahmenbeginn (Quelle: Prozess- und Monitoringdaten, Stand 28.11.2013).....	31
Tabelle 4: Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung (Quelle: Prozess- und Monitoringdaten, Stand 28.11.2013)	54

KURZFASSUNG

Dieser Endbericht fasst die Ergebnisse der Externen Evaluation des Programms JOBSTARTER CONNECT, die von 2010 bis 2014 von der INTERVAL GmbH durchgeführt wurde, zusammen. In JOBSTARTER CONNECT wurden seit 2008 die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelten bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine in 40 regionalen Projekten erprobt.

Programmhintergrund

In berufsbildungspolitischen Fachkreisen wird die Flexibilisierung des dualen Berufsbildungssystems durch modular aufgebaute Qualifizierungs- und Ausbildungsangebote seit Jahrzehnten ebenso intensiv wie kontrovers diskutiert. Parallel dazu wurden unterschiedliche modulare Konzepte in Modellprojekten erprobt. Die Entwicklung der Ausbildungsbausteine des BIBB geht auf eine Empfehlung des Innovationskreises berufliche Bildung aus dem Jahr 2007 zurück, in dem verschiedene Ansätze diskutiert wurden, um Übergänge zu optimieren und Wege in die betriebliche Ausbildung zu flexibilisieren.

Das BIBB wurde daraufhin im Jahr 2007 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt, für 14 ausgewählte Ausbildungsberufe bundeseinheitliche und kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine auf der Grundlage der bestehenden Ausbildungsordnungen zu entwickeln.

Die Erprobung der Ausbildungsbausteine erfolgte im Rahmen des Programms JOBSTARTER CONNECT. In dem Programm wurden bundesweit verschiedenartige Projekte mit meist regionalem Aktionsradius implementiert, ähnlich wie dies im Programm JOBSTARTER der Fall ist.

Die Förderbekanntmachung zur ersten Förderrunde war sehr offen formuliert, um eine Erprobung der Ausbildungsbausteine entlang regionaler Anforderungen und mit verschiedenen Herangehensweisen zu ermöglichen. Sie formulierte fünf Ziele, die mit der Erprobung der Ausbildungsbausteine erreicht werden sollten:

- *„Die Verbesserung des Übergangs von jugendlichen Altbewerberinnen und Altbewerbern in eine duale Ausbildung;*
- *Eine bessere Verzahnung bestehender Teilbereiche des Berufsbildungssystems;*
- *Eine stärkere Ausrichtung von außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen auf das duale System;*
- *Eine bessere Anrechenbarkeit bereits erworbener Kompetenzen nach § 7 BBiG bzw. § 27 a HwO oder eine konsekutive Heranführung zur Abschlussprüfung nach § 43 Absatz 2 BBiG / § 36 Abs. 2 HwO bzw. § 45 Absatz 2 BBiG / § 37 Abs. 2 HwO;*

- *Die Entwicklung von Ansätzen zur Abkürzung der Ausbildungszeit nach § 8 BBiG bzw. § 27 b HwO.“*

Mit der zweiten 2009 veröffentlichten Förderrichtlinie wurde diese Liste um ein sechstes Ziel ergänzt:

- *„Die Festlegung und Dokumentation ausbildungsrelevanter Kompetenzen“*

Neben den Zielen der Erprobung wurden vier Anwendungsbereiche benannt, und zwar:

1. die Qualifizierung von Altbewerberinnen und Altbewerbern,
2. die Schnittstelle Benachteiligtenförderung / betriebliche Ausbildung,
3. die Schnittstelle schulische (einjährige oder vollzeitschulische) Ausbildung / Ausbildungsabschluss nach BBiG / HwO und
4. die Nachqualifizierung.

Mit der zweiten Förderrichtlinie wurde zudem für die Anwendungsbereiche 2 und 3 die Verzahnung von Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen ermöglicht.

Die Laufzeit der geförderten Projekte lag zwischen drei und fünf Jahren.

Auftrag und Evaluation

Ziel der Externen Evaluation war es zu untersuchen, ob die oben genannten Ziele in der Erprobung erreicht wurden und welche Faktoren förderlich bzw. hinderlich für die Zielerreichung sind. Sie sollte Erkenntnisse darüber liefern, in welchen Kontexten sich Ausbildungsbausteine bewähren und in welchen nicht – und daraus Schlussfolgerungen ableiten, ob Ausbildungsbausteine als zusätzliches Strukturelement unterhalb der Ordnungsmittel eine sinnvolle Ergänzung für das Berufsbildungssystem darstellen oder nicht.

Der Auftrag zur externen Evaluation des Programms wurde im Spätsommer 2009 europaweit ausgeschrieben und Anfang 2010 vergeben. Entsprechend dem Erprobungscharakter des Programms umfasste die Evaluation sowohl formative als auch summative Elemente. Ein Mix aus qualitativen und quantitativen Herangehensweisen war erforderlich, um den zahlreichen wissenschaftlich-methodischen Herausforderungen zu begegnen. Diese liegen insbesondere in der relativ kleinen Zahl der Erprobungsprojekte, die Bausteine verschiedener Berufe in teils unterschiedlichen Anwendungsfeldern erprobten. Die Offenheit der möglichen Projektstrategien und die fehlende Erfahrung mit dem Instrument Ausbildungsbausteine bei Projektträgern und regionalen Partnern zu Projektstart führten gerade zu Beginn zu einer großen Heterogenität in der Umsetzung, was die Ableitung von übergreifenden Aussagen zum Konzept der Ausbildungsbausteine erschwerte.

Als methodische Elemente wurden unter anderem eingesetzt:

- regelmäßige Befragungen verschiedener Akteursgruppen (insb. Teilnehmende, Projekte, Betriebe und Berufsschulen),
- Auswertungen der Monitoringdaten der Programmstelle, darunter anonymisierte Individualdaten zum Qualifizierungsverlauf jedes Teilnehmenden,
- regionale Fallstudien bei allen Projekten und ihren Partnern (inkl. Interviews mit Lehrenden und Lernenden),
- Experteninterviews,
- fortlaufende Diskussion der Zwischenergebnisse mit den Projekten und der Programmstelle sowie regelmäßige Beiträge zur fachpolitischen Debatte in verschiedenen Formaten.

Die verschiedenen Module liefern die empirische Basis für die Systematisierung der Erprobungserfahrungen und Ableitung von Schlussfolgerungen sowie für die Bestimmung von Wirkungen und die abschließende Bewertung.

Die Ergebnisse der Evaluation sind in acht Zwischenberichten und diesem Endbericht festgehalten. Darüber hinaus sind Ergebnisse in ein Programm und Initiativen übergreifendes Fachpapier eingeflossen, das evidenzbasierte Empfehlungen zur Optimierung von Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung aus sechs Initiativen enthält.¹

¹ Der vom BMBF initiierte Austausch der Erprobungsinitiativen ECVET, DECVET, Perspektive Berufsabschluss – Förderinitiative 2, BA Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Optimierte Qualifizierungsangebote für gering qualifiziertes Arbeitslose“, „3. Weg in NRW“ und JOBSTARTER CONNECT wurde von INTERVAL im Auftrag des BIBB (Ergänzungsauftrag zur Evaluation) fachlich begleitet, wozu auch die Ergebnissicherung zählte. Die Eckpunkte, die in diesem Kreis erarbeitet wurden, sind 2013 veröffentlicht worden (vgl. Ekert et al. 2013).

Zentrale Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Evaluation lassen sich in elf Aussagen bündeln, sie werden nachfolgend ausgeführt und begründet.

DAS KONZEPT DER AUSBILDUNGSBAUSTEINE

- Fazit 1:** Ausbildungsbausteine können an allen Lernorten umgesetzt werden, sie eignen sich nicht nur für ausbildungsreife Jugendliche.
- Fazit 2:** Ausbildungsbausteine befördern die Qualität der Ausbildung und führen zu einer Feedback-Kultur.
- Fazit 3:** Ausbildungsbausteine mit einer Länge von mehr als sechs Monaten entfalten das Potenzial des Konzepts nicht und sind vielfach nicht anwendbar.
- Fazit 4:** Das Konzept der Ausbildungsbausteine ist erst mit einem Konzept zur Kompetenzfeststellung vollständig.
- Fazit 5:** Eine höhere Ausbildungsqualität sowie die Feststellung und Dokumentation von Kompetenzen sind mit zusätzlichen Kosten verbunden.

SYSTEMISCHE WIRKUNGEN

- Fazit 6:** Die Strukturierung von Bildungsangeboten nach Ausbildungsbausteinen wird zwar vielfach empfohlen, gefordert wird sie jedoch nur selten.
- Fazit 7:** Die Erprobung der Ausbildungsbausteine hat zahlreiche Veränderungen im System der Aus- und Weiterbildung hervorgerufen und sich auf andere Initiativen ausgewirkt.
- Fazit 8:** Ein Konzept der Modularisierung könnte im Hinblick auf die Steigerung der Durchlässigkeit eine stärkere Wirkung erzielen, wenn es Vorgaben zur Kompetenzfeststellung enthielte.

DIE ERPROBUNG IN JOBSTARTER CONNECT

- Fazit 9:** Die unmittelbaren Programmziele wurden dank des Engagements vieler Akteure erreicht.
- Fazit 10:** Die Erprobung eines neuen bundeseinheitlichen Konzepts hätte stärker ausgeprägte Begleitstrukturen für die Erprobung gerechtfertigt.
- Fazit 11:** Der Transfer von Erprobungserfahrungen in die Fachwelt wurde frühzeitig angelegt.

Das Programm JOBSTARTER CONNECT hat Ausbildungsbausteine in unterschiedlichen bestehenden Maßnahmen und Ausbildungsgängen mit verschiedenen Zielgruppen unter Einbezug aller Lernorte erprobt. Eine Vielzahl von Akteuren war in die Erprobung involviert. Die Evaluation kommt nach der vierjährigen Programmbegleitung zu dem übergreifenden Ergebnis, dass Ausbildungsbausteine in diesen Maßnahmen und Bildungsgängen implementiert werden können und einen Mehrwert für die berufliche Bildung generieren.

Erhebungen und Analysen² zeigen, dass die Umsetzung von Ausbildungsbausteinen in der Qualifizierung und Ausbildung von Jugendlichen einen Qualitätsgewinn bringt. Sie erweisen sich in JOBSTARTER CONNECT als gute Grundlage, um Qualifizierungsprozesse kompetenz- und handlungsorientiert zu gestalten. Ein weiterer wesentlicher Vorteil der Ausbildungsbausteine liegt darin, dass erworbene Kompetenzen in überschaubaren Einheiten für alle Beteiligten transparent gemacht werden können. Sowohl Lernenden als auch Ausbildern und Lehrkräften wird qualifizierungsbegleitend bewusster, was bereits gelehrt und gelernt wurde und welche Inhalte noch behandelt oder vertieft werden müssen, bis das Zwischenziel Ausbildungsbaustein erreicht werden kann. Nach erfolgreich absolviertem Baustein bietet dessen Dokumentation Betrieben, die Jugendliche übernehmen und sich für die zeitliche Anrechnung von beruflicher Vorbildung bei der Kammer einsetzen wollen (z. B. Übernahme ins zweite Ausbildungsjahr), einen transparenten Überblick über die bereits erworbenen Kompetenzen. Die Bundeseinheitlichkeit der Bausteine und ihre Ableitung aus den Ordnungsmitteln heraus wirkt Transparenz steigernd für Betriebe, aber auch für die zuständigen Stellen. Es zeigte sich, dass am Programm teilnehmende Jugendliche häufiger von einer Anrechnung auf eine sich anschließende betriebliche Ausbildung profitierten als Jugendliche der gleichen Maßnahme ohne Ausbildungsbausteine.

Nach den Erkenntnissen der Evaluation haben sich Ausbildungsbausteine in vielen Bereichen, nicht zuletzt in der Nachqualifizierung, als curriculares Strukturelement etabliert. Durch ihre Bundeseinheitlichkeit erlauben sie die bessere Kommunikation von Qualifizierungsinhalten, wovon potenzielle Nutzer dieser Angebote profitieren. Zudem erleichtert die Bundeseinheitlichkeit die Zertifizierung und Finanzierung der Maßnahmen und auch den Zugang zur externen Prüfung. Viele Bildungsanbieter, auch solche, die nicht im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT gefördert wurden, nutzen zur Strukturierung und Vermarktung ihrer Angebote daher Ausbildungsbausteine.

Ein weiteres Programmergebnis ist, dass programminterne und -begleitende Diskussionen um Ausbildungsbausteine und speziell auch über das besonders strittige Thema der

² Für die Evaluation wurde ein Mehrperspektiven-Ansatz gewählt, der sowohl mehrere qualitative als auch mehrere quantitative Untersuchungsmodulare beinhaltet (siehe Kapitel 3.2). Die Triangulation von Perspektiven und Methoden führt zu belastbaren Grundlagen für die Ableitungen von Schlussfolgerungen, auch wenn die Fallzahlen in einzelnen Zellen (z. B. bei bestimmtem Berufen oder einzelnen Maßnahmen) nicht immer sehr groß sind.

Kompetenzfeststellung mit dazu beigetragen haben, dass sich andere Initiativen (z. B. die Pilotinitiative Teilqualifikationen des DIHK) dem Konzept angenommen haben und es verwenden. Die verschiedenen Initiativen und die Diskussionen in und um JOBSTARTER CONNECT haben sich befruchtet und zu einem gewissen Schub in diesem Bereich geführt.

Zum Ende der Erprobung der Ausbildungsbausteine in JOBSTARTER CONNECT lässt sich ferner feststellen, dass Ausbildungsbausteine als curriculares Strukturelement für berufliche Bildungsangebote an vielen Stellen und von verschiedenen Institutionen empfohlen werden. Beispiele sind verschiedene Angebote der Bundesagentur für Arbeit und die Pilotinitiative der Industrie- und Handelskammern. In einigen Projektregionen, in Hamburg sogar in einem ganzen Bundesland, werden Ausbildungsbausteine für den gesamten Übergangsbereich empfohlen.

Ausbildungsbausteine verbreiten sich aber nicht gleichmäßig und auch nicht in gleicher Weise in allen Teilbereichen des Berufsbildungssystems. Im Bereich der unter 25-Jährigen ist nach mehreren Jahren der Erprobung die Anwendung von Ausbildungsbausteinen inzwischen politisch bei vielen Akteuren akzeptiert, wenn erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine nicht zertifiziert werden.

Im Bereich der Nachqualifizierung (Ü-25) sind Ausbildungsbausteine und deren Zertifizierung nach erfolgreichem Absolvieren einer Kompetenzfeststellung voll akzeptiert. Ausbildungsbausteine gelten in diesem Segment inzwischen als ein anerkannter Standard.

Diese Trennlinie zwischen U-25 und Ü-25 ist nicht trennscharf, sie zeigt aber grob den Status quo dessen, was politisch gegenwärtig konsensfähig ist und wozu JOBSTARTER CONNECT viel beigetragen hat. Im Vergleich zur Situation 2007/2008, als im Innovationskreis berufliche Bildung und anschließend in anderen Gremien sehr kontrovers über Ausbildungsbausteine und ihre Erprobung diskutiert wurde, ist damit viel erreicht worden.

Ausbildungsbausteine eignen sich nicht nur für ausbildungsreife Jugendliche und können an allen Lernorten umgesetzt werden

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist, dass Ausbildungsbausteine grundsätzlich auch eingesetzt werden können, wenn Qualifizierungsteilnehmende schlechtere Ausgangsvoraussetzungen mitbringen. Sie sind – wie die Ordnungsmittel, aus denen sie abgeleitet wurden, auch – zielgruppenunspezifisch und eignen sich auch für nicht ausbildungsreife Jugendliche, wenn auf deren individuelle Bedarfe methodisch-didaktisch adäquat reagiert und ihnen ausreichend Zeit eingeräumt wird, das Kompetenzziel zu erreichen. In diesem Zusammenhang stellt sich aber auch die Frage, ob alle Maßnahmen, in denen Ausbildungsbausteine erprobt wurden, für die Zielgruppe der heute ins Übergangssystem Einmündenden immer passend sind.

Ausbildungsbausteine stellen kein Ordnungsmittel dar, sondern sind aus bestehenden Ausbildungsordnungen abgeleitete Instrumente, die auf den Kompetenzerwerb in beruflichen Handlungsfeldern ausgerichtet sind. Die Implementation neuer curricularer und kompetenzorientierter Strukturen ist ein komplexer Prozess, der Zeit braucht und Hürden überwinden muss. Über alle Lernorte hinweg ist festzustellen, dass eine frühe Einbindung des Qualifizierungspersonals, auch in die konzeptionelle Ausarbeitung der Curricula, etwaiger Lernmaterialien und Kompetenzfeststellungen, ein wichtiger Erfolgsfaktor ist.

In der Querschau der Ergebnisse zeigt sich, dass die Implementation bei Bildungsdienstleistern vergleichsweise schnell gelungen ist, was darauf zurückzuführen sein dürfte, dass diese unabhängig von Tagesgeschäft und Auftragslage (werkstattzentriert) qualifizieren und vielfach auch selbst Projektträger waren.

Am Lernort Schule gibt es Unterschiede zwischen Angeboten der schulischen Berufsvorbereitung und dem regulären Berufsschulunterricht. Während bei Angeboten der schulischen Berufsvorbereitung eine Umstellung auf Ausbildungsbausteine überwiegend geglückt ist, wird der reguläre Berufsschulunterricht (an dem z. B. neben den Programmteilnehmenden auch andere Personen teilnehmen) selten umgestaltet. Zudem zeigte sich, dass eine reine „bottom-up“ Strategie zur Implementation von Ausbildungsbausteinen in beruflichen Schulen über die Ansprache einzelner Lehrkräfte weniger erfolgsversprechend ist als ein Vorgehen, das von Schulleitungen und Schulbehörden mit getragen wird.

Die Umsetzbarkeit von Ausbildungsbausteinen in Betrieben ist abhängig von betrieblichen Rahmenbedingungen. Förderlich hat sich gezeigt, wenn Betriebe die Qualifizierung nicht ausschließlich an einer sich ggf. kurzfristig wechselnden Auftragslage ausrichten müssen, sondern den Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsverlauf strukturiert planen und umsetzen können, so dass auch Ausbildungsbausteine darin integriert werden können. Im Verlauf der Erprobung gelang es den Projekten zunehmend besser, geeignete Betriebe für die Bausteinerprobung zu rekrutieren³ und für diese Unterstützungsangebote zur Umsetzung von Ausbildungsbausteinen zu entwickeln. Das Spektrum reichte von spezifischen Aufgabenstellungen für die Jugendlichen bis hin zu flankierenden Vermittlungsphasen beim Bildungsdienstleister. Vielfach wurden Betriebe auch in die jeweiligen Verfahren zur Kompetenzfeststellung am Ende eines Ausbildungsbausteins eingebunden.

³ Je größer das betriebliche Interesse an einer Steigerung der eigenen Ausbildungsqualität ist, umso umfangreicher können sie für das Konzept der Ausbildungsbausteine und die kompetenzorientierte Ausbildung bzw. Qualifizierung gewonnen werden. Ist dieses Interesse geringer, können Betriebe in nach Ausbildungsbausteinen strukturierte Qualifizierungsprozesse erfolgreich einbezogen werden, wenn Dritte die betrieblichen Phasen im individuellen Qualifizierungsprozess einzelner Teilnehmender zielgerichtet planen und gestalten.

Positive Effekte auf die Qualität der Qualifizierung

Ausbildungsbausteine können in verschiedenem Maße und mittels unterschiedlicher Wirkmechanismen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität beitragen. In zentralen Qualitätsaspekten bewerten die Teilnehmenden in JOBSTARTER CONNECT ihre Qualifizierung positiver als eine Vergleichsgruppe regulärer Auszubildender.

Zunächst sind die (primär inhaltlichen) Effekte der stärkeren Ausrichtung der Qualifizierungen auf die berufsspezifischen Inhalte sowie der besseren Strukturierung zu nennen. Häufig hat sich das Qualifizierungspersonal aus Anlass der Einführung der Bausteine intensiv mit den Inhalten des jeweiligen Ausbildungsberufs auseinandergesetzt. In allen Fällen der Berufsvorbereitung wurde die Qualifizierung daraufhin stärker an den Inhalten des Berufs ausgerichtet. Zudem nahm in allen Anwendungsfeldern – und hierin liegt ein besonderer Wert der Ausbildungsbausteine – die Abstimmung der Lernorte untereinander über das gemeinsame Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsziel, den Weg dorthin und das Ineinandergreifen der jeweiligen Aktivitäten zu.

Methodisch-didaktische Veränderungen treten nicht ganz so häufig auf, haben aber, wenn sie auftreten, eine positive Wirkung auf die Ausbildungsqualität. Am häufigsten ist dabei festzustellen, dass es in den verschiedenen Lernorten intensivere Gespräche zwischen Ausbildungspersonal und Teilnehmenden gibt, die die bereits erworbenen Kompetenzen und ggf. noch bestehende Defizite zum Gegenstand haben. Diese Feedback-Kultur fördert die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und kann eine verstärkte Motivation für das weitere Lernen mit sich bringen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Umstellung auf eine stärker handlungs- und kompetenzorientierte Qualifizierung und die konsequente Umsetzung des Prinzips der vollständigen Handlung qualitätssteigernd wirken. Wird Teilnehmenden mehr Eigenständigkeit zugetraut und orientieren sich Lern- und Arbeitsaufgaben stärker an der Wirklichkeit des Berufs, können positive Effekte auf die Motivation und auf die Kompetenzentwicklung auftreten.

Problem der Länge einzelner Ausbildungsbausteine

Wichtige Effekte der Bausteine haben mit ihrer Strukturierungswirkung zu tun oder basieren auf einer stärkeren Feedback-Kultur innerhalb der Qualifizierungen. Dies wird konterkariert, wenn Bausteine so lang sind wie traditionelle Ausbildungsabschnitte auch (z. B. vom Ausbildungsbeginn bis zur Zwischenprüfung). Erschwerend kommt hinzu, dass Bausteine mit einer Länge von mehr als sechs Monaten inkompatibel zu vielen Angeboten der Berufsvorbereitung sind. Selbst wenn letztere fast ein Jahr dauern, werden mit ihnen häufig auch noch mehrere andere Ziele (vor allem Erwerb eines Schulabschlusses, Berufsorientierung) verfolgt, so dass Bausteine mit einer empfohlenen Länge über sechs Monate kaum vermittelt werden können. Eine Reaktion auf das Problem sehr langer

Bausteine war der im Hamburger Projekt der Behörde für Schule und Weiterbildung entwickelte Ansatz einer Verzahnung von kürzeren Qualifizierungs- mit längeren Ausbildungsbausteinen, um auch in kürzeren Qualifizierungsgängen den Erwerb von berufsabschlussfähigen (Qualifizierungs-)Bausteinen zu ermöglichen.

Konzeptgetreue Implementation verursacht Kosten

Insbesondere die Erstimplementation, aber auch die dauerhafte konzeptgetreue Umsetzung von Ausbildungsbausteinen in bestehenden Maßnahmen und Bildungs- oder Ausbildungsgängen ist mit gewissen Mehrkosten gegenüber den Regelangeboten verbunden. Dies liegt zum einen an den partiell anderen Qualifizierungsinhalten, aber auch an einer höheren Personalintensität. So kosten die Abstimmung der Lernorte und die zielgerichtete Planung, Durchführung und Auswertung beispielsweise betrieblicher Praktika während einer schulischen Berufsvorbereitung Zeit, und zwar nicht nur bei der erstmaligen Implementation. Werden Kompetenzfeststellungen durchgeführt, führt dies in Abhängigkeit von deren Umfang zu weiteren Mehrkosten. Ob die deutlich erkennbaren Qualitätssteigerungen in der Qualifizierung, die durch die Implementation entstehen können, die Mehrkosten in allen Maßnahmeformaten rechtfertigen, kann auf der Basis dieser Evaluation nicht abschließend beantwortet werden.

Verbesserung der Durchlässigkeit empirisch noch nicht quantifizierbar

Es gibt auf der Ebene einzelner Projekte und Maßnahmen deutliche Hinweise dafür, dass Ausbildungsbausteine die Durchlässigkeit zwischen der Berufsvorbereitung und der regulären dualen Berufsausbildung bzw. zwischen verschiedenen Bereichen des Berufsbildungssystems befördern. Die Fallzahlen in JOBSTARTER CONNECT sind jedoch nicht ausreichend⁴, um einen empirischen Nachweis über den Wirkanteil der Ausbildungsbausteine zu liefern – und diesen von den weiteren Einflussfaktoren, insb. der programminduzierten höheren Personalausstattung oder den Gegebenheiten auf dem jeweiligen regionalen Ausbildungsmarkt zu isolieren.

Konzept für Kompetenzfeststellung

Den Projekten, insbesondere denjenigen, die im Rahmen des Nordverbundes und des Frankfurter Kreises aktiv waren, ist zu verdanken, dass es auf Erprobung basierende Handlungsempfehlungen für die Kompetenzfeststellung am Ende von Ausbildungsbausteinen gibt. Diese Empfehlungen werden jedoch bislang nur innerhalb des Programms genutzt, sie sind naturgemäß unverbindlich.

⁴ Dies liegt wiederum daran, dass Ausbildungsbausteine in zahlreichen verschiedenen Berufen und Maßnahmeformaten parallel erprobt worden sind und somit die Fallzahlen für einzelne Bereiche niedrig sind.

Auf Basis der Evaluation ist es nicht möglich, einen empirischen Nachweis dafür zu erbringen, dass eine Kompetenzfeststellung nach diesen Empfehlungen die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Ausbildung verbessert. Dies liegt wiederum in den geringen Fallzahlen und der uneinheitlichen Implementation von Kompetenzfeststellungen in den Projekten begründet. In der wissenschaftlichen Debatte besteht jedoch mittlerweile Einigkeit darüber, dass modulare Konzepte in der Berufsbildung ihre Wirkung nur dann voll entfalten könnten, wenn es Standards zur Feststellung der erworbenen Kompetenzen gibt.⁵

Hilfreich wäre es deshalb, wenn sich die verschiedenen Initiativen und Programme (neben JOBSTARTER CONNECT z. B. die IHK-Pilotinitiative Teilqualifikationen oder die entsprechenden Angebote der Arbeitgeberverbände) hierzu weiterhin untereinander abstimmen und zu gemeinsamen Standards für die Durchführung und Qualitätssicherung der Kompetenzfeststellung kämen.

Begleitung und Schnittstelle in die Fachöffentlichkeit weitgehend gelungen

In die Erprobung selbst hat die Programmstelle, der als Bewilligungsbehörde und wissenschaftliche Begleitung eine Doppelrolle zukam, kaum eingegriffen, es sei denn, ihr wurde bekannt, dass sich Projekte jenseits des sehr weit gefassten Erprobungsrahmens bewegten oder keine ausreichende Zahl von Teilnehmenden hatten. Aus Sicht der Evaluation, aber auch mehrerer Projekte wäre es wünschenswert gewesen, wenn von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung stärkere Lenkungsimpulse ausgegangen wären, was mit großer Sicherheit zu einer schnelleren Herausbildung eines gemeinsamen programminternen Konzeptverständnisses geführt hätte. An dieser Stelle soll aber auch erwähnt werden, dass die ungesteuerte Vielfalt von Konzeptinterpretationen ebenfalls einen Wert hat und die Programmkonzeption, die Projektförderungen mit mehrjähriger Laufzeit auf Basis eines wenig spezifizierten Erprobungskonzepts beinhaltete, Möglichkeiten der Einflussnahme beschränkt.

Positiv zu erwähnen sind die Aktivitäten zum programmbegleitenden Transfer von Erprobungserfahrungen. Insbesondere zu nennen sind hier die von der Programmstelle initiierte Runde von Werkstattgesprächen mit Sozialpartnern und Vertretern der Dachverbände zuständiger Stellen und der Erfahrungsaustausch der Initiativen zur Erprobung von Ansätzen zur Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung, der vom BMBF ins Leben gerufen wurde.

⁵ So spricht sich z. B. der vom BMBF ins Leben gerufene 28 Personen umfassende Expertenkreis, der sich auf Eckpunkte zur Steigerung von Transparenz und Durchlässigkeit durch Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung verständigte, dafür aus, dass qualitätsgesicherte Kompetenzfeststellungen nach Absolvierung von Lernergebniseinheiten verankert werden. (Vgl. Ekert et al. 2013, S. 16f.)

EINLEITUNG ZUM BERICHT

Der vorliegende Endbericht fasst die Ergebnisse der Externen Evaluation des Programms JOBSTARTER CONNECT zusammen. In diesem Programm wurden seit 2008 die vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelten Ausbildungsbausteine in 40 regionalen Projekten erprobt. Die Evaluation begann 2010 und ist mit der Vorlage dieses Berichts abgeschlossen.

Im Jahr 2012 wurde der Evaluationsauftrag erweitert um die „Fachliche Begleitung des Prozesses der Formulierung gemeinsamer Eckpunkte der Programme DECVET, CONNECT, ECVET, Perspektive Berufsabschluss (Förderinitiative 2) und Teilqualifikationen der BA“. Dieser Ergänzungsauftrag hatte zum Ziel, die bis dato aus der Evaluation von JOBSTARTER CONNECT vorliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse mit denen aus anderen Programmen und Initiativen, die sich ebenfalls mit Fragen der Anrechnung und Anerkennung in der Berufsbildung befassten, zusammenzuführen. Aus der Zusammenführung und gemeinsamen Reflexion wurden übergreifende Empfehlungen zu den Fragen entwickelt, wie Transparenz und Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems durch verbesserte Formen der Anerkennung und Anrechnung gesteigert werden können und welche Bedingungen dafür geschaffen werden sollten. Die Ergebnisse dieses Austauschs sind in ein Eckpunktepapier eingeflossen, das die Erfahrungen der am Austausch beteiligten Initiativen und Experten widerspiegelt (vgl. Ekert et al. 2013).

Dieser Abschlussbericht stellt die abschließenden Evaluationsergebnisse in komprimierter Form dar. Er kann und möchte weder das Initiativen übergreifende Eckpunktepapier noch die acht Zwischenberichte, die 36 Projektfallstudien sowie die zusätzlich erstellten Sonderberichte zur Entwicklung des Programmumfeldes ersetzen, in denen zu verschiedenen Themenschwerpunkten und unter Verwendung verschiedener methodischer Herangehensweisen Ergebnisse im Detail dargestellt sind.⁶ Der Bericht verweist an einigen Stellen auf diese Dokumente und konzentriert sich auf die Präsentation der wesentlichen Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen zum Programm.

Der Bericht ist wie folgt gegliedert: Im Abschnitt I werden das Konzept der Ausbildungsbausteine (Kapitel 1), das Programm JOBSTARTER CONNECT (Kapitel 2) und die Externe Evaluation (Kapitel 3) vorgestellt. Dieser Abschnitt geht auch darauf ein, welche Datenbasen für die Evaluation verwendet wurden und wie die Ergebnisse aus diesen Daten abgeleitet wurden.

⁶ Die Zwischenberichte 4, 6 und 8 sowie die Sonderberichte zur Analyse des Programmumfeldes enthalten ausführlichere Darstellungen zu den hier dargestellten Ergebnissen. Die Zwischenberichte 4 und 6 sind veröffentlicht und können unter www.interval-berlin.de/projekte heruntergeladen werden. Es wird in dem vorliegenden Bericht nur dann auf die Zwischenberichte verwiesen, wenn dort ausführlichere Erläuterungen zu bestimmten Punkten zu finden sind, nicht bei jedem Ergebnis, das diesen entnommen wurde.

Der Abschnitt II umfasst die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation. Er beginnt in Kapitel 4 mit einer Darstellung des Programmverlaufs. In Kapitel 5 wird auf Ebene der Einzelprojekte dargestellt, welche Aktivitäten diese durchgeführt haben und welche Ergebnisse der Erprobung vorliegen. Kapitel 6 beschreibt die Erkenntnisse aus der Erprobung auf der übergeordneten Ebene und stellt die einzelnen Erprobungsbereiche einander gegenüber. In Kapitel 7 wird die Akzeptanz der Ausbildungsbausteine bei den an der Erprobung beteiligten Akteuren, aber auch im Fachdiskurs betrachtet. Das Kapitel beschreibt auch die Wechselwirkungen zwischen dem Programm und dem Aus- und Weiterbildungssystem insgesamt.

Im Abschnitt III findet sich die abschließende Bewertung durch die Evaluation. Im Kapitel 8 wird dabei zunächst das Konzept der Ausbildungsbausteine bewertet. Kapitel 9 widmet sich den Wirkungen, die die Erprobung auf die beteiligten Akteure, aber auch auf das Aus- und Weiterbildungssystem insgesamt hatte. Kapitel 10 geht auf die Erprobung in JOBSTARTER CONNECT ein und betrachtet die Programmstrukturen und die Begleitung der Projekte.

I HINTERGRUND UND EINFÜHRUNG

1 Das Konzept der Ausbildungsbausteine und seine Genese⁷

In berufsbildungspolitischen Fachkreisen wird die Flexibilisierung des dualen Berufsbildungssystems durch modular aufgebaute Qualifizierungs- und Ausbildungsangebote seit Jahrzehnten ebenso intensiv wie kontrovers diskutiert. Parallel dazu wurden unterschiedliche modulare Konzepte in Form von Modellprojekten erprobt.

Nach Pilz (2009, S. 8f) können verschiedene Phasen der Modularisierungsdebatte in Deutschland unterschieden werden, die der Modularisierungsidee mal offener und mal ablehnender gegenüber standen (vgl. Kapitel 7.3).

Parallel zur deutschen Debatte um eine notwendige Flexibilisierung des Berufsbildungssystems wurden auch von europäischer Seite Forderungen zur Steigerung von Transparenz und Durchlässigkeit nationaler Bildungssysteme gestellt, um bis zum Jahr 2020 zu einem gemeinsamen Europäischen Bildungsraum zu kommen. Der Startpunkt einer europäischen Strategie der Zusammenarbeit auf dem Feld der beruflichen Bildung war die Kopenhagener Erklärung der Bildungsminister und Bildungsministerinnen 31 europäischer Länder vom November 2002.

Im April 2006 hat die damalige Bundesbildungsministerin Berufsbildungsexperten aus Wissenschaft, Politik, Verbänden, Berufsschulen, Gewerkschaften und Unternehmen in den Innovationskreis berufliche Bildung berufen (vgl. BMBF 2007), um Empfehlungen für „mittelfristig wirksame Strukturverbesserungen des Berufsbildungssystems“ zu erarbeiten. Diese sollten der Bildungspolitik Anpassungsmaßnahmen „auf neue demografische, wirtschaftliche, technologische und internationale Entwicklungen und Herausforderungen“ aufzeigen (BMBF 2007, S. 11). Der Innovationskreis tagte achtmal und wurde durch Arbeitsgruppen, in denen Themenfelder und Fragestellungen aufgearbeitet und vorbereitet wurden, unterstützt. Im Rahmen einer solchen Arbeitsgruppe wurden Euler und Severing mit einer Expertise zu Möglichkeiten der Flexibilisierung von Ausbildung mittels Ausbildungsbausteinen beauftragt (Euler / Severing 2006, S. 10).

Ausgangspunkt der Überlegungen von Euler und Severing ist eine Problemanalyse des dualen Systems als Ganzes, ohne einen Fokus auf einzelne Zielgruppen zu legen. Sie diagnostizieren eine begrenzte innere Flexibilität der dualen Erstausbildung sowie eine mangelnde Verzahnung, insbesondere mit vorgelagerten und parallelen Bildungsangeboten. Diese haben nach Euler und Severing in Verbindung mit veränderten demografischen,

⁷ Dieser Abschnitt basiert auf Ekert 2013, S. 88ff.

wirtschaftlichen und technologischen Rahmenbedingungen dazu geführt, dass sich das „*duale System (...) in Deutschland in einem Prozess der schleichenden Erosion*“ befindet (Fleischmann 2007, S. 19). Zwar gewährleistet eine duale Ausbildung „*bisher eine hohe Rate erfolgreicher Übergänge ihrer erfolgreichen Absolventen in das Beschäftigungssystem*“, dies „*erkaufte Deutschland allerdings mit einer hohen Selektivität an der ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung und einer hohen Rate von Ausbildungsabbrüchen*“ (Euler / Severing 2006, S. 23).

Die beiden Autoren entwickeln vor diesem Hintergrund zwei unterschiedliche Modelle der Modernisierung und Flexibilisierung des dualen Ausbildungssystems und schätzen – theorie- und erfahrungsgestützt – deren Auswirkungen speziell in Hinblick auf eine „*verbesserte horizontale und vertikale Integration der Ausbildung mit vor- und nachgelagerten sowie parallelen vollzeitschulischen Bildungsangeboten*“ (Euler / Severing 2006, S. 12) sowie die betriebliche Realisierbarkeit beider Modelle ab.

Die zwei Modelle sind ähnlich und können als Varianten bezeichnet werden. Beide basieren auf der Einführung von Ausbildungsbausteinen, die Euler und Severing (2006, S. 42) als „*abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbilds*“ definieren. Je Ausbildungsberuf denken sie an „*eine moderate Zahl von fünf bis acht Ausbildungsbausteinen*“ (Euler / Severing 2006, S. 12), die sich über drei Kernmerkmale konstituieren (Euler / Severing 2006, S. 43):

- Ausbildungsbausteine beziehen sich auf jeweils einen abgegrenzten Tätigkeitsbereich innerhalb des Ausbildungsberufs,
- ihre Schneidung folgt didaktischen und/oder berufsbildungspolitischen Zielen und
- ihre erfolgreiche Absolvierung begründet die Möglichkeit zur Anrechnung der Ausbildungsteilleistung.

Ihr „*Modell 1: Graduelle Optimierung des Status quo*“ sieht vor, dass „*Ausbildungsberufsbilder (...) durch Ausbildungsbausteine über die gesamte Dauer der Ausbildung strukturiert*“ werden, „*damit die vertikal vorgelagerten Maßnahmen der BAV sowie die horizontal zur dualen Berufsausbildung positionierten Ausbildungsgänge eine klarere, eindeutige Anbindung an die anerkannten Ausbildungsberufe erfahren*“ können (Euler / Severing 2006, S. 46 f).

Duale Ausbildungsgänge und deren Prüfungsprozedere mit Zwischen- und Abschlussprüfung bzw. Abschlussprüfung Teil 1 und Teil 2 bleiben in diesem Modell unberührt. Nach Euler und Severing sollte aber „*bei Ausbildungsabbruch (...) den Auszubildenden die Möglichkeit gesichert werden (...) bereits absolvierte Ausbildungsbausteine durch eine Prüfung abzuschließen und sich zertifizieren zu lassen*“ (Euler / Severing 2006, S. 46f). Die Prüfung „*sollte auf Antrag der oder des Auszubildenden erfolgen und von der Kammer durchgeführt werden. Die Kosten der Prüfung trägt der Ausbildungsbetrieb*“ (Euler / Severing 2006, S. 61).

Ihr „Modell 2: Integration von bausteinbezogenen Prüfungen“ ist in Grundlagen ähnlich, insgesamt aber weitreichender als Modell 1. Auch Modell 2 sieht die Strukturierung von Ausbildungsberufsbildern in Ausbildungsbausteine vor, *„die jedoch einzeln geprüft und zertifiziert werden. Der Ausbildungserfolg wird über die Absolvierung der auf die Ausbildungsbausteine bezogenen Prüfungsleistungen und einer (...) Abschlussprüfung dokumentiert.“* (Euler / Severing 2006, S. 50). Die bausteinbezogenen Prüfungen können nach Euler und Severing auch an den Lernorten erfolgen, in denen die Ausbildungsbausteine vermittelt wurden, *„wenn diese die notwendigen [von Euler und Severing nicht näher spezifizierten] Prüfungskompetenzen besitzen“* (Euler / Severing 2006, S. 60). Darüber hinaus erfordert die Dezentralisierung der Prüfungen aber auch weitergehende Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Euler / Severing 2006, S. 63ff).

Im Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) wurde die Expertise von Euler und Severing neben anderen Modellen diskutiert.⁸ Obwohl die Vorschläge von Euler und Severing von verschiedenen Seiten kritisch beurteilt wurden,⁹ sind sie in die Abschlussdokumentation des IKBB eingeflossen. In den Empfehlungen und Umsetzungsvorschlägen für eine mittelfristig wirksame Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung (vgl. BMBF 2007) wurde im dritten Leitgedanken *„Übergänge optimieren – Wege in die betriebliche Ausbildung sichern“* die Erprobung von Ausbildungsbausteinen empfohlen, um *„für Altbewerberinnen und Altbewerber eine Brücke in die Ausbildung zu schaffen“* (BMBF 2007, S. 17).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wurde daraufhin im Sommer 2007 vom BMBF beauftragt, in einer „Pilotinitiative zur Förderung von Altbewerbern/-bewerberinnen“ bundeseinheitliche und kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine auf der Grundlage bestehender Ausbildungsordnungen zu entwickeln.

Die Auswahl der Berufe geschah in Abstimmung mit Sozialpartnern und wurde im Prozess auf 14 erweitert. Ursprünglich war vorgesehen, Ausbildungsbausteine für die jeweils fünf am meisten nachgefragten Industrie- und Handwerksberufe zu entwickeln. Die Kriterien, die der Auswahl und Erweiterung zugrunde gelegt wurden, sind nicht veröffentlicht.

Der Entwicklungsprozess war vom Ablauf her ähnlich organisiert wie der Prozess zur Neuordnung von Ausbildungsberufen. Es wurden Sozialpartner, Vertreter der Kultusministerkonferenz sowie Experten der Praxis bzw. von Fachverbänden einbezogen. *„Wegen grundsätzlicher Bedenken haben die Gewerkschaften an der Entwicklung [jedoch] nicht mitgewirkt“* (Frank / Grunwald 2008, S. 15). Bereits Ende Februar 2008, d. h. nach

⁸ Das Modell „Neue Strukturen in der Ausbildung“ der Arbeitgeberverbände (vgl. BDA 2007), das DIHK-Modell „Dual mit Wahl“ (vgl. DIHK 2007), das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks (vgl. ZWH 2005) und das IG-Metall/DGB-Modell der Europäischen Kernberufe (vgl. IG-Metall 2007). Eine Kurzbeschreibung der jeweiligen Modelle findet sich bei Rulands (2009).

⁹ Vgl. hierzu Ehrke / Nehls 2007, HDE 2007 und Frank / Hensge 2007.

weniger als einem Jahr Arbeit, war die Entwicklung abgeschlossen und die Ausbildungsbausteine wurden dem BMBF übergeben.

Fünf Prinzipien waren handlungsleitend für die Entwicklung (vgl. Frank / Grunwald 2008):

1. **Orientierung an den geltenden Ordnungsmitteln:** Ausbildungsbausteine wurden aus den jeweiligen Ausbildungsordnungen entwickelt und enthalten in Summe die Inhalte des Berufsbildes vollständig.
2. **Orientierung am Berufsprinzip/Berufskonzept:** Dieses Prinzip steht für Frank und Grunwald für die *„curricular vorgegebenen Strukturen des jeweiligen Berufsbildes in ihrer Gesamtheit“* und inkludiert, dass die *„Prüfungsregelungen davon unberührt“* bleiben und *„keine Prüfung/Zertifizierung einzelner Bausteine vorgesehen“* ist (Frank / Grunwald 2008, S. 15). Hierdurch unterscheiden sich die vom BIBB entwickelten Ausbildungsbausteine von dem Ausbildungsbaustein-Konzept von Euler und Severing, die für beide Modelle bausteinbezogene Prüfungen und Zertifizierungen vorsahen.
3. **Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit:** Hierunter verstehen Frank und Grunwald, dass das im Berufsbildungsgesetz (BBiG) formulierte Ziel von Berufsausbildungen, in denen *„die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“* (§ 1 Abs. 3 BBiG) vermittelt werden sollen, in ähnlicher – wenn auch nicht so umfassender (das gesamte Berufsbild betreffender) – Form gelten sollen.
4. **Orientierung an Lernergebnissen:** Anders als die zugrundeliegenden Ausbildungsordnungen, die überwiegend curricular strukturiert sind und Lerninhalte und Lernziele beschreiben, wurden in den Ausbildungsbausteinen die Lernergebnisse, also das, was Lernende nach erfolgreicher Absolvierung eines Ausbildungsbausteins – im Sinne der beruflichen Handlungsfähigkeit – „können“ sollen, festgelegt. Dabei wurde das Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz zugrunde gelegt, nach dem sich *„Handlungskompetenz (...) in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“* entfaltet (KMK 2007, S. 10). Das DQR-Kompetenzmodell lag seinerzeit noch nicht vor.
5. **Orientierung am Prinzip der vollständigen Handlung:** Daraus folgt, dass Ausbildungsbausteine nicht auf einzelne Tätigkeiten, sondern auf das „Handeln in Situationen“ innerhalb von „berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen“ abzielen und für eine vollständige berufliche Handlung, von der Planung über die Ausführung bis zur Qualitätskontrolle und Reflexion, qualifizieren sollen.

Unter Berücksichtigung dieser Prinzipien wurden insgesamt 103 bundeseinheitliche Ausbildungsbausteine für die folgenden 14 Berufsbilder entwickelt.

Tabelle 1: 14 Ausbildungsberufe, für die Ausbildungsbausteine entwickelt wurden (Quelle: www.jobstarter.de)

	Berufe
1	Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
2	Bauten- und Objektbeschichter/-in (zweijährig)
3	Chemikant/-in
4	Elektroniker/-in Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik
5	Elektroniker/-in für Betriebstechnik
6	Fachkraft für Lagerlogistik
7	Fachlagerist/-in (zweijährig)
8	Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk
9	Industriemechaniker/-in
10	Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung
11	Kaufmann/-frau im Einzelhandel
12	Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
13	Maler/-in und Lackierer/-in
14	Verkäufer/-in (zweijährig)

2 Das Programm JOBSTARTER CONNECT

Die Erprobung der Ausbildungsbausteine erfolgte im Rahmen des Programms JOBSTARTER CONNECT. Am 5. August 2008 wurde die 1. Förderbekanntmachung zur Durchführung des Programms veröffentlicht und bereits am 26. August 2008 fand die offizielle Auftaktkonferenz zum Programm statt, auf der potenziellen Antragstellern die Programmkonzeption und -zielstellung erläutert wurde. Projektskizzen für eine Förderung konnten bis zum 17. Oktober 2008 eingereicht werden.

Da die Förderbekanntmachung sehr offen formuliert war (z. B. keine Förderhöchstgrenze enthält), das zu erprobende Konzept der Ausbildungsbausteine potenziellen Antragstellern wenig bekannt war und die Erprobung daran gekoppelt ist, dass sie in bestehenden Maßnahmen – die selbst nicht im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT gefördert werden – zu erfolgen hat, gab es während und nach der Auftaktkonferenz viele Fragen zur Realisierbarkeit. Wiederkehrende Fragen wurden in einer FAQ-Liste gesammelt und die Antworten der Programmstelle darauf allen Interessierten zugänglich gemacht.¹⁰

Die Förderrichtlinie (BIBB, 2008) spezifiziert den Förderzweck mit einer Reihe von Zielen, die „mittels Erprobung von standardisierten Ausbildungsbausteinen verfolgt werden“.

Konkret sind dort unter 1.1. „Zuwendungszweck“ folgende fünf Ziele genannt, die mit der Erprobung der Ausbildungsbausteine erreicht werden sollen:

- *„Die Verbesserung des Übergangs von jugendlichen Altbewerberinnen und Altbewerbern in eine duale Ausbildung;*

¹⁰ Siehe http://www.bmbf.de/pubRD/FAQ_CONNECT.pdf (letzter Abruf: 30.06.2014).

- *Eine bessere Verzahnung bestehender Teilbereiche des Berufsbildungssystems;*
- *Eine stärkere Ausrichtung von außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen auf das duale System;*
- *Eine bessere Anrechenbarkeit bereits erworbener Kompetenzen nach § 7 bzw. § 27 a HwO oder eine konsekutive Heranführung zur Abschlussprüfung nach § 43 Absatz 2 BBiG / § 36 Abs. 2 HwO bzw. § 45 Absatz 2 BBiG / § 37 Abs. 2 HwO;*
- *Die Entwicklung von Ansätzen zur Abkürzung der Ausbildungszeit nach § 8 BBiG bzw. § 27 b HwO.“*

Am 25. Juni 2009 wurde eine 2. Förderrichtlinie veröffentlicht, die sich von der 1. nur in wenigen Punkten unterscheidet. Ein Unterschied besteht in der Erweiterung der Ziele, die mit der Erprobung der Ausbildungsbausteine verfolgt werden. Über die zuvor genannten Ziele hinaus wird dort die

„Festlegung und Dokumentation ausbildungsrelevanter Kompetenzen“

als 6. Zielstellung genannt.

Beide Förderrichtlinien unterscheiden vier Anwendungsbereiche, in denen die Erprobung von Ausbildungsbausteinen gefördert werden kann:

- Anwendungsbereich 1: Qualifizierung von Altbewerberinnen und Altbewerbern
- Anwendungsbereich 2: Schnittstelle Benachteiligtenförderung/betriebliche Ausbildung
- Anwendungsbereich 3: Schnittstelle schulische (einjährige oder vollzeitschulische) Ausbildung/Ausbildungsabschluss nach BBiG/HwO
- Anwendungsbereich 4: Nachqualifizierung.

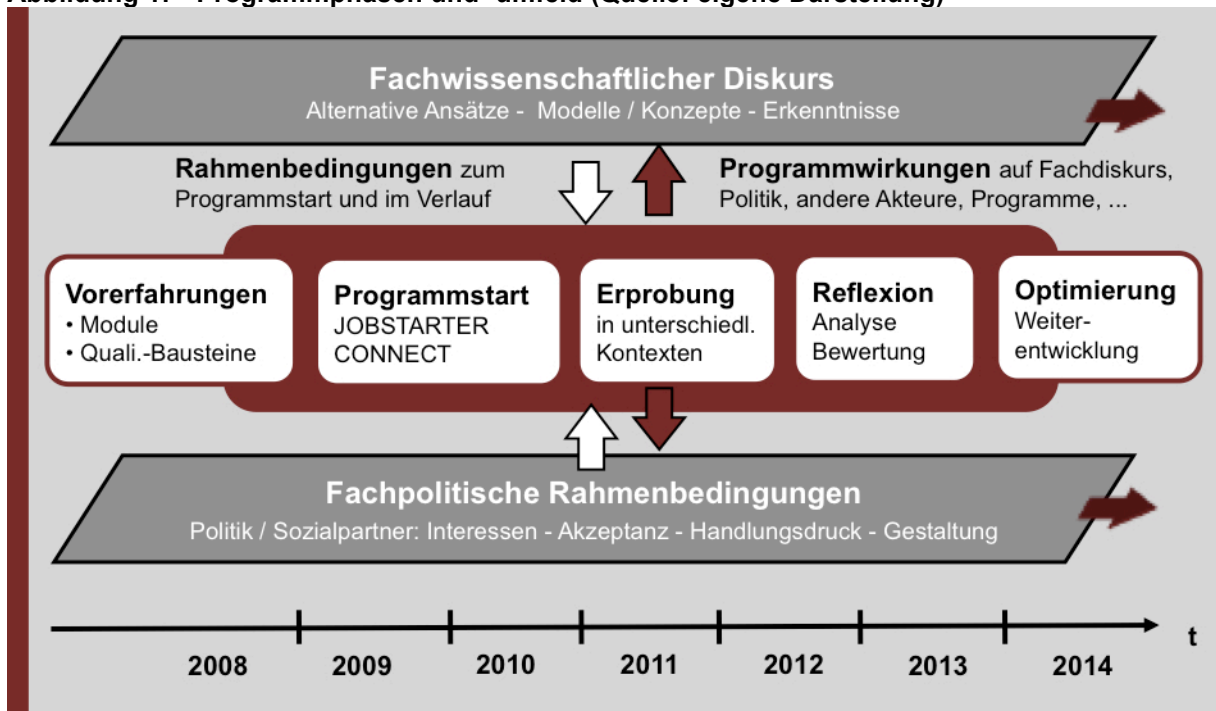
Zielsetzung von Projekten im Anwendungsbereich 1 und 4 ist es „Altbewerberinnen und Altbewerber sowie an- und ungelernte junge Erwachsene durch die Qualifizierung in Ausbildungsbausteinen in reguläre betriebliche Ausbildung zu überführen bzw. einen konkreten Qualifizierungsweg (Einbeziehung verschiedener Lernorte) aufzuzeigen und anzubieten, der möglichst mit dem Zugang zur Prüfung bei den zuständigen Stellen abschließt und somit einen beruflichen Abschluss ermöglicht.“

So genannte und geförderte „regionale Kümmerer“ sollen *„als verantwortliche Koordinatoren die Planung der mit den Ausbildungsbausteinen durchgeführten Ausbildung“* bzw. Nachqualifizierung übernehmen. Für die Qualifizierung sollen primär bestehende Maßnahmen und Angebote genutzt werden. Für die Fälle, in denen bestehende Angebote nicht ausreichen oder nicht zugänglich sind, können berufsspezifische Qualifizierungsmaßnahmen in Höhe von bis zu 5.000 € pro Altbewerber beziehungsweise an- oder ungelerntem Erwachsenen aus Programmmitteln gefördert werden.

In den Anwendungsbereichen 2 und 3 werden Projekte mit dem Ziel gefördert, bestehende Maßnahmen der Benachteiligtenförderung, der Berufsvorbereitung und der außerbetrieblichen Ausbildung oder schulische Ausbildungsgänge auf das Konzept der Ausbildungsbausteine umzustellen, so dass diese besser mit der betrieblichen Ausbildung verzahnt werden. Aufgabe der Projekte ist es, die Umstellung der Maßnahmen auf die Struktur der Ausbildungsbausteine zu planen, zu koordinieren und zu begleiten sowie die notwendigen Abstimmungsprozesse der beteiligten Akteure und Lernorte zu übernehmen. Anders als in den Anwendungsbereichen 1 und 4 richten sich die geförderten Aktivitäten primär an die Lehrenden und Lernorte. Die 2. Förderrichtlinie eröffnete zudem die Möglichkeit der Förderung von Projekten, die *„eine mögliche Verzahnung von Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen erproben“*.

Die Erprobung findet nicht unter Laborbedingungen, sondern in Regelangeboten und (Aus-) Bildungsgängen des Übergangssystems, der geförderten Ausbildung und der Nachqualifizierung statt. Damit wird sie maßgeblich von den fach- und förderpolitischen Rahmenbedingungen und vom Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion, der auf die Haltungen und Einstellungen relevanter Akteure zu Modernisierungsbemühungen im Allgemeinen und Ausbildungsbausteinen im Speziellen wirkt, beeinflusst. Umgekehrt gehen aber auch von der Erprobung und den dabei gesammelten Erfahrungen Wirkungen auf die Fachdiskussion und auch auf die fachpolitischen Rahmenbedingungen aus, z. B. wenn Beteiligte oder Beobachter in einer Region die Erfahrung machen, dass Ausbildungsbausteine kein „Teufelszeug“ (Kloas 2007) sind und sich ihre Akzeptanz den Ausbildungsbausteinen gegenüber in der Folge erhöht.

Abbildung 1: Programmphasen und -umfeld (Quelle: eigene Darstellung)



Aus den auf die 1. Bekanntmachung eingereichten Skizzen wurden unter Einbezug des JOBSTARTER-Programmbeirats letztlich 27 zur Förderung ausgewählt und aus den Einreichungen auf die 2. Förderbekanntmachung 14. Von den 41 ausgewählten Projekten begannen 40 mit der Erprobung der Ausbildungsbausteine. Ein Projekt musste vorzeitig beendet werden, weil die zugrundeliegende Maßnahme nicht realisiert werden konnte und somit die Grundlage für die Erprobung nicht mehr gegeben war.

Das Programm wurde als „Entwicklungsprogramm und lernendes System“ konzipiert, um im Programmverlauf Anpassungen an neue Erkenntnisse und veränderte Rahmenbedingungen vornehmen zu können.¹¹

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, wurde eine Begleitstruktur mit drei Elementen auf Programmebene etabliert:

- eine Wissenschaftliche Begleitung der Projekte durch die Programstelle JOBSTARTER beim Bundesinstitut für Berufsbildung, die vom BMBF auch mit der fördertechnischen Abwicklung des Programms betraut wurde.
- eine externe Evaluation, die seit Anfang 2010 das Erprobungsprogramm begleitend untersuchte (siehe folgendes Kapitel) und

¹¹ Vgl. BIBB (2009). Leistungsbeschreibung Evaluation für das Programm JOBSTARTER CONNECT.

- ein Programmbeirat, dem Vertreter der Sozialpartner, der Länder und anderer Ministerien angehören und der regelmäßig über Zwischenstände informiert wurde.

Der systematisch-strukturierte Informationstransfer von den Projekten an die Programmstelle JOBSTARTER und umgekehrt erfolgte primär über

- Sachstandsberichte, in denen die Projekte über ihren Projektverlauf und erzielte Zwischenergebnisse informierten.
- eine Monitoring-Datenbank, in der jeder neu in eine Qualifizierung/Ausbildung aufgenommene Teilnehmer (anonymisiert) und jeder von ihm begonnene Ausbildungsbaustein angelegt wurde. In dieser Datenbank wurden u. a. auch die Qualifizierungsverläufe und die Übergänge/Verbleibe nach Ende eines Bausteins erfasst.
- Projektbesuche von Mitarbeitern der Programmstelle bei allen Projekten, bei denen auch Gespräche mit weiteren Beteiligten geführt wurden, sowie
- über Workshops und Projekttreffen, die teils von der Programmstelle (mit) organisiert wurden oder an denen Vertreter der Programmstelle teilnahmen.

Die Programmstelle ihrerseits berichtete gegenüber dem BMBF und dem Programmbeirat und verfasste darüber hinaus einige Publikationen, die sich primär an die Fachöffentlichkeit richten.

3 Die Externe Evaluation

3.1 Auftrag und Ziele

Der Auftrag zur externen Evaluation des Programms wurde im Spätsommer 2009 europaweit ausgeschrieben und Anfang 2010 an die INTERVAL GmbH vergeben. Er hatte eine Laufzeit bis Ende 2013 und wurde anlässlich der Verlängerung von Projekten der 1. Förderrunde um einige Monate verlängert.

Durch die Leistungsbeschreibung war vorgegeben, dass die Evaluation zwei Ebenen berücksichtigen sollte, die Ebene der Projektumsetzung und die Ebene der Programmumsetzung (BIBB 2009, S. 2f).

Auf der Ebene der Projektumsetzung sollte unter Berücksichtigung regionaler Ausgangslagen und Unterschiede analysiert werden, welche Effekte die Einführung von Ausbildungsbausteinen auf das Übergangssystem hat, speziell im Hinblick auf Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung, Anrechenbarkeit erworbener Kompetenzen, die Zulassung zu einer Externenprüfung und bessere Verzahnung von Teilbereichen des Berufsbildungssystems. Auf dieser Ebene angesiedelt sind auch Fragen nach den

Auswirkungen auf Teilnehmende von Qualifizierungsmaßnahmen und (Aus-)Bildungsgängen, die nach Implementation der Ausbildungsbausteine neu strukturiert und ggf. modifiziert umgesetzt werden.

Auf der Ebene der Programmumsetzung sollte die Evaluation im Sinne eines strategischen Programmplanungsansatzes begleitend analysieren und Empfehlungen zur Optimierung erarbeiten, u. a. zur Dokumentation absolvierter Ausbildungsbausteine, zur Interaktion zwischen Programmstelle und Projekten, zur Ergebnisverwertung und zum Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen in den fachpolitischen Diskurs und konkrete berufsbildungspolitische Empfehlungen (BIBB 2009, S. 3). In diesem Zusammenhang war auch die Frage von Interesse, wie das Programm und die darin gemachten Erfahrungen den fachpolitischen Diskurs bereichern und die Akzeptanz von Ausbildungsbausteinen bzw. modularisierten Ausbildungskonzepten generell verändern.

Die Evaluation beinhaltete sowohl formative wie auch summative Elemente, wobei der formative Anteil im Verlauf ab- und der summative entsprechend zunahm.

Im Rahmen des formativen Ansatzes wurden sowohl einzelne Projekte als auch Gruppen von Projekten in ihrer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine und bei dessen Erprobung unterstützt. Auf Programmebene wurden Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Programmsteuerung und zum programmbegleitenden Transfer von Ergebnissen erarbeitet.

Im Laufe von über vier Jahren begleitender Evaluation wurden acht Zwischenberichte erstellt, die der Programmumsetzung entsprechend unterschiedliche Schwerpunkte hatten und den jeweils aktuellen Erkenntnisstand dokumentierten.

Der vorliegende Endbericht baut auf diesen Zwischenberichten auf und verdichtet die Erkenntnisse aus mehreren Jahren Forschung, umfangreichen Primärerhebungen und diversen Sekundäranalysen (siehe Kapitel 3.2) mit Blick auf die Ressourcen des adressierten Leserkreises auf ca. 70 Seiten. Diese Beschränkung bringt es in Verbindung mit der Komplexität des Programms und der zugrundeliegenden Wirkungszusammenhänge mit sich, dass manche Aspekte in diesem Bericht kürzer behandelt werden, als es sich der eine oder andere Leser möglicherweise wünscht. Diese ist bei der Vielzahl von Fragestellungen der Evaluation leider nicht auszuschließen, durch die Lektüre der Zwischenberichte aber i. d. R. heilbar.

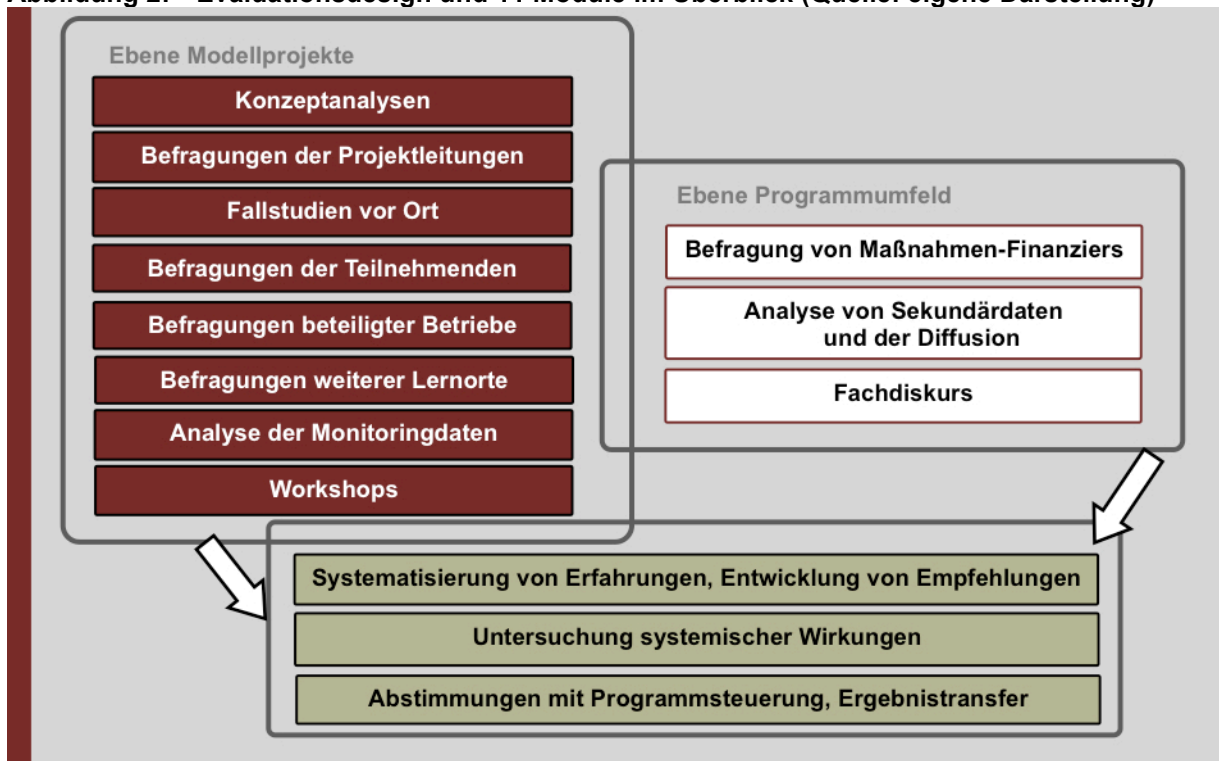
3.2 Konzeptionelle Herausforderungen, methodisches Vorgehen und Datenbasen

Das Entwicklungs- und Erprobungsprogramm JOBSTARTER CONNECT zeichnet sich durch eine Reihe von Besonderheiten aus, die ein darauf angepasstes konzeptionelles und methodisches Vorgehen der Evaluation erforderten. Zu nennen sind:

- Die Zahl der Erprobungsprojekte ist klein, wenn man berücksichtigt, dass Ausbildungsbausteine vieler verschiedener Berufe und diese in vier Anwendungsfeldern und unterschiedlichen Maßnahmen bzw. Bildungsgängen erprobt werden. Die Bausteine einiger Berufsbilder wurden von mehreren Projekten erprobt, andere nur von zwei oder drei Projekten und die Bausteine des Berufs Chemikant/-in von keinem einzigen. Eine Verzahnung von Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteinen erprobte nur ein Projekt.
- Die Offenheit des Programmansatzes bringt es mit sich, dass insbesondere in der Anfangszeit Projekte das Konzept der Ausbildungsbausteine ganz unterschiedlich interpretiert und in der Folge auch differenziert umgesetzt haben. Diese Vielfalt schränkt die Vergleichbarkeit miteinander ein und begrenzt die Aggregationsmöglichkeiten gleichartiger Erfahrungen.
- Da sich mehrere Projekte auf die Bausteine eines oder einiger weniger Berufsbilder konzentrierten, ist der Einfluss der jeweiligen Branche auf den Qualifizierungsverlauf und insb. auf die Übernahme von Teilnehmern in Ausbildung sehr groß.
- Wie in anderen Modellprogrammen gilt auch in JOBSTARTER CONNECT, dass von den regionalen Gegebenheiten ein starker Einfluss auf den Verlauf der jeweiligen Projekte und den Verbleib ihrer Teilnehmer ausgeht. Neben dem regionalen Arbeitsmarkt sind es vor allem die Kooperationsbeziehungen der Träger und die Haltungen der zuständigen Stellen zum Konzept der Ausbildungsbausteine, die den Projekterfolg beflügeln oder auch behindern können.

Aus diesen Gründen musste jedes Projekt einzelnen und unter Berücksichtigung seiner spezifischen Bedingungen betrachtet und die von ihm gesammelten Erprobungserfahrungen analysiert werden, um aus der Summe der Erfahrungen zu verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen zu gelangen. Die Analyse und Bewertung musste dabei i. d. R. auf unterschiedliche qualitative Befunde zurückgreifen und experten- und theoriegestützt erfolgen.

Abbildung 2: Evaluationsdesign und 11 Module im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)



Zur Absicherung dieser wurde eine möglichst breite und viele Perspektiven einnehmende empirische Basis erarbeitet:

- Zu Beginn der Evaluation wurden alle Projektkonzeptionen anhand der Projektanträge analysiert. Als die Projekte der 2. Förderrunde ihre Arbeit aufnahmen, wurde analog mit deren Anträgen verfahren.
- Ergänzend dazu wurden Interviews mit Projektverantwortlichen und Vertretern der Programmstelle geführt, um die Interventionslogik und Zielsetzungen der einzelnen Projekte nachzuzeichnen (Modul 1).
- Im Verlauf der Evaluation wurden alle Projekte im Rahmen eines Fallstudienansatzes untersucht. Dabei wurden Projektleitungen und Mitarbeiter, Betriebe und Qualifizierungsteilnehmer, Ausbilder und Lehrkräfte sowie Vertreter zuständiger Stellen und der lokalen Arbeitsverwaltung interviewt. In Einzelfällen fanden auch teilnehmende Beobachtungen von Qualifizierungs- oder Kompetenzfeststellungsprozessen statt (Modul 2).
- Einmal jährlich wurden alle Projekte teilstandardisiert schriftlich zu ihren Projektverläufen und Erfahrungen befragt. Darüber hinaus wurden ebenfalls einmal pro Jahr die Erfahrungen zu jedem einzelnen Baustein erfragt, die das Lehr- und Ausbildungspersonal bei der Erprobung sammelte (Modul 3).

- Auch einmal pro Jahr wurden die Monitoring-Daten, die von der Programmstelle gesammelt wurden, einer differenzierten statistischen Analyse unterzogen (Modul 4).
- An der Erprobung beteiligte Betriebe wurden in den Jahren 2011, 2012 und 2013 je einmal schriftlich befragt (Modul 5),
- ebenso wie die Teilnehmenden, die eine über Ausbildungsbausteine strukturierte Maßnahme bzw. einen entsprechenden Ausbildungsgang absolvierten. Ende 2013 wurden zudem vertiefende Telefoninterviews mit Teilnehmenden und ehemaligen Teilnehmenden der Projekte geführt, u. a. um deren Verbleib und die weitere Nutzung der Bausteinzertifikate zu erfassen (Modul 6).
- Im Jahr 2013 wurden alle weiteren Lernorte, die in die Erprobung einbezogen waren, zu ihrer Erfahrungen befragt (Modul 7) und
- in 2012 und 2013 wurden Experteninterviews mit verschiedenen Maßnahmenfinanziers geführt, um deren Sicht auf und Interessen an Ausbildungsbausteinen zu erfahren (Modul 8).
- Innerhalb der vierjährigen Laufzeit wurden sieben zweitägige Workshops mit den Projekten zum strukturierten Erfahrungsaustausch durchgeführt. Diese waren teils anwendungsfeld- und teils berufsbezogen (Modul 9).
- Ferner wurde der Austausch von zwei Projektverbänden zu Fragen der Kompetenzfeststellung („Nordverbund“ und „Frankfurter Kreis“) begleitend und teils aktiv mitgestaltet.
- Auf Programmebene fand zudem ein Austausch über gemeinsame Standards der Kompetenzfeststellung im Rahmen sogenannter Werkstattgespräche mit Beteiligung von Sozialpartnern statt, an dem die Evaluation beteiligt war.
- Die Entwicklung des fachpolitischen Diskurses wurde durch Teilnahme an Fachveranstaltungen (teils mit eigenen Beiträgen der Evaluation), durch die Mitwirkung am Fachaustausch von Initiativen zur Erprobung von Ansätzen zur Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung (vgl. Ekert et al. 2013) und durch regelmäßige Auswertung von Publikationen verfolgt (Modul 10).
- Darüber wurde zweimalig eine systematische Literaturanalyse durchgeführt, um Weiterentwicklungen in der Fachdiskussion und die Rezeption von Ausbildungsbausteinen in der Fachwelt zu erheben.
- Daten zur Verbreitung von Ausbildungsbausteinen über den Programmkontext hinaus lieferte eine breit angelegte Recherche nach Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten von Trägern, die kein CONNECT-Projekt durchführen (Modul 11).

Die folgende Tabelle informiert über die Fallzahlen der quantitativen Erhebungen.

Tabelle 2: Datenbasis teilstandardisierter Befragungen (Quelle: eigene Darstellung)

Akteure	Inhalte	Rückläufe			
		2010	2011	2012	2013
Projektleitungs- befragung	Maßnahmen und Berufe der Erprobung, Teilnehmendengewinnung und -struktur, Implementierung und Akzeptanz der AbB an den beteiligten Lernorten, Kompetenzfeststellung und -dokumentation, Akzeptanz der AbB bei „aufnehmenden“ Akteuren und Kammern, Nachhaltigkeit, Programmbewertung, Rückmeldungen zu den einzelnen AbB	28*	41**	38	28
Ausbilder- /Lehrkräfte- befragung	Erprobungserfahrung mit konkreten AbB, Passung von Länge und Stellung im Ausbildungsprozess	157	233	252	229
Betriebs- befragung	Größe und Ausbildungsverhalten Betrieb, Umstellungen durch und Effekte der Qualifizierung mit AbB, Beteiligung Kompetenzfeststellung, Nachhaltigkeit Einsatz der AbB, Bedingungen für zeitliche Berücksichtigung von AbB	-	88	86	76
Befragung weiterer Lernorte (Berufsschulen, Bildungs- dienstleister)	Art der Institution, Umstellungen durch und Effekte der Qualifizierung mit AbB, Beteiligung Kompetenzfeststellung, Nachhaltigkeit Einsatz der AbB, Bedeutung AbB für Teilnehmende	-	-	-	58
Teilnehmende – erste Befragung	Beschreibung/Bewertung der Qualifizierung, Kompetenzfeststellung, Bedeutung AbB-Bescheinigungen, Soziodemografie	-	25	33	676
Teilnehmende – zweite Befragung	Wie zuvor plus: Verkürzung Ausbildung, Pläne für Herbst 2013,	-	-	-	361
* 2 Verbundprojekte haben jeweils 2 Projektleiterfragebögen ausgefüllt					
** Von einem Verbundprojekt wurde nur einer von zwei ausgefüllten Fragebögen berücksichtigt					

II ERGEBNISSE DER EXTERNEN EVALUATION

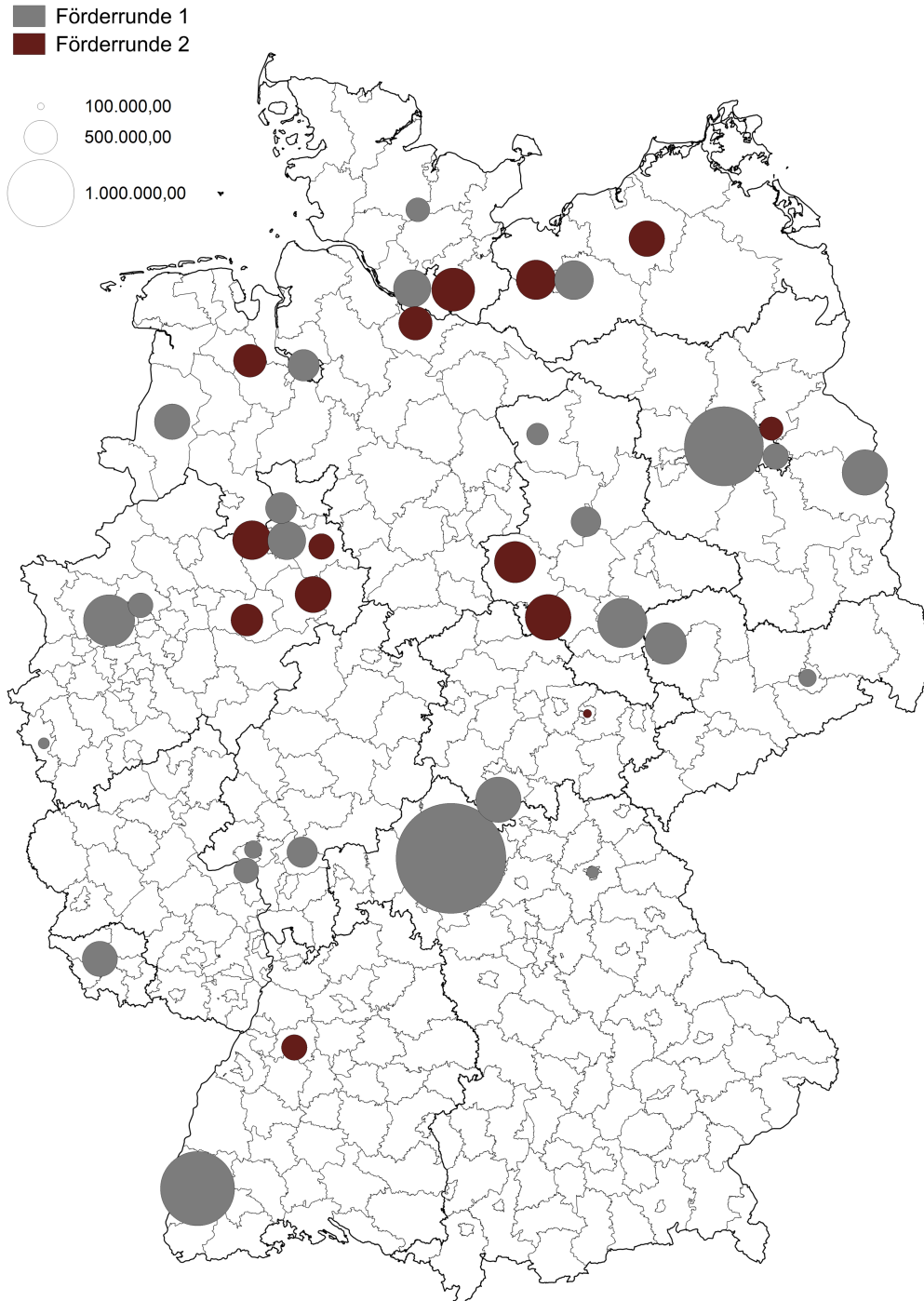
4 Programmverlauf

JOBSTARTER CONNECT ist ein Programmbereich der Programmstelle JOBSTARTER. Es werden Projekte gefördert, die die bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine (siehe oben) in der Praxis erproben. Es wurden zwei Förderrunden ausgeschrieben, die erste im August 2008 und die zweite im Juli 2009. Zur ersten Förderbekanntmachung wurden 112 Skizzen eingereicht, von denen 27 zur Förderung ausgewählt wurden. Weitere 14 Projekte wurden nach der zweiten Förderbekanntmachung ausgewählt, wobei nur 13 davon in die Erprobung einstiegen. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die geförderten Projekte der beiden Förderrunden und die jeweils ausgezahlten Fördersummen. Insgesamt wurden 23,6 Millionen Euro an Projektmitteln eingesetzt; die Projekte liefen in der Regel über einen Zeitraum von drei bis vier Jahren; zur Sicherung der bewilligten Umsetzung wurden einzelne Projekte darüber hinaus um bis zu 12 Monate verlängert. Die unterschiedliche Größenordnung der Projekte resultiert teilweise aus ihrer Konzeption: So wurde das in der Abbildung größte Projekt z. B. an insgesamt sechs Standorten in Bayern umgesetzt, andere Projekte wiederum nur an dem jeweiligen Standort des Projektträgers.

Unter den Projektträgern finden sich sehr unterschiedliche Institutionen, von Bildungsträgern und Kammern über öffentliche Institutionen bzw. Behörden (wie etwa in Hamburg und Berlin) bis hin zu gewerkschaftsnahen Institutionen. Dies bedingt, dass die Voraussetzungen und Vorerfahrungen sehr unterschiedlich waren. Während einige Projektträger unabhängig am Markt auftreten und somit die an den Qualifizierungsangeboten beteiligten Institutionen erst vom Konzept der Ausbildungsbausteine überzeugen mussten, stand bei anderen Projekten bereits politischer Wille in der jeweiligen Region hinter der Erprobung, was sich in der Einbeziehung von Regierungsinstitutionen an den Projekten widerspiegelte.

Die Projekte selbst unterschieden sich in ihrer Anlage vor allem danach, in welchen Maßnahmeformaten Ausbildungsbausteine erprobt wurden und welche Lernorte dabei einbezogen wurden. Beides steht in engem Zusammenhang und wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Abbildung 3: Projekte und Fördersummen in €. (Quelle: eigene Darstellung auf Basis der Projektdatenbank)¹²



¹² Eine Übersicht der Projekte findet sich auch in der Projektdatenbank unter www.jobstarter.de.

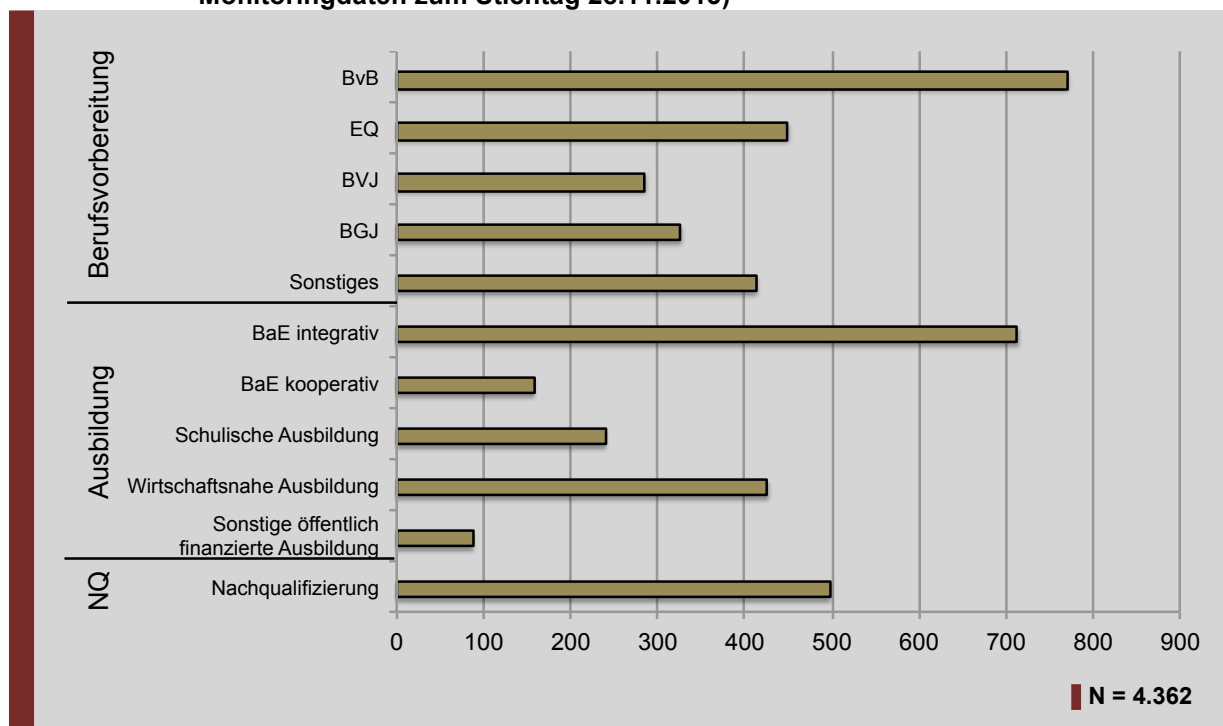
Insgesamt haben bis zum Stichtag 28. November 2013 laut Monitoringdaten 4.516 Personen eine Bausteinqualifizierung im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT begonnen.¹³ Darüber, wie viele Personen diese erfolgreich beendeten und darüber, wie die Übergänge dieser Teilnehmenden im Anschluss an die Bausteinqualifizierung zu bewerten sind, informiert Kapitel 6.6. Ende November 2013 befanden sich noch 666 Teilnehmende¹⁴ in einer Bausteinqualifizierung.

An dieser Stelle sollen einige Kernergebnisse zur Verteilung auf die Anwendungsbereiche, zum Berufespektrum sowie zur Teilnehmendenstruktur zusammengefasst werden:

Anwendungsbereiche der Ausbildungsbausteine

Die Struktur der Maßnahmeformen, in denen Ausbildungsbausteine erprobt wurden, ist in Abbildung 4 festgehalten.

Abbildung 4: Teilnehmende nach Maßnahmen seit Programmbeginn (Prozess- und Monitoringdaten zum Stichtag 28.11.2013)



¹³ Diese Gesamtzahl umfasst 154 Teilnehmende des Projektes JC-02-232. Diese werden separat, also nicht in der für die sonstigen Auswertungen verwendeten Datenbank erfasst, da dieses Projekt seine (schulischen) Qualifizierungen mittels auf Ausbildungsbausteinen basierenden Qualifizierungsbausteinen strukturiert. Eine Erfassung der Ausbildungsbausteine bietet sich daher nicht an. Da die Daten dieses Projektes daher in einer etwas anderen Form vorliegen, werden sie bei den folgenden Berechnungen nicht einbezogen.

¹⁴ Hinzu kommen ggf. einige weitere des zuvor genannten Projektes. Die vorliegenden Daten des Projektes beziehen sich jedoch auf verschiedene Stichtage, die vor dem 28. November 2013 liegen. Es ist daher nicht genau ermittelbar, welche Teilnehmenden sich aktuell noch in der Qualifizierung befinden.

Deutlich erkennbar ist, dass es quantitative Schwerpunkte bei berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und bei der außerbetrieblichen Ausbildung (insb. BaE integrativ) gab. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich die Entwicklungsarbeit der Projekte auf diese Bereiche beschränkt hätte. Vielmehr wurden auch in anderen Bereichen vielfach Neuland betreten und Bausteinqualifizierungen ausgestaltet und erprobt.

Die meisten Qualifizierungen erfolgten in allen Maßnahmetypen unter Beteiligung des Lernortes Betrieb. Insgesamt wurden in 83 % der Qualifizierungen, in denen bis zum Stichtag 28.11.2013 mindestens ein Baustein (erfolgreich oder nicht erfolgreich) abgeschlossen wurde, der Lernort Betrieb einbezogen. Der Umfang der betrieblichen Qualifizierung variiert jedoch stark. Er reicht von kurzen Praktika, während derer die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen „die betriebliche Realität“ kennenlernen sollen, bis hin zu systematischen Einbindungen der Betriebe in die Qualifizierung. Je nach Maßnahmetyp wurden darüber hinaus die Lernorte Schule und Bildungsdienstleister regelmäßig einbezogen. Mit Ausnahme der Einstiegsqualifizierung und der Ausbildungsangebote mit betrieblichem Schwerpunkt wurde in diesen Lernorten der überwiegende Teil der Qualifizierungen durchgeführt.

Erprobte Ausbildungsbausteine

Bezogen auf die gewählten Berufsfelder wird deutlich, dass der Beruf Verkäufer/-in über die Gesamtlaufzeit des Programms am häufigsten gewählt wird. Sein Anteil an allen begonnenen Qualifizierungen liegt bei rund 23,8 %. Der Beruf Industriemechaniker/-in liegt dahinter mit ca. 16,4 % der begonnenen Qualifizierungen. Weitere von mehr als zehn Prozent der Teilnehmenden gewählten Berufe sind KFZ-Mechatroniker/-in (11,2 %) und Fachlagerist/-in (10,4 %). Bis auf den Beruf Chemikant/-in wurden alle Berufe, für die Ausbildungsbausteine vorliegen, auch in die Erprobung mit einbezogen. In fast allen übrigen Berufen wurden auch alle Ausbildungsbausteine erprobt (eine Ausnahme bildet der Beruf Kaufmann/-frau im Einzelhandel, in dem der Baustein 5.8 nicht erprobt wurde). Nicht überraschend ist ferner, dass nicht alle Bausteine in ähnlicher Häufigkeit erprobt wurden. Bausteine, die üblicherweise später im Verlauf der Ausbildung qualifiziert werden sollen, wurden auch weniger häufig erprobt.

Zielgruppen

In Bezug auf die Geschlechterverteilung fällt eine Dominanz von männlichen Teilnehmenden auf. Insgesamt sind es rund 70,4 %, was nicht zuletzt im spezifischen Berufsangebot begründet liegen dürfte, in dem Ausbildungsbausteine zur Verfügung stehen. Ein weiterer bzw. damit u. U. auch in Zusammenhang stehender Grund ist der allgemein höhere Anteil von Männern im Übergangssystem.¹⁵ Zu Teilnahmebeginn hatten 45 % der Teilnehmenden den

¹⁵ Im Jahr 2010 lag der Anteil von männlichen Teilnehmern bei 57,8 % (vgl. Pimminger 2012).

Status eines Altbewerbers/einer Altbewerberin.¹⁶ Der Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund liegt bei etwa einem Viertel. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war bei Beginn der Bausteinqualifizierung 18 Jahre alt oder jünger.

Wie die folgende Tabelle zeigt, verfügten nahezu zwei Drittel der Teilnehmenden zu Beginn ihrer Bausteinqualifizierung über einen Hauptschulabschluss. Teilnehmende mit einem Realschulabschluss stellten die zweitgrößte Gruppe der Teilnehmenden.

Tabelle 3: Schulabschlüsse der Teilnehmenden bei Maßnahmenbeginn (Quelle: Prozess- und Monitoringdaten, Stand 28.11.2013)

Schulabschluss	Anzahl Teilnehmende	In Prozent aller Eintritte
Ohne Schulabschluss	499	11,4 %
Hauptschulabschluss	2 824	64,7 %
Realschul- oder gleichwertiger Abschluss	981	22,5 %
Fachhochschulreife oder Hochschulreife	58	1,3 %
Gesamt	4 362	100,0 %

Über weitere Charakteristika der Teilnehmenden, insbesondere über Lernvoraussetzungen und Problemlagen, informiert Kapitel 6.3 detailliert.

5 Projektaktivitäten und -ergebnisse

Auf den ersten Blick lässt sich die Aufgabe der JOBSTARTER CONNECT-Projekte damit zusammenfassen, dass sie erproben sollten,

- ob und wie sich die bundeseinheitlichen und kompetenzorientierten Ausbildungsbausteine des BIBB in verschiedenen Anwendungsbereichen bzw. Maßnahmen (vorwiegend des Übergangssystems) implementieren lassen und
- welche (positiven) Effekte sich daraus ergeben.

Dabei sollten sie erprobungsbegleitend erfassen, welche Effekte durch den Prozess der Umstellung auf das Konzept der Ausbildungsbausteine in den einzelnen Maßnahmen zu beobachten sind und welche Entwicklung die Qualifizierungsteilnehmenden nehmen. Das Programm JOBSTARTER CONNECT ist in diesem Sinne zunächst ein reines Erprobungsprogramm.

Weil die bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine jedoch kein ausgearbeitetes Curriculum darstellen und auch keine „Blaupause“ enthalten, wie sie umgesetzt werden können, wie der

¹⁶ Der Anteil der Altbewerber/-innen nahm im Programmverlauf stark ab. Während von den Teilnehmenden, die ihre Bausteinqualifizierung im Jahr 2009 begannen, 60 % Altbewerber waren, so waren es 2012 und 2013 nur noch jeweils rund ein Drittel.

Kompetenzerwerb nach absolvieren eines Bausteins festgestellt und dokumentiert werden kann, war die Entwicklung von entsprechenden Verfahren und Empfehlungen eine weitere Aufgabe der Projekte. Bezogen auf die Dokumentation wurde dies auch in der 2. Förderrichtlinie explizit gemacht. JOBSTARTER CONNECT ist daher auch ein Entwicklungsprogramm.

Um die bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine konzeptgetreu in bestehenden Maßnahmen und Bildungsgängen implementieren und damit erproben zu können, mussten verschiedene Entwicklungsleistungen durch die Modellprojekte und die Akteure vor Ort geleistet werden. Im Folgenden werden diese konzeptionellen Aufgaben und die verschiedenen Lösungsansätze, die die Projekte zur Umsetzung der Ausbildungsbausteine gewählt haben, erörtert. Anschließend werden Ergebnisse und Produkte der Projekte vorgestellt. Auf die aggregierten Erprobungserfahrungen wird in Kapitel 6 eingegangen.

5.1 Konzeptionelle Vorgaben und Freiheiten

Ausbildungsbausteine sind standardisierte und didaktisch begründete Teilmengen der geltenden Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufes. Sie sind kompetenzorientiert formuliert und beschreiben, was Lernende nach Absolvierung eines Bausteins im Sinne beruflicher Handlungskompetenzen können sollen. Sie orientieren sich an berufstypischen und einsatzgebietsüblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen¹⁷ und fassen relevante Handlungsfelder des Berufsbildes in jeweils einer Einheit, einem Ausbildungsbaustein, zusammen.

Die Ausbildungsbausteine eines Berufsbildes sind in jeweils einem Dokument zusammengefasst, das u. a. auch Empfehlungen zur zeitlichen Abfolge der Vermittlung verschiedener Ausbildungsbausteine enthält. Einige Bausteine enthalten zudem vereinzelt Umsetzungsbeispiele, die exemplarisch Anregungen für die praktische Umsetzung der Bausteinqualifizierung mittels konkreter Arbeitsaufträge geben sollen. In erste Linie definieren sie jedoch die Kompetenzen, über die ein Lernender nach Absolvierung eines Ausbildungsbausteins verfügen soll. Wie er zu diesem Qualifizierungsziel zu führen ist und wo er was lernen soll (und welcher Lernort für was zuständig ist), ist hingegen nicht ausgewiesen. Dieses konstituierende Merkmal der Ausbildungsbausteine, die die in den Ordnungsmitteln Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung bestehende Trennung überwinden, bedingt, dass die Lernorte eng zusammenarbeiten müssen, um das Lernziel berufliche Handlungskompetenz zu erreichen.

Die Ausbildungsbausteine enthalten den Hinweis, dass nach der Absolvierung eines Bausteines die Lernergebnisse und der Erwerb der Kompetenzen in geeigneter Weise

¹⁷ Vgl. Frank 2010 und Frank/ Grunwald 2008.

dokumentiert werden sollen. Es existieren jedoch keine Vorgaben oder Hilfen zur Durchführung der Lernergebnis- oder Kompetenzfeststellung.

Für die Modellprojekte ergeben sich aus diesen Vorgaben, aber auch aus den Freiräumen, die die zu erprobenden Ausbildungsbausteine haben, eine Reihe von herausfordernden Aufgaben, zumal die Erprobung der anfangs kaum bekannten Ausbildungsbausteine in bestehenden Maßnahmen und Bildungsgängen erfolgt, die selbst nicht aus Programmmitteln finanziert werden.

5.2 Aufgaben im Rahmen der Erprobung

Eine erste Aufgabe eines jeden Projekts war die Auswahl der für den Standort und den regionalen Kontext sinnvollen Berufsbilder, in denen Ausbildungsbausteine erprobt werden sollten. Damit in engem Zusammenhang stehend mussten auch die Maßnahmen bzw. Bildungsgänge ausgewählt werden, in denen die Erprobung stattfinden sollte. I. d. R. wurden diese Festlegungen bereits zum Zeitpunkt der Antragstellung getroffen, einige Projekte haben die Entscheidung jedoch erst im Verlauf getroffen¹⁸ bzw. angepasst. Projekte, die Ausbildungsbausteine in Maßnahmen/Ausbildungsgängen erproben wollten, die von der Arbeitsverwaltung ausgeschrieben werden, mussten ihre Entscheidung in Abhängigkeit des Ausschreibungsergebnisses ggf. anpassen und sich in Einzelfällen auch neue Kooperationspartner suchen.

Die Suche nach Lernorten, die sich an der Erprobung der Ausbildungsbausteine beteiligen, war für viele Projekte gerade in der Anfangszeit eine aufwendige Aufgabe, insbesondere für jene, bei denen die Ausbildungsbausteine an externen, nicht zum Projektträger oder zum Projektkonsortium gehörenden Lernorten erprobt werden sollten. Bildungsträger aber auch andere Träger von Modellprojekten, die primär eigene Maßnahmen auf Ausbildungsbausteine umstellten, hatten diesbezüglich weniger Aufwand zu betreiben. Aber auch sie mussten „hausintern“ und bei kooperierenden Betrieben Überzeugungsarbeit leisten. In größeren Institutionen wie Berufsschulen und bei Bildungsträgern mussten zuerst die Leitungen und anschließend die mit der praktischen Umsetzung betrauten Lehrkräfte und Ausbilder zur Mitwirkung gewonnen werden. In kleineren Betrieben waren und sind mitunter immer nur eine Person je Institution zu überzeugen.

Die Akquisition von kooperierenden Lernorten und mitwirkendem Ausbildungspersonal ist keine triviale Aufgabe. Ein bis dato noch un- oder zumindest wenig bekanntes Konzept, von dem anfangs niemand wusste, ob und wie es umgesetzt werden kann, musste erklärt und ein potenzieller Nutzen für die Lernorte und die zu involvierenden Fachkräfte herausgestellt werden. Um für diese eine positive Nutzen-Aufwand-Relation zu skizzieren und sie zur

¹⁸ So haben einige Projekte in ihren Anträgen angegeben, dass sie die Ausbildungsbausteine aller Berufsbilder erproben wollen, was sich faktisch nicht realisieren ließ.

Mitwirkung zu gewinnen, musste ihnen ex ante dargelegt werden, was die Implementierung für sie an Mehraufwand bedeutet und wie gering dieser in Relation zum potenziellen Nutzen ausfällt.

Um Betriebe in größerer Zahl anzusprechen, wurden von verschiedenen Projekten hierfür Flyer und andere Werbeinformationsmaterialien entwickelt und verwendet. Nach dieser Erstinformation und bei allen anderen Lernorten war jedoch persönliche Überzeugungsarbeit zu leisten und das Konzept der Ausbildungsbausteine und seine Implikationen für den jeweiligen Lernort zu erläutern. Diese war aufwendig und nicht immer von Erfolg gekrönt, viele angesprochene Lernorte waren mit ihrer bislang praktizierten Form der Qualifizierung und Ausbildung hinreichend zufrieden, scheuten den Implementationsaufwand oder waren nicht davon überzeugt, aus der Implementation einen hinreichend großen Nutzen zu ziehen.

Überdurchschnittlich erfolgreich waren die Akquisitionsbemühungen, wenn die jeweiligen Lernorte auch einen externen Anlass hatten, ihre Qualifizierung bzw. Ausbildung inhaltlich und/oder methodisch-didaktisch weiterzuentwickeln. Dies war beispielsweise bei Berufsschulen der Fall, die sich berufsfachlich anders aufstellen wollten oder Bedarf hatten, ihre berufsvorbereitenden Bildungsgänge aufzuwerten. Externe Bildungsträger konnten leicht zur Mitwirkung gewonnen werden, wenn sie sich daraus einen relevanten Wettbewerbsvorteil in Ausschreibungsverfahren der lokalen oder regionalen Arbeitsverwaltung versprachen und bei Betrieben gelang die Akquise gut, wenn diese in dem betreffenden Beruf noch keine umfassenden Ausbildungsroutinen entwickelt hatten und die Projekte, ihnen zusicherten die bausteinerprobende Qualifizierung bzw. Ausbildung durch verschiedene Hilfestellungen zu unterstützen (siehe unten). Ungeachtet dieser förderlichen Randbedingungen gelang es engagierten Projekten darüber hinaus auch, andere Lernorte zur Miterprobung zu bewegen.

Die Akquisition von Qualifizierungsteilnehmenden war in einigen Projekten eine weitere Aufgabe vor der Bausteinerprobung bzw. vor jedem weiteren Durchgang. Ein Teil der Projekte konnte darauf bauen, dass die von ihnen für die Erprobung ausgewählte Maßnahme Teilnehmende durch Zuweisung der Arbeitsverwaltung bzw. Empfehlungen der Berufsberatung erhält. Viele Projekte der Anwendungsfelder 2 und 3, die Maßnahmen oder Bildungs- und Ausbildungsgänge auf Ausbildungsbausteine umstellten, kamen so auf einfachem Wege zu ihren Erprobungsteilnehmern, ohne dass sie sich um diese gesondert bemühen oder diese im Hinblick auf ihr Interesse an und ihre Eignung für eine Bausteinqualifizierung selektieren mussten. Einige Projekte nahmen aber noch eine Selektion dahingehend vor, dass sie nicht alle Maßnahmen-/Bildungsgangteilnehmende zu Projektteilnehmenden machten. Ein wichtiges Selektionskriterium dabei war die Einschätzung zur Eignung des Jugendlichen /bzw. jungen Erwachsenen für die Bausteinqualifizierung (siehe auch Kapitel 6).

Die Projekte der Anwendungsfelder 1 und 4 mussten sich hingegen meist gezielt auf die Suche nach Qualifizierungsteilnehmern begeben. Je nach Anwendungsfeld geschah dies über die Kontaktaufnahme zur lokalen/regionalen Arbeitsverwaltung oder zu Betrieben. Aufwendig war dies vor allem für die Projekte, die Ausbildungsbausteine in der Nachqualifizierung erproben wollten, wobei dies nicht auf das neue Instrument der Ausbildungsbausteine zurückzuführen ist, sondern ein Kennzeichen der Nachqualifizierung allgemein darstellt (vgl. Grebe / Sommer / Eckhardt 2013).

An die Akquisition der Lernorte schloss sich die Aufgabe der Planung der konkreten Implementation in die Ausbildungs- und Qualifizierungsprozesse an. Hierfür musste das Erprobungspersonal mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine allgemein, mit dem zugrundeliegenden Kompetenzansatz und den konkret zu erprobenden Ausbildungsbausteinen vertraut gemacht werden. Die Erfahrung vieler Projekte war, dass sich Ausbildungsbausteine in ihrer originären Form nicht eignen und für das Ausbildungspersonal „übersetzt“ und vereinfacht dargestellt werden mussten.

Je nach Ausgangscurriculum der Maßnahme bzw. des Bildungs-/Ausbildungsgangs mussten dann mehr oder weniger umfangreiche Anpassungen in der curricularen Planung eingeleitet und umgesetzt werden. Dies wurde in vielen Projekten sukzessive „von Baustein zu Baustein“ gemacht, weil i. d. R. nicht mehr Vorlaufzeit zur Verfügung stand. Curriculare Anpassungsbedarfe können unterschieden werden in:

- Veränderungen von Qualifizierungsinhalten und -zielen,
- Veränderungen von Methodik und Didaktik sowie
- Veränderungen im zeitlichen Ablauf.

Anpassungen von Qualifizierungsinhalten und -zielen waren insbesondere dort notwendig, wo berufsvorbereitende Maßnahmen und Bildungsgänge auf Ausbildungsbausteine umgestellt wurden. Diese Maßnahmen und Bildungsgänge hatten zuvor i. d. R. eine sehr viel allgemeinere Ausrichtung und nur eingeschränkt Bezüge zu den Inhalten konkreter Ausbildungsberufe.

Methodisch-didaktische Weiterentwicklungen waren praktisch in allen Erprobungsformen erforderlich, weil die vorherigen Qualifizierungsprozesse allenfalls mit Einschränkungen so konzipiert waren, dass die Teilnehmenden berufliche Handlungskompetenzen i. S. des den Bausteinen zugrundeliegenden Kompetenzverständnisses entwickeln konnten. Das Konzept der vollständigen beruflichen Handlung war zwar bereits vor Implementation der Ausbildungsbausteine dem Qualifizierungspersonal vielfach bekannt, methodisch-didaktische Implikationen für die Gestaltung ihrer jeweiligen Qualifizierungen hatte dies aber selten.

Veränderungen des zeitlichen Ablaufs der Qualifizierung/Ausbildung waren je nach Maßnahme und Bildungs-/Ausbildungsgang in unterschiedlichem Maße notwendig, meist aber nicht sehr umfangreich und nur in einigen Berufen. Stark betroffen hiervon waren jedoch alle Qualifizierungen, die am Lernort Betrieb bzw. in Zusammenarbeit mit diesem geplant wurden, weil deren Ablauf in vielen Fällen externen Erfordernissen wie der aktuellen Auftragslage folgt. Die Möglichkeiten der Projekte, den zeitlichen Ablauf der betrieblichen Qualifizierung/Ausbildung an die Struktur und Reihenfolge der Ausbildungsbausteine anzupassen bzw. darauf Einfluss zu nehmen, sind jedoch beschränkt. Daher waren Kompensationsmaßnahmen im Verlauf der Qualifizierung notwendig (siehe unten).

Die ersten beiden Formen von Anpassungen können vom Qualifizierungspersonal nicht ad hoc umgesetzt werden, selbst wenn es das tun wollte. Sie erfordern vielmehr deren Auseinandersetzung mit den für die Maßnahme neuen Inhalten und eine inhaltliche sowie methodische Erweiterung der Lehrmaterialien, ggf. auch ihrer Lehr- bzw. Ausbildungskompetenzen.

Die Umsetzung der Bausteinqualifizierung wurde von den Projektmitarbeitenden begleitet und das Qualifizierungspersonal unterstützt, wo dies notwendig erschien. Die Begleitung hatte zum einen das Ziel, die konzeptgetreue Umsetzung an den verschiedenen Lernorten bestmöglich sicherzustellen und bei Bedarf Hilfestellungen zu geben. Zum anderen diente sie aber auch der kontinuierlichen Rückkopplung von Erprobungserfahrungen, die dann auch zur Modifikation von Materialien und Implementationsstrategien genutzt wurden.

Zum Ende eines jeden Ausbildungsbausteins soll dieser in geeigneter – nicht näher spezifizierter - Weise dokumentiert werden. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, haben die Projekte eigene Dokumentationsformen entwickelt. Von Seiten der Programmstelle wurde ein Dokumentationsmuster bereitgestellt, an dem sich die Projekte orientieren sollten. Das Muster legte Mindestanforderungen fest, die die Dokumentationen kennzeichnen sollte.

In der Anfangszeit des Programms hatte das Muster den Charakter einer Teilnahmebescheinigung, wurde dann aber auf Anregungen verschiedener Projekte, nach dem diese erste Erfahrungen gesammelt hatten, in eine „Bescheinigung des erfolgreichen Absolvierens eines Ausbildungsbausteins“ weiterentwickelt.

Vorgaben, auf welcher Basis die Projekte über den Erfolg oder Misserfolg einer Bausteinqualifizierung entscheiden sollen, gab und gibt es nicht. Diesen Freiraum nutzen die Projekte in ganz unterschiedlicher Weise und entwickelten eigene Lösungswege. Auf der einen Seite wurden eher pragmatische Vorgehen gewählt und beispielsweise die Ausbilder oder Lehrkräfte gefragt, ob der Qualifizierungsteilnehmer das Qualifizierungsziel erreicht hat. Auf der anderen Seite gab es aber auch Projekte, die strukturierte Verfahren zur

Kompetenzfeststellung entwickelten, wiederum andere nahmen die berufsschulischen Noten zur Grundlage.

5.3 Ergebnisse

Ausbildungsbausteine sind inhaltlich Teilmengen der Ordnungsmittel, die an den Prinzipien einer vollständigen Handlung ausgerichtet sind und sich am „Handeln in Situationen“ orientieren (vgl. Frank / Grunwald 2008). Die Qualifizierung anhand von Ausbildungsbausteinen erfolgt durch eine methodisch-didaktische Ausrichtung an ebendiesem Prinzip. Die handlungsorientierte Didaktik zielt darauf ab, dass erlernt wird, Arbeitsprozesse selbstständig zu strukturieren, eigenverantwortlich zu bewältigen und hierdurch berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne der § 1 BBiG zu entwickeln.

Einer Vielzahl von Projekten ist es an unterschiedlichen Lernorten gelungen, eine nach diesen Prinzipien strukturierte Qualifizierung zu implementieren.

Die JOBSTARTER CONNECT-Projekte haben die Implementation der Ausbildungsbausteine in die verschiedenen Maßnahmen und Bildungs- bzw. Ausbildungsgänge unterstützt, indem sie Lehr- und Ausbildungspersonal mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine vertraut gemacht haben. Darüber hinaus haben sie zahlreiche Produkte erstellt, die dem Qualifizierungspersonal die Implementation des Bausteinkonzepts erleichtern sollte. Zu nennen sind u. a.:

- Curricula,
- einzelne Lern- und Arbeitsaufträge,
- ganze Übungseinheiten, die oft auch in Zusammenarbeit mit dem Qualifizierungspersonal entwickelt wurden,
- Checklisten, die entweder zu einer Art „Monitoring“ qualifizierungsbegleitend oder zur Kompetenzeinschätzung nach Abschluss einer Qualifizierung eingesetzt werden konnte.

Darüber hinaus haben viele Projekte Einzelergebnisse ganz unterschiedlicher Art erzielt. So wurde z. B. in einem Projekt die „Bausteinsystematik“ in die trägereigene Softwarelösung integriert, über die alle Qualifizierungen im Haus gesteuert werden, so dass jeder Ausbilder dieses Trägers „auf Knopfdruck“ sehen kann, welche Kompetenzen innerhalb eines Ausbildungsbausteines schon erfolgreich vermittelt und erworben wurden und welche noch nicht.

Im Rahmen der Projektarbeit sind so sehr umfassende Materialsammlungen und viele Einzelergebnisse entstanden, die der Programmstelle übersendet und von dieser gesammelt

wurden. Einige Projekte haben ihre Ergebnisse darüber hinaus zum Projektende in Form von Handbüchern veröffentlicht.¹⁹

Fragen der Kompetenzfeststellung wurden nicht nur von einzelnen Projekten bearbeitet, sondern auch von Projekt- und Arbeitsgruppen, die sich zwischen Projekten bildeten. Nach ersten Erfahrungen mit der Kompetenzfeststellung wuchs bei vielen Projekten der Wunsch, die Frage nach der „richtigen“ Kompetenzfeststellung zum Ende einer Bausteinqualifizierung gemeinsam zu bearbeiten und zu programmeneutralen Kompetenzfeststellungsverfahren zu kommen. Hierfür bildeten sie zwei Arbeitsgruppen, in denen sie ihre bis dato gesammelten Erfahrungen austauschten und über gemeinsame Standards der Kompetenzfeststellung diskutierten. Projekte aus dem nördlichen Teil Deutschlands schlossen sich dem „Nordverbund“ an, Projekte aus dem südlichen und westlichen Teil dem „Frankfurter Kreis“. Beide Gruppen arbeiteten zunächst getrennt und nach einiger Zeit zusammen an gemeinsamen Standards, die für Kompetenzfeststellungen in allen Maßnahmen und Anwendungsfeldern sowie für die Ausbildungsbausteine aller Berufsbilder gelten sollten. Im Ergebnis dieses länger andauernden Diskussionsprozesses entstand ein sogenannter „Orientierungsrahmen für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzfeststellungsverfahren“, der auf Programmebene auch mit Vertretern von Sozialpartnern im Rahmen von vier Werkstattgesprächen erörtert und 2014 veröffentlicht wurde (Programmstelle beim BIBB 2014, S. 75ff.)

Die wesentlichen Vorgaben sind:

- Als Verfahren wird ein stichtagsbezogenes Verfahren zum Ende eines Ausbildungsbausteins vorgesehen, sofern der Baustein nicht eine Dauer von mehr als 26 Wochen aufweist.
- Die Aufgaben sollen als komplexe Handlungssituationen gestaltet werden, die sich an die Arbeits- und Geschäftsprozesse anlehnen.
- Das Prinzip der vollständigen Handlung soll durchgehend berücksichtigt werden, so dass sich auch die theoriebezogene Kompetenzfeststellung an den entsprechenden Prozessen orientiert.
- Das Vier-Augen-Prinzip soll durchgehalten werden und die Bewertung soll in Anlehnung an die Bewertungsschlüssel der Kammern erfolgen. Dazu sind Bewertungsbögen oder sonstige Instrumente zu entwickeln.

¹⁹ So z. B. die Projekte „Ausbildungsbausteine in Hamburg“ (siehe <http://www.hamburg.de/contentblob/3671548/data/jobstarter-handbuch.pdf>), "Neue Wege in die betriebliche Berufsausbildung – Ausbildungsbausteine in BvB und BaE" (siehe <http://www.inbas.com/publikationen/2012/detailansicht-publikationen-2012/artikel/jobstarter-connect-curriculum-handbuch-zu-ausbildungsbausteinen.html>) und „STEPS plus“ (siehe <http://www.zaq-oberhausen.de/jobstarter-projekt.html?../Ausbildungsbausteine>). (Alle Internetseiten zuletzt abgerufen am 30.06.2014) Die genannten Handbücher können auch über die Seite <http://www.jobstarter.de/connect> eingesehen bzw. heruntergeladen werden.

Der Orientierungsrahmen ist ein Konsensergebnis der beteiligten Projekte, der unter Abwägung unterschiedlicher Aspekte – u. a. der „Güte“ der Feststellung und der Praktikabilität der Durchführung – entstanden ist. Er diente als Basis, um konkrete Kompetenzfeststellungen für einzelne Berufe zu erarbeiten. Auch hier engagierten sich zahlreiche Projekte in berufsspezifischen Arbeitsgruppen.

Seitens der Programmstelle wurde eine Werkstattreihe ins Leben gerufen, um die Vorschläge der Projekte zu einer Standardisierung der Vorgehensweise bei der Kompetenzfeststellung von Ausbildungsbausteinen mit den Sozialpartnern zu diskutieren. Ziel war die gemeinsame Erarbeitung von Umsetzungsvorschlägen aus den Erfahrungen der Erprobung heraus. Im Rahmen von vier Werkstattgesprächen wurde über diese Frage diskutiert. Auch wenn in den Werkstattgesprächen kein Konsens über die Art und Weise der Kompetenzfeststellung von Ausbildungsbausteinen erreicht wurde, kann die Diskussion als nützlich angesehen werden, da hierdurch Entwicklungen auch außerhalb von JOBSTARTER CONNECT angestoßen bzw. beeinflusst wurden (u. a. das ZWH-Projekt zur Entwicklung von Standards der Kompetenzfeststellung in der Nachqualifizierung).

Der entwickelte Orientierungsrahmen wurde nach Vorgabe der Programmstelle von den Projekten hinsichtlich seiner Umsetzbarkeit und seines Mehrwerts 2013 erprobt. Den Angaben der Projektleiter nach wurde er in drei Vierteln aller Projekte (daraufhin) umgesetzt, die anderen sahen das in ihrem Projekt als nicht möglich an (zu den Erfahrungen aus der Erprobung siehe Kapitel 6.3).

Da der Orientierungsrahmen allgemein gehalten ist und mehr grundsätzliche Festlegungen enthält, sind innerhalb dieses Rahmens ganz unterschiedliche Kompetenzfeststellungen möglich. Mit dem Ziel zu einer gemeinsamen Interpretation und Handhabung dieses Rahmens zu gelangen und seine Praktikabilität unter Beweis zu stellen, entwickelte eine kleine Gruppe konzeptionsstarker Projekte ein Umsetzungsraster und für ausgewählte Bausteine „Musterkompetenzfeststellungen“. Das Raster und seine beispielhafte Anwendung für den Baustein 1 der Berufsbilder Maler/-in und Lackierer/-in und Bauten- und Objektbeschichter/-in wurden ebenfalls veröffentlicht (siehe Programmstelle beim BIBB, 2014, S. 83ff).

Ein weiterer Aktivitätsbereich der Projektarbeit lag jenseits der unmittelbaren Qualifizierungs- und Feststellungsprozesse und zielte darauf, mit den zuständigen Stellen Regelungen zu vereinbaren, wie erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine anerkannt und angerechnet werden können. Die Frage der Anerkennung betrifft den Zugang zur Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO (anderweitige Glaubhaftmachung des Erwerbs berufliche Handlungsfähigkeit), die Frage der Anrechnung die Berücksichtigung von bereits erworbenen und durch Ausbildungsbausteine dokumentierte Kompetenzen nach § 7 bzw. § 27 a HwO auf eine Ausbildung. Durch die beiden Förderrichtlinien war vorgegeben, dass die Projekte hier nach neuen Lösungswegen suchen sollten (siehe Kapitel 2).

Einige Projekte haben diesen Bereich völlig ausgeblendet und sich ausschließlich um die Erprobung der Ausbildungsbausteine i. e. S. konzentriert, andere haben sich darum bemüht, mit den jeweils zuständigen Stellen entsprechende Vereinbarungen zu treffen. Diese Bemühungen waren in mehreren – aber bei Weitem nicht in allen Fällen – von Erfolg gekrönt. Erfolge in diesem Bereich lagen zumeist im Bereich von Vereinbarungen, dass Ausbildungsbausteine beim Zugang zur Externenprüfung berücksichtigt werden, auch wenn über diese Frage nach wie vor im Einzelfall entschieden wird. Andere Projekte erreichten, dass bei Vorliegen zertifizierter Ausbildungsbausteine die Möglichkeit der Abkürzung nach § 8 BBiG bzw. § 27 HwO durch die zuständigen Stellen „wohlwollend“ geprüft wurde. Diese und andere eher weich formulierten Vereinbarungen können als kleine Erfolge angesehen werden, darüber hinausgehende „harte“ Anrechnungsvereinbarungen fallen aufgrund des rechtlichen Rahmens eher in den Aufgaben- bzw. Zuständigkeitsbereich einzelner Bundesländer oder auf die Bundesebene.

Projekte, die von Handwerkskammern und von Tochterunternehmen einer Kammer umgesetzt wurden, hatten aufgrund der institutionellen Nähe besondere Vorteile Vereinbarungen der genannten Art zu erzielen. Einem Projekt ist es überdies gelungen, in den zwei Kammerbezirken vor Ort die Vereinbarung zu erzielen, dass absolvierte Ausbildungsbausteine des Berufs Industriemechaniker/-in sowohl von der HwK als auch von der IHK auf eine Ausbildung im selben Beruf und in anderen Metallberufen angerechnet werden. Diese Verständigung mit HwK und IHK ist bemerkenswert und zeigt, dass regional viele Kooperationen möglich sind und – wenn den kooperiert wird – auch pragmatische Lösungswege beschritten werden. Ein anderes Projekt hat die Vereinbarung erzielt, dass Ausbildungsbausteine, die im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung (EQ) absolviert wurden, „grundsätzlich“ auf eine sich anschließende Ausbildung angerechnet werden und ein Einstieg ins zweite Ausbildungsjahr erfolgen kann (viele weitere Projekte haben dies als Einzelfallentscheidungen realisieren können). Da diese Vereinbarung jedoch auch an die EQ geknüpft ist (die auch ohne absolvierte Ausbildungsbausteine angerechnet wird, wenn sie angerechnet wird – vgl. Popp et al., 2012), ist dieser Erfolg etwas geringer einzuschätzen als der zuvor genannte, der – der Logik der Ausbildungsbausteine folgend – maßnahmenunabhängig ist. Eher auf struktureller Ebene anzusiedeln ist der Erfolg, den ein Projekt hinsichtlich der Dokumentation von Ausbildungsbausteinen in der Lehrlingsrolle der ansässigen HwK und IHK erreicht hat (vgl. Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2014, S. 67f.).

Dass die Projekte nur wenige Arrangements mit den zuständigen Stellen in Bezug auf § 7 bzw. § 27 HwO schließen konnten, ist auch der Tatsache geschuldet, dass die Rechtslage in diesem Bereich ungünstig ist und Anrechnungen rechtlich nur dann zulässig sind, wenn eine entsprechende Landesverordnung erlassen ist und in dieser die Bildungsgänge oder Berufsausbildungen bestimmt sind, die ganz oder teilweise auf eine Ausbildung angerechnet

werden. Entsprechende Landesverordnungen gibt es aber nur in wenigen Ländern (vgl. Einhorn et al. 2011) und zudem sehen BBiG und HwO keine Anrechnung von erworbenen Kompetenzen vor (Ekert et al. 2013). Aus diesem Fakt kann weder auf Untätigkeit von Projekten noch auf einen geringen Bedarf an Anrechnungen von Ausbildungsbausteinen geschlossen werden. Zutreffend erscheint vielmehr, dass die Etablierung einer „Anerkennungskultur“ auf Seiten der Betriebe, Jugendlichen und zuständigen Stellen Zeit bedarf und die bestehende Rechtslage in diesem Bereich weiterentwickelt werden muss²⁰ – eine Erkenntnis, zu der auch Fachexperten aus der Begleitung anderer Programme und Initiativen zur Erprobung von Anrechnungen und Anerkennungen in der beruflichen Bildung gekommen sind (vgl. Ekert et al. 2013).

Die abgeschlossenen Projekte haben ihre Erprobungserfahrungen und Ergebnisse in ihren Abschlussberichten dokumentiert. Darüber hinaus haben viele von ihnen Erfahrungsberichte publiziert und Handbücher zur Umsetzung von Ausbildungsbausteinen veröffentlicht. Schließlich fanden an mehreren Orten teils größere Projektabschlusskonferenzen statt, an denen die Erfahrungen an primär regionale Akteure weitergegeben wurden.

Eine Zusammenfassung von Erfahrungen aus unterschiedlichen Projekten findet sich zudem im JOBSTARTER Praxis-Band 8 „Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss“ der Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2014).

Im Folgenden wird dargestellt, zu welchen Ergebnissen und Schlussfolgerungen die Evaluation aus der Querschau aller Projekte und der gesamten Erprobungserfahrungen kommt.

6 Erfahrungen aus der Implementation und Erprobung der Ausbildungsbausteine

6.1 Eignung von Ausbildungsbausteinen für unterschiedliche Maßnahmen

Die Anwendungsbereiche der Ausbildungsbausteine im Programm waren entsprechend der Herangehensweise von JOBSTARTER CONNECT und der Konzeption der Ausbildungsbausteine vielfältig. Eine gute Übersicht darüber gaben die verschiedenen Prozessdatenanalysen, die im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurden. Eine Übersicht der Teilnehmendenzahlen auf die verschiedenen Maßnahmearten gibt Abbildung 3 in Kapitel 4. Eine grobe Unterscheidung der Anwendungsgebiete in die drei Bereiche Berufsvorbereitung, außerbetriebliche Ausbildung sowie Nachqualifizierung ist zweckmäßig und wird nachfolgend an verschiedenen Stellen dieses Berichts angewendet.

²⁰ Vgl. hierzu auch S. 111 des 6. Zwischenberichts.

Ein erstes und wichtiges Fazit ist, dass Ausbildungsbausteine nach den Ergebnissen der Evaluation grundsätzlich für alle hier betrachteten Maßnahmenformate geeignet sind und angewendet bzw. implementiert werden können.

Ein zweites und damit in Zusammenhang stehendes Fazit lautet: Eine gelingende Implementation von Ausbildungsbausteinen ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft und die zuvor erwähnte Einschätzung zur „grundsätzlichen Eignung“ bezieht sich nicht auf alle Ausbildungsberufe und nicht auf jeden einzelnen Baustein.

Die wichtigsten Einschränkungen sind:

- Im Bereich der Berufsvorbereitung trat wiederholt das Problem auf, dass die angebotenen Maßnahmen häufig nicht primär das Ziel verfolgen, berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern vielfach auf soziale Kompetenzen und Querschnittskompetenzen (z. B. Verhalten in Bewerbungssituationen) abzielen. So werden z. B. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und schulische Angebote der Berufsvorbereitung nicht für einen einzelnen Ausbildungsberuf, sondern für einen ganzen Berufsbereich (z. B. „Metall“) angeboten. Ausbildungsbausteine mit ihrer Fokussierung auf *einen* Beruf waren hier in vielen Fällen schwer anwendbar. Ein weiteres Problem, das im Programmverlauf an Brisanz gewann, resultierte aus der Zusammensetzung der Teilnehmenden und deren Eingangsvoraussetzungen. Zu Beginn des Programms befanden sich noch viele marktbenachteiligte Jugendliche in BvB Maßnahmen (auch viele Altbewerber). Deren Anteil nahm nach Wahrnehmung fast aller Projekte binnen weniger Jahre ab und der von Jugendlichen mit schlechteren Ausgangsvoraussetzungen entsprechend zu. In der Konsequenz wechseln immer weniger BvB-Teilnehmende schnell nach Maßnahmebeginn in die Übergangsqualifizierung, so dass immer kürzere Zeiten für berufsbezogene Qualifizierungsprozesse und damit für die Vermittlung von Ausbildungsbausteinen zur Verfügung stehen. Letztlich ist hier zu konstatieren, dass Ausbildungsbausteine an ihre Grenzen kommen, wenn das Format dieser und anderer berufsvorbereitender Maßnahmen unverändert bleibt und sich die Zusammensetzung derer, die in diese Maßnahmen münden, in Bezug auf ausbildungsrelevante Merkmale weiter verschlechtert.
- Ebenfalls im Bereich der Berufsvorbereitung trat immer wieder das Problem auf, dass die Maßnahmen eine Länge von weniger als einem Jahr aufweisen und diese Qualifizierungszeit auch nicht vollständig für die Vermittlung eines Bausteins aufgewendet werden kann. Vielmehr ist nach Aussagen der Projektträger häufig die Berufsorientierung der Teilnehmenden noch nicht abgeschlossen und ein hoher Anteil der Qualifizierungszeit wird für die Vermittlung sozialer und Querschnittskompetenzen (siehe oben) aufgewendet. Gemessen an diesen Rahmenbedingungen sind viele Ausbildungsbausteine zu lang. Weisen sie eine Länge von mehr als sechs Monaten

auf, sind sie im Kontext dieser Angebote kaum anwendbar. Wie weiter unten noch diskutiert wird, gibt es darüber hinaus bei schulischen Berufsvorbereitungen teilweise einen zeitlichen Konflikt zwischen dem Ziel „Nachholen eines Schulabschlusses“ und „Vermittlung von berufsrelevanten Kenntnissen eines Bausteins“. Dieser Konflikt führt ebenfalls häufig dazu, dass kein vollständiger Baustein vermittelt werden kann, insbesondere dann, wenn dieser eine Länge von mehr als sechs Monaten aufweist.²¹

- Im Bereich der außerbetrieblichen und anderweitig geförderten Ausbildung ist grundsätzlich eine gute Anwendbarkeit gegeben, weil das Qualifizierungspersonal einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Qualifizierung hat und die Möglichkeit besteht, eine Qualifizierung „aus einem Guss“ durchzuführen. Auch die Kompetenzfeststellung kann in diesem Kontext häufig gut organisiert werden. Generell ist festzustellen, dass Qualifizierungsangebote mit einem hohen außerbetrieblichen Anteil leichter umzustellen sind als solche, die mehrheitlich in einem Betrieb umgesetzt werden. Der Grund ist, dass die Umstellung auf Ausbildungsbausteine häufig mit den Rahmenbedingungen in den Betrieben (vor allem deren Auftragsorientierung) kollidiert.
- Ähnliches gilt auch für die Nachqualifizierung. Auch in diesem Bereich stießen besonders lange Bausteine häufig auf Probleme, weil in der Nachqualifizierung generell das Ziel erreicht werden soll, dass nur noch nicht vorhandene Kompetenzen vermittelt werden sollen. Mit steigender Länge eines Bausteins steigt jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass einem Teilnehmenden bestimmte Inhalte dieses Bausteins noch nicht bekannt sind. Ist dies der Fall, muss der gesamte Baustein qualifiziert werden, auch wenn nur ein kleiner Teil im Kompetenzprofil des Un- bzw. Angelernten fehlt. Dies resultiert aus der Förderlogik der Arbeitsverwaltung, die in vielen Fällen die Nachqualifizierung finanziert. In der Regel werden Bildungsgutscheine nur für („ganze“) Maßnahmen ausgegeben, die nach AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) zertifiziert sind. Die Bildungsträger lassen hier häufig Maßnahmen im Umfang und mit den Inhalten eines bestimmten Bausteins zertifizieren. Für jeden Teilnehmenden eine individuell zugeschnittene Maßnahme zertifizieren zu lassen, übersteigt ihre finanziellen und administrativen Möglichkeiten. Dies führt im Ergebnis dazu, dass die Vermittlung bestimmter Teilinhalte von Bausteinen nicht oder nur schwer möglich ist.

Die beschriebenen Problemlagen, insbesondere die mit der langen Dauer einiger Bausteine in Verbindung stehenden, spiegeln sich in der weiter unten diskutierten Feststellung, dass längere Bausteine auch häufiger abgebrochen werden. Maßnahmenunabhängig gibt es

²¹ Auch in anderen Programmen und Initiativen, in denen andere Lernergebniseinheiten erprobt wurden, wurden ähnliche Erfahrungen gemacht. Daher haben die Experten des vom BMBF initiierten Initiativenaustauschs die Empfehlung ausgesprochen, dass Lernergebniseinheiten „einen Umfang haben [sollten], der von den Lernenden in drei bis sechs Monaten (äquivalent zur Dauer der jeweiligen Erstausbildung) erworben werden kann“. (Ekert et al. 2013, S. 12)

darüber hinaus Problemlagen an bestimmten Lernorten, die weiter unten noch einmal aufgegriffen werden.

6.2 Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der Qualifizierung

Die Lernergebnis- und Kompetenzorientierung, die dem Bausteinkonzept zugrunde liegt, erfordert je nach Maßnahme und Lernort mehr oder weniger umfangreiche Umstellungen innerhalb der Qualifizierungsangebote, wenn Bausteine erprobt werden. Das betrifft nicht nur sachlich-inhaltliche bzw. curriculare Aspekte, sondern auch die stärkere Ausrichtung des methodisch-didaktischen Vorgehens auf den Erwerb von beruflichen Kompetenzen und eine konsequente Handlungsorientierung.

Nicht weiter verwunderlich ist vor diesem Hintergrund, dass die Projekte an den betreffenden Lernorten verschiedene Anpassungsleistungen anregen, steuern und umsetzen mussten. Dazu haben die Projekte in vielen Fällen Unterlagen erarbeitet, die die aus ihrer Sicht teils abstrakt formulierten Kompetenzen in den Bausteindokumenten mit konkreten „Partialkompetenzen“ unterlegen und konkretisieren. Auf Basis dieser Dekonstruktionen wurden dann Curricula bzw. Ausbildungspläne und konkrete Lern- und Arbeitsaufträge entwickelt.

Dass dies anspruchsvoll ist und nicht immer problemlos verläuft, zeigten die Fallstudien, aber auch die regelmäßigen Befragungen bei den Projektleitungen und Ausbildungsverantwortlichen. Im Ergebnis berichteten die Projekte auch häufiger über methodisch-didaktische Abweichungen des Qualifizierungspersonals vom Bausteinkonzept als über inhaltliche Abweichungen – die jeweiligen Inhalte der Bausteine konnten ganz offensichtlich überwiegend gut umgesetzt werden.

Dieses Problem ist jedoch aus mehreren Gründen nicht verwunderlich. Zunächst ist zu erwähnen, dass gerade in den Betrieben häufig nicht pädagogisch geschultes Ausbildungspersonal einbezogen wird, so dass mit den methodisch-didaktischen Veränderungen Neuland betreten werden muss. Häufig müssen auch über viele Jahre eingespielte Ausbildungsabläufe verändert werden, was naturgemäß auf Hemmnisse stößt.

Skepsis und Vorbehalte wurden jedoch auch an anderen Lernorten wiederholt geäußert. Meist betrafen die Bedenken die Umsetzbarkeit einer konsequenten Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in Gruppen mit sehr heterogenen Teilnehmenden oder häufig auftretenden Hemmnissen (siehe auch nächstes Kapitel). Andere Hemmnisse betrafen die räumliche und materielle Ausstattung der Lernorte. So war z. B. gerade in Berufen wie Maler/-in und Lackierer/-in eine handlungsorientierte Unterweisung teilweise nur mit Einschränkungen möglich, da den Jugendlichen keine oder nicht hinreichend viele realitätsnahe „Baustellen“ zur Verfügung gestellt werden konnten. Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass dieses Problem nur sehr wenig mit dem Bausteinkonzept an

sich zu tun hat – durch die Erprobung der Ausbildungsbausteine wurde es lediglich zu Tage gefördert.

6.3 Eignung von Ausbildungsbausteinen für unterschiedliche Zielgruppen

Grundsätzlich gibt die jeweilige Maßnahme, in der Ausbildungsbausteine erprobt werden, die Struktur der Teilnehmenden in gewissem Umfang vor. Dennoch stellen sich im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT Fragen zur Gewinnung und Auswahl der Teilnehmenden und den notwendigen Eingangsvoraussetzungen.

Wie die Fallstudien zeigen, gehen die Projekte sehr unterschiedlich mit der Frage der Auswahl von Teilnehmenden um. In einigen Projekten werden alle Teilnehmenden einer Maßnahme auch in die Bausteinqualifizierung aufgenommen, andere Projekte führen eine Auswahl von Teilnehmenden durch und wiederum andere bieten Qualifizierungen jeweils mit und ohne Ausbildungsbausteine an und überlassen den Teilnehmenden die Wahl. Interessant ist, dass sich auch die Strategien der Auswahl deutlich voneinander unterscheiden. Die Zielsetzung dabei ist bei einem Teil der Projekte, leistungsstarke Teilnehmende auszuwählen, bei anderen werden gezielt leistungsschwächere Jugendliche identifiziert und in die Bausteinqualifizierung aufgenommen. Beiden Auswahlstrategien liegt eine Logik zu Grunde. Während im ersteren Fall meist davon ausgegangen wird, dass die handlungs- und kompetenzorientierte Qualifizierung nur bei grundsätzlich ausbildungsreifen Jugendlichen erfolgreich sein kann, wird bei letzteren Projekten im Rahmen der Bausteinqualifizierung häufig eine besondere Betreuung und Begleitung implementiert, so dass eher leistungsschwächere Jugendliche davon profitieren sollen. Hinzu kommt bei Projekten des zweiten Typs die Überzeugung, dass Ausbildungsbausteine an sich zielgruppenunspezifisch sind und auch schwächere Jugendliche diese erfolgreich absolvieren können, wenn sie ihrem individuellen Bedarf entsprechend unterstützt werden. Diese fußt nicht nur auf eigenen Erprobungserfahrungen der betreffenden Projekte, sondern steht auch in Einklang Erfahrungen aus Programmen, die sich gezielt an leistungsschwächere Personen richten (siehe hierzu auch die Ergebnisse des Projekts TrialNet oder auch des Landesprojektprojekts „3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen“).

Insbesondere im Rahmen der schulischen Berufsvorbereitung konfigurierte das Ziel einen Schulabschluss zu erwerben häufig mit dem Ziel, die Inhalte eines Bausteins zu vermitteln. Die Gründe dafür waren meist zeitlicher Natur. In diesen Fällen entschieden sich die entsprechenden Projekte häufig dafür, den Erwerb eines Schulabschlusses prioritär zu behandeln, wodurch es nur Schülern und Schülerinnen mit bereits vorhandenem Schulabschluss ermöglicht wurde, einen Baustein zu erwerben.

Wie bereits weiter oben (siehe Tabelle 3) dargestellt, dominieren in den Projekten im Ergebnis dieser Auswahlstrategien Teilnehmende mit Hauptschulabschluss. Dies allein sagt noch

wenig über deren Voraussetzungen aus. Kombiniert man diesen Befund jedoch mit anderen Informationen aus der Evaluation (z. B. dass fast die Hälfte der Teilnehmenden Altbewerber/-innen waren und dass nach Einschätzung der Projekte bei einem wesentlichen Anteil der Teilnehmenden Defizite in den Bereichen Arbeitsverhalten, Leistungsfähigkeit und schulische Basiskenntnisse vorhanden sind), wird deutlich, dass es sich in vielen Fällen um Personen mit individueller Benachteiligung handelte.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse der Evaluation, dass es möglich ist, Ausbildungsbausteine unabhängig von der konkreten Zielgruppe anzuwenden, wenn die Betreuung und Begleitung der Teilnehmenden in hinreichendem Maße gewährleistet werden kann. Erfolgreiche Projekte zeigen vor allem, dass eine mangelnde Ausbildungsreife²² kein Hinderungsgrund für eine Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der Qualifizierung ist. Dennoch wurde vonseiten einiger Projekte geäußert, dass die konsequente Umsetzung einer handlungs- und kompetenzorientierten Qualifizierung eine gewisse Selbstständigkeit auf Seiten der Teilnehmenden erfordert, die zunächst einmal gesichert bzw. entwickelt werden müsse. Daher könne nicht jeder Jugendliche unmittelbar in eine Bausteinqualifizierung aufgenommen werden oder diese müsse länger andauern, als es die „Dauer des jeweiligen Ausbildungsbausteins“ anzeigt.

Problematisch war die Umsetzung aus Sicht vieler Projekte auch bei Personen mit mangelnder Berufsorientierung. Einige Projekte berichteten in den Fallstudien, dass Ausbildungsbausteine ihr Maßnahmeziel, nämlich das der Berufsorientierung, nicht unterstützen. Dies sei jedoch bei einem wesentlichen Teil ihrer Zielgruppe (d. h. bei jenen Jugendlichen, mit denen sie in ihrem Projektkontext arbeiten) ein notwendiger erster Schritt, bevor berufsrelevante Kenntnisse vermittelt werden können. Mit diesem Problem gingen die Projekte ebenfalls sehr unterschiedlich um. Während einige mit der Vermittlung von Bausteininhalten erst nach einigen Monaten Maßnahmelaufzeit begannen, vermittelten andere bewusst und parallel Inhalte aus mehreren Bausteinen, um zuerst einmal einen Überblick über die Inhalte eines Berufs (oder auch verschiedener Berufe) zu geben. Für das Ziel der Berufsorientierung ist die zweite Strategie vermutlich sehr hilfreich, der eigentlichen Idee des Bausteinkonzepts vermutlich nicht. Ob die so berufsorientierten Jugendlichen dann auch den betreffenden Beruf gewählt und aus diesem Beruf auch Bausteine absolviert haben, ist nicht bekannt. Aus anderen Projekten zeigte sich aber deutlich, dass es bei noch nicht abgeschlossener Berufsorientierung ihrer Teilnehmer aus nachvollziehbaren Gründen überdurchschnittlich oft zu Abbrüchen von Bausteinqualifizierungen kam.

²² In der Evaluation zeigte sich deutlich, dass der Begriff „Ausbildungsreife“, ebenso wie in der Fachdiskussion, sehr unterschiedlich verstanden wird. In vielen berufsvorbereitenden Angeboten ist es ohnehin Maßnahmeziel, die Ausbildungsreife im Rahmen der Qualifizierung zu erreichen; sie kann also keine Voraussetzung sein.

6.4 Überprüfung von Qualifizierungsfortschritten und -ergebnissen: Die Kompetenzfeststellung

Zu Beginn des Programms JOBSTARTER CONNECT lagen weder Vorgaben noch Empfehlungen dazu vor, wie bei der Feststellung von Kompetenzen zu verfahren ist. Dies führte zunächst zu einer Methodenvielfalt, die sich im Laufe des Programms reduzierte. Der Bereich Kompetenzfeststellung ist vielleicht derjenige, in dem die stärkste Entwicklung im Laufe des Programms stattgefunden hat.

Vor der Entwicklung des Orientierungsrahmens (siehe Kapitel 5.3) fanden sehr verschiedene und auch in ihrer Intensität und Validität sehr unterschiedliche Verfahren Anwendung. Recht häufig (vor allem im betrieblichen Kontext, also z. B. bei der EQ oder BaE kooperativ) war dabei die vom Projekt begleitete Fremd- und Selbsteinschätzung der Kompetenzen des Jugendlichen durch das Ausbildungspersonal sowie den Teilnehmenden selbst, meist unter Verwendung eines Kompetenzerfassungsbogens. Diese Bögen waren häufig von den Projekten vorbereitet. Meist wurden von den Projekten zum Ende von Bausteinen Gespräche mit dem Ausbildungspersonal und den Jugendlichen durchgeführt und die Bögen durchgesprochen. Auf dieser Basis erfolgte meist ohne weitere formelle Tests die Bescheinigung entsprechender Bausteine durch Trägerzertifikate.

In wenigen Fällen wurde (insbesondere in außerbetrieblichen Ausbildungen, aber auch in der EQ) mit auch für die Ausbildung verwendeten Berichtsheften gearbeitet, in denen die Teilnehmenden regelmäßig vermerken mussten, welche Arbeiten sie durchgeführt und welche Unterweisungen sie bekommen hatten. Auf dieser Basis beurteilte das Projektpersonal, ob ein Ausbildungsbaustein als erfolgreich beendet gelten konnte.

In wenigen Projekten wurde von Beginn an mit stichtagsbezogenen Kompetenzfeststellungsverfahren gearbeitet, wobei die Spannweite sehr groß ist und von (den im später entstandenen Orientierungsrahmen vorgegebenen Kompetenzfeststellungsverfahren bereits ähnelnden) Arbeitsaufträgen mit anschließendem Fachgespräch bis zu kurzen schriftlichen Multiple-Choice-Tests reicht. Bei etwa der Hälfte der Projekte lässt sich nachvollziehen, dass auch vor der Erprobung des Orientierungsrahmens Aufgaben verwendet wurden, die sich als komplexe Handlungssituation beschreiben lassen. In diesen Fällen wurde auch in den meisten Fällen früh das Vier-Augen-Prinzip implementiert.

Die sehr heterogenen und sehr unterschiedlich intensiven Verfahren der Kompetenzfeststellung führten zu kontroversen Diskussionen, insbesondere zwischen Evaluation und Projekten, auf einem der ersten Workshops. Auf dieser Grundlage hob auch die Programmstelle in einem gemeinsamen Dokument zu den Zielen des Programms die Bedeutung der Kompetenzfeststellung noch einmal hervor.

Wie schon weiter oben dargestellt, führte die Zusammenarbeit der Projekte in verschiedenen Arbeitsgruppen (insb. Nordverbund und Frankfurter Kreis, aber auch in einigen berufsspezifischen Arbeitskreisen) im weiteren Programmverlauf dazu, dass die Verfahren der Kompetenzfeststellung immer stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückten. Resultat dieser Arbeit ist der so genannte Orientierungsrahmen, der Mindestanforderungen für die Kompetenzfeststellung definiert und empfiehlt (siehe Kapitel 5.3). Dass er nur empfehlenden Charakter hat, ist der Tatsache geschuldet, dass den Projekten, die ihn entwickelten, jegliches Mandat fehlt, ihn für (rechts-)verbindlich zu erklären.

Eine Erprobung von Kompetenzfeststellungen nach dem von den Projekten erarbeiteten Orientierungsrahmen ist mittlerweile und auf Anordnung der Programmstelle von den meisten Projekten durchgeführt worden (siehe oben). Die wenigen Projekte, die den Orientierungsrahmen nicht angewendet haben, hatten zumeist eine so kurze Restlaufzeit, dass sich eine Erprobung aus deren Sicht nicht mehr lohnte, zumal bis dahin andere Vorgehensweisen etabliert waren.

Die Projekte wurden gebeten, in einer gesonderten Anlage zum Zwischenbericht des Jahres 2012 (einzureichen 2013) über ihre Erfahrungen aus der Erprobung der Kompetenzfeststellungen nach dem Orientierungsrahmen zu berichten.

Da der Orientierungsrahmen bewusst keine Vorgaben zum Lernort macht, an dem die Kompetenzfeststellung durchgeführt wird, war zunächst die Frage nach den beteiligten Lernorten relevant. Es stellte sich heraus, dass der Lernort Bildungsdienstleister am häufigsten genannt wurde. Der Lernort Betrieb wurde von etwa einem Viertel der Projekte erwähnt, insbesondere bei solchen, die eine Erprobung im Rahmen von EQ, BaE kooperativ oder anderen Formaten der öffentlich finanzierten Ausbildung mit hohem Anteil im Betrieb durchführten.

Die Dauer der Kompetenzfeststellung nach dem Orientierungsrahmen wird meist mit mehreren Stunden angegeben. Häufig sind Aussagen wie „4 Stunden Arbeitsprobe, 20 Minuten Fachgespräch“ oder „kompletter Arbeitstag“. Es gab jedoch auch zwei Projekte, die die Kompetenzfeststellung auf Zeiträume mit einer Dauer unter zwei Stunden („30 Minuten“ bzw. „2x45 Minuten“) beschränkten. Inwieweit es sich dabei tatsächlich um Kompetenzfeststellungen nach dem Orientierungsrahmen handelt, muss dahingestellt bleiben. Bis auf wenige Ausnahmen konnte das Vier-Augen-Prinzip in diesen Erprobungen eingehalten werden. In der Regel führten ein Ausbilder (des Bildungsträgers oder des Betriebes) und ein Projektmitarbeitender (häufig als „Kümmerer“ bezeichnet) die Kompetenzfeststellung gemeinsam durch.

Die verwendeten Aufgaben zeichneten sich zumeist durch eine Verwendung unterschiedlicher Methoden aus (z. B. Arbeitsaufgabe, Fachgespräch, ergänzende schriftliche Tests). Es

wurden zumeist Aufgaben beschrieben, die die Teilnehmenden in eine komplexe Handlungssituation versetzten. Zumindest war dies für die Arbeitsaufgaben der Fall; über die Qualität und inhaltliche Passfähigkeit der schriftlichen Fragen kann an dieser Stelle keine Auskunft gegeben werden, da die Evaluation nicht selbst die Aufgaben bewertet hat.

Die Umsetzbarkeit der Vorgaben des Orientierungsrahmens in den Qualifizierungsangeboten der Projekte wurde zumeist bejaht, auch wenn zu berücksichtigen ist, dass diese Aussage im Projektkontext getroffen wurde, d. h. unter Einbezug des JOBSTARTER CONNECT-Projektpersonals. Dies löst zumindest die häufig geäußerte Problemsituation, dass anderenfalls insbesondere für Betriebe der Aufwand zu hoch sei. Ausnahmen gab es jedoch auch im Rahmen der Projekte vereinzelt, diese bezogen sich:

- auf Einschränkungen in der durchgehenden Umsetzbarkeit des Vier-Augen-Prinzips, insbesondere aufgrund des hohen Mehraufwandes und der häufig hohen Arbeitsbelastung der Ausbilder in den Betrieben und der mangelnden terminlichen Planbarkeit,
- auf die mangelnde Planbarkeit von komplexen Kompetenzfeststellungen in Betrieben, die sehr auftragsbezogen arbeiteten,
- auf die Umsetzbarkeit des Prinzips der vollständigen Handlung in schriftlichen Aufgaben.

Gefragt nach den Voraussetzungen für die Durchführung von Kompetenzfeststellungen nach dem Orientierungsrahmen wurde vor allem angesprochen, dass recht hohe Anforderungen an die Personal- und Zeitressourcen bestünden. Als weitere – aus Sicht vieler Projekte nicht immer erfüllbare – Voraussetzungen wurden genannt:

- die Anforderungen an das Qualifizierungspersonal sowie generell an die Personen, die die Kompetenzfeststellung durchführen. Diese müssten das Konzept der Ausbildungsbausteine verinnerlicht haben, gleichzeitig selbst eine hohe Kompetenzorientierung in ihrer Qualifizierung umsetzen und fachlich gut qualifiziert sein.
- räumliche und materielle Ausstattung der Lernorte, an denen die Kompetenzfeststellung durchgeführt wird.
- die Anwendung des Prinzips der vollständigen Handlung bereits in der Qualifizierung, da anderenfalls handlungsorientierte Kompetenzfeststellungen nicht funktionieren würden (was aber keine Einschränkung der Umsetzbarkeit des Orientierungsrahmens darstellt, sondern Mindestanforderungen an die vorgelagerte Qualifizierung),
- eine gute Lernortkooperation, damit eine gemeinsame Formulierung von Inhalten der Kompetenzfeststellung und eine sinnvolle Vorbereitung der Teilnehmenden möglich wird.

Trotz der nicht immer erfüllbaren Anforderungen wurde von den meisten Projekten, die Erfahrungen mit einer Kompetenzfeststellung nach dem Orientierungsrahmen sammeln konnten, kein grundsätzlicher Änderungsbedarf formuliert. Vereinzelt wurde Kritik an der Ähnlichkeit der vorgeschlagenen Kompetenzfeststellungen zu Kammerprüfungen geäußert (Sorge einer Unterminierung des Beruflichkeitsprinzips); auf der anderen Seite gab es jedoch auch Forderungen nach einem Mehr an Verbindlichkeit.

Insgesamt wurde häufig ein Mehrwert aus der Anwendung des Orientierungsrahmens gesehen, der sich insbesondere in

- einer Unterstreichung des Prinzips der vollständigen Handlung,
- einer systematischen Einübung von realitätsnahen Prüfungssituationen durch die Teilnehmenden,
- der besseren Vorbereitung der Jugendlichen auf betriebliche Phasen oder den Übergang in Ausbildung durch die handlungsorientierte Überprüfung von Kompetenzen und die dafür erforderliche handlungsorientierte Qualifizierung,
- der perspektivisch (wenn alle den Orientierungsrahmen anwenden) besseren Vergleichbarkeit von Ergebnissen der Kompetenzfeststellung,
- der Förderung einer systematischen Feedbackkultur,
- der besseren Akzeptanz und Aussagekraft von Kompetenzfeststellungen sowie
- der besseren Ablesbarkeit von Qualifizierungsdefiziten bei den Teilnehmenden durch die Beobachtung konkreter Handlungssituationen

äußerte. Das Problem des zeitlichen Aufwands ist ein Punkt, der bei der Frage nach der Anwendbarkeit des Orientierungsrahmens außerhalb von JOBSTARTER CONNECT diskutiert wurde. Am leichtesten wurde hier eine Übertragbarkeit auf Maßnahmen wie BaE integrativ gesehen, die über einen längeren Zeitraum bei einem Träger stattfinden. Gerade in Bezug auf die Berufsvorbereitung wurde eine Weiterverwendung des Orientierungsrahmens hingegen eher skeptisch bewertet.

6.5 Auswirkungen auf Lernende und Lehrende

In den Fallstudien ergaben sich differenzierte Erkenntnisse, was die Auswirkungen der Ausbildungsbausteine auf die Lernenden und Lehrenden betrifft. Dies ist zu differenzieren in methodisch-didaktische Effekte und solche, die vor allem aus der stärkeren Formalisierung der Ausbildungsabschnitte herrühren.

In Bezug auf den ersten Punkt ist zunächst zu vermerken, dass sich viele Lehrende aus Anlass der Bausteinerprobung noch einmal intensiv mit dem Berufsbild beschäftigten. Dies war insbesondere in berufsvorbereitenden Maßnahmen festzustellen, in denen die Qualifizierung zuvor nicht nach dem jeweiligen Ausbildungsrahmen- bzw. Rahmenlehrplan

strukturiert war. Hier ergab sich durch die Einführung der Ausbildungsbausteine häufig erstmals eine Ausrichtung der Qualifizierungsinhalte an den jeweiligen Inhalten des Berufs. In vielen Maßnahmen der Berufsvorbereitung ging dies auch mit einer Aufwertung von Teilnehmenden gegenüber regulären Auszubildenden (etwa in BaE des Bildungsanbieters), aber auch einer Aufwertung des Qualifizierungspersonals gegenüber Kollegen „höherwertiger Bildungs-/Ausbildungsgänge“ einher. Das Lehrpersonal machte zudem vielfach die Erfahrung, dass die zuvor implizit getroffene Annahme, nämlich dass die Inhalte der regulären Ausbildung für die – meist benachteiligten – Jugendlichen zu anspruchsvoll seien, nicht zutreffend war.

Zu den positiven Effekten auf die Lehrenden trugen auch die verschiedenen Austauschformate im Programm bei. Die Umsetzung des Bausteinkonzeptes – das zeigte sich in den verschiedenen Erhebungen – ist ohne ein tiefgreifendes Verständnis in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte des Bausteinkonzeptes, vor allem aber auch bezüglich der methodisch-didaktischen Implikationen der Kompetenzorientierung kaum möglich. Dies wurde nicht zuletzt durch den intensiven Austausch der Projekte untereinander und die Workshops auf Programmebene befördert.

In Bezug auf die Lernenden wurde von den Projekten immer wieder hervorgehoben, dass die Einführung der Ausbildungsbausteine selbst in Konstellationen, in denen keine ausgefeilte Kompetenzfeststellung stattfand, zu einer Verstärkung der Feedback-Kultur geführt habe. Dies insbesondere durch die (zumindest bei kürzeren Bausteinen) regelmäßig erfolgenden Rückmeldungen über das bereits Gelernte und eventuelle Defizite. Dies wiederum habe einen Fortschritt im Hinblick auf die Motivation der Teilnehmenden gebracht, so die meisten Projekte. Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass die Teilnehmenden der JOBSTARTER CONNECT-Projekte hinsichtlich einiger Aspekte ihrer Ausbildung zufriedener sind als eine Vergleichsgruppe regulärer Auszubildender (siehe 8. Zwischenbericht). Dies betrifft insbesondere die Qualitätsmerkmale, die mit Feedback und Selbstständigkeit zu tun haben.²³

Hinzuweisen ist jedoch darauf, dass die Ursächlichkeit der Ausbildungsbausteine (versus einer möglichen Ursächlichkeit des verbesserten Betreuungsschlüssels in Maßnahmen geförderter Projekte) kaum nachzuweisen ist. Die Fallzahlen in den einzelnen Projekten waren zu klein; auch der Gesamtumfang der Erprobung in den unterschiedlichen Maßnahmetypen über alle Projekte hinweg stellte sich als nicht ausreichend heraus. Ergebnisse zu Motivationssteigerungen und – mittelbar – zur Verbesserung des Lernprozesses selbst können aber auf Grundlage der qualitativen Erhebungen gut

²³ Signifikante Unterschiede gab es hinsichtlich der Fragen, ob mit den befragten Auszubildenden „...regelmäßig besprochen wird, wie sie mit der Qualifizierung zurechtkommen“, „ob sie bei neuen Arbeitsaufgaben auch mal Fehler machen dürfen“ und ob „sie die Arbeit selbständig planen, durchführen und kontrollieren können“. Genaueres zur Methodik und zu den Ergebnissen vgl. den 8. Zwischenbericht der Evaluation (S. 57ff).

beschrieben werden; lediglich die Bestimmung ihres Umfang bleibt eine Aufgabe für zukünftige Forschung.

6.6 Qualifizierungsverläufe und Teilnehmerverbleib

Verlauf der Qualifizierungen

Hinsichtlich des Umfangs der Bausteinqualifizierung ergibt sich aus den Prozessdaten, dass zum Stichtag 28. November 2014 mehr als die Hälfte der Personen, die eine Bausteinqualifizierung begonnen haben (2 445 von 4 362 Personen) mindestens einen Baustein erfolgreich abgeschlossen hat, 1 373 Personen auch mehr als einen Baustein.

Dass rund die Hälfte der Teilnehmenden (bis zum Stichtag) keinen Baustein erfolgreich absolviert hat, ist vor allem auf zwei Ursachen zurückzuführen:

- Unter den aktuellen Teilnehmenden befinden sich viele, die erst wenige Monaten zuvor in die Bausteinqualifizierung eingetreten sind.
- Nicht jede Bausteinqualifizierung führt automatisch zum Erwerb eines Ausbildungsbausteins. Hinderungsgründe sind zum einen echte Abbrüche, Maßnahmenwechsel und teils zu lange Ausbildungsbausteine, die in einer Maßnahme mit einer Dauer von weniger als einem Jahr nicht vollständig umgesetzt werden können, zum anderen aber auch Übernahmen in Ausbildungsverhältnisse vor Abschluss einer Bausteinqualifizierung.

Eine Zusammenhangsanalyse²⁴ zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Baustein erfolgreich abgeschlossen wird, mit seiner Dauer sinkt. Diese Ergebnisse sind ein Indiz dafür, dass für die Zielgruppe der Bausteinqualifizierungen lange Bausteine problematisch sind.²⁵ Es muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass in mehreren Berufen die „langen“ Bausteine diejenigen sind, die am Anfang qualifiziert werden. Die höhere Abbruchquote in diesen Bausteinen dürfte zum Teil auch auf ihre „Stellung“ zurückzuführen sein. Auch in der regulären dualen Ausbildung ist nämlich festzustellen, dass die meisten Abbrüche zu Beginn der Ausbildung erfolgen.

Übergänge im Anschluss an die Bausteinqualifizierung

Die Datenlage zu den Übergängen aus den Bausteinqualifizierungen ist mittlerweile als gut zu bewerten, auch wenn zu vielen Teilnehmenden in den Prozessdaten kein bekannter Verbleib

²⁴ Es wurde eine Korrelationsanalyse zwischen der regulären Dauer eines Bausteins in Tagen und der relativen Abbruchhäufigkeit aller angebotenen Bausteine durchgeführt. Dass die Bausteine unterschiedlich häufig erprobt wurden, wurde berücksichtigt, indem durchgehend mit relativen Werten gerechnet wurde.

²⁵ In Fallstudien zeigte sich zwar, dass viele Projekte besonders lange Bausteine in kürzere Module unterteilten und diese auch einzeln „prüfen“. Bausteinzertifikate wurden aber erst nach erfolgreicher Absolvierung des gesamten Bausteins ausgegeben. Auf die vom Zertifikat ausgehende Motivationswirkung mussten Teilnehmende daher je nach Länge des Bausteins unterschiedlich lang warten.

vermerkt ist. Letzteres ist zu einem Teil unvermeidbar, da es erstens bei einigen Angeboten der Berufsvorbereitung (z. B. schulische Angebote) keine Aufgabe der Bildungsdurchführenden ist, den Verbleib nach Abbruch oder Ende der Qualifizierung zu erfassen und ihnen daher auch die Routinen fehlten, dies für die CONNECT-Teilnehmenden zu tun. Darüber hinaus ist zweitens allgemein schwierig Jugendliche nach Ende einer Qualifizierung noch zu erreichen, insbesondere wenn diese eine Maßnahme abgebrochen haben. Ungeachtet dieser grundsätzlichen Schwierigkeiten hat die Erfassung der Prozessdaten in der Datenbank – nicht zuletzt durch verstärkte Bemühungen der Projekte – über die Laufzeit des Programms deutlich an Qualität gewonnen, was die Aussagekraft der im Folgenden präsentierten Analysen erhöht..

Von den 4 362 Personen, deren Bausteinqualifizierung in der Datenbank dokumentiert ist, haben 3 696 diese mittlerweile beendet. Zu 2 845 Personen sind Verbleibsinformationen hinterlegt. Somit gibt es 851 Fälle (23 %), bei denen als Verbleib im Anschluss an die Bausteinqualifizierung „unbekannt“ vermerkt ist.

Bezogen auf die Fälle mit bekanntem Verbleib lässt sich feststellen, dass im Bereich der Berufsvorbereitung (BvB, EQ, BGJ, BVJ, Werkstattjahr, sonstige Berufsvorbereitung) der Übergang in betriebliche Ausbildung mit 53,4 % mit Abstand der häufigste Verbleib ist. Nimmt man Übergänge in außerbetriebliche und schulische Ausbildungsformate hinzu, ergibt sich eine Quote des Übergangs in Ausbildung von rund 64,8 %. Eine genauere Aufschlüsselung der Übergänge in betriebliche Ausbildung findet sich im folgenden Kapitel.

Bei Bildungsangeboten, die in der Regel zum Abschluss einer Erstausbildung führen sollen (BaE integrativ, BaE kooperativ, sonstige öffentlich geförderte oder wirtschaftsnahe Ausbildungen)²⁶ ist am häufigsten „Berufsabschlussprüfung“²⁷ vermerkt. Hier errechnet sich bei ausschließlicher Berücksichtigung der bekannten Verbleibe ein Wert von 40,4 %. Betrachtet man Angebote der Nachqualifizierung, so liegt der Wert („Externenprüfung“ oder „Abschlussprüfung“, die Begriffe werden teilweise synonym verwendet) bei rund 34,4 %. Dieser Wert wird naturgemäß noch deutlich höher, wenn nur Bausteinqualifizierungen betrachtet werden, die nicht abgebrochen wurden (siehe weiter unten für eine genauere Analyse).

Der Übergang in Beschäftigung ist mit durchschnittlich 5 % in allen Maßnahmearten selten. Die Sorge einiger Kritiker des Bausteinkonzepts, dass sich Jugendliche in großer Zahl mit einen oder zwei Bausteinen als Angelernte auf dem Arbeitsmarkt verdingen („Drop-outs“), hat sich demnach nicht bewahrheitet.

²⁶ Einige Bildungsangebote, die in der Statistik unter „schulische Berufsausbildung“ geführt werden, sind nach Einschätzung des BIBB zwischen der Berufsvorbereitung und der Ausbildung zu verorten; es handelt sich häufig um Angebote, in denen eine berufliche Grundbildung schulisch vermittelt wird, nicht um vollständige Berufsausbildungen nach Landesrecht. Daher werden diese Angebote für die Bildung der Kennzahl nicht berücksichtigt.

²⁷ In vereinzelt Fällen ist „Externenprüfung“ als Verbleib vermerkt, diese Fälle wurden hier mitgerechnet.

Übergänge in betriebliche Ausbildung

Im Folgenden konzentriert sich die Analyse auf die Übergänge in betriebliche Ausbildung. Die dargestellten Übergangsquoten für die einzelnen Maßnahmen sind unter Beachtung der folgenden Punkte zu betrachten:

- Die Fallzahlen sind teilweise gering (siehe folgende Tabelle).
- Die Teilnehmenden einzelner Maßnahmen stammen in der Regel aus wenigen Projekten, die Übergangsquoten sind also starken regionalen und trägerspezifischen Einflussfaktoren ausgesetzt.
- Der Übergang in betriebliche Ausbildung ist in einigen Maßnahmen (z. B. BvB) der zentrale Erfolgsfaktor, in anderen (BaE) nur ein Erfolgsfaktor unter mehreren.

Tabelle 4: Übergangsquoten in betriebliche Ausbildung (Quelle: Prozess- und Monitoringdaten, Stand 28.11.2013)²⁸

Qualifizierung	Alle TN aus JC mit beendeter Qualifizierung (N=3.696):		Nur TN aus JC mit bekanntem Verbleib (N=2.845): Übergang nach individuell letztem AbB* in betriebliche Ausbildung
	Übergang nach letztem AbB* in betriebl. Ausb.	Verbleib nach letztem AbB* unbekannt	
BaE integrativ	14 % 80 von 555	21 % 117 von 555	18 % 80 von 438
BaE kooperativ	23 % 29 von 128	6 % 8 von 128	24 % 29 von 120
Schulische Berufsausbildung	28 % 59 von 210	31 % 66 von 210	41 % 59 von 144
Sonstige öffentlich finanzierte Ausbildung	7 % 5 von 68	32 % 22 von 68	11 % 5 von 46
Wirtschaftsnahe Ausbildung	7 % 19 von 288	16 % 47 von 288	8 % 19 von 241
BGJ	29 % 88 von 302	31 % 93 von 302	42 % 88 von 209
BVJ	39 % 102 von 263	27 % 71 von 263	53 % 102 von 192
BvB	36 % 249 von 694	21 % 145 von 694	45 % 249 von 549
EQ	58 % 258 von 446	17 % 76 von 446	70 % 258 von 370
Werkstattjahr	9 % 6 von 70	70 % 49 von 70	29 % 6 von 21
Sonstige Berufsvorbereitung	42 % 123 von 292	29 % 86 von 292	60 % 123 von 206

* AbB erfolgreich beendet, nicht erfolgreich beendet oder abgebrochen

²⁸ Angebote der Nachqualifizierung werden in dieser Tabelle nicht aufgeführt – ein Übergang in eine reguläre duale Ausbildung ist für Teilnehmende dieser Angebote in der Regel nicht intendiert. Bei Angeboten der außerbetrieblichen Ausbildung ist der Übergang in betriebliche Ausbildung durchaus ein Ziel unter mehreren, weshalb diese Angebote hier aufgeführt sind.

Der Wirkanteil der Ausbildungsbausteine an den Übergängen in Ausbildung ist schwer zu beurteilen. Die Befragungen der Teilnehmenden, der Unternehmen sowie der Projektleitungen deuten darauf hin, dass ein solcher Wirkanteil besteht, dieser aber kaum zu quantifizieren ist. Insbesondere die Befragung der Teilnehmenden deutet darauf hin, dass gerade beim Übergang von einer Berufsvorbereitung in eine betriebliche Ausbildung zertifizierte Ausbildungsbausteine dazu beitragen können, eine Bewerbung aufzuwerten und die bereits erworbenen Kompetenzen transparenter zu machen. Für eine genauere Diskussion dieser Wirkungen vgl. den 8. Zwischenbericht, S. 67ff.

Zeitliche Berücksichtigung (Anrechnung, Verkürzung)

Bereits in Zwischenberichten ist über die in der Praxis häufig unklare Abgrenzung zwischen den Tatbeständen der Anrechnung und Verkürzung berichtet worden. Dies soll hier nicht wiederholt werden. Stattdessen werden die beiden Tatbestände unter dem Begriff „zeitliche Berücksichtigung der Bausteinqualifizierung“ zusammengefasst. Anhand der Prozessdaten kann untersucht werden, in welchem Anteil der Fälle dies erfolgt ist.

Von den 4 362 Personen, die laut Datenbank eine Bausteinqualifizierung begonnen haben, sind bislang 1 039 in betriebliche Ausbildung übergegangen. Bei insgesamt 21,1 % dieser Personen erfolgte eine zeitliche Berücksichtigung der in den Ausbildungsbausteinen dokumentierten Kompetenzen. Allerdings ist dieser Wert allein wenig aussagekräftig – es gibt deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Maßnahmearten.

Nicht überraschend ist, dass bei den Übergängen aus der BaE die zeitliche Berücksichtigung die Regel ist. Übergänge aus einer BaE in eine betriebliche Ausbildung sind – wenn sich der Ausbildungsberuf nicht ändert – Wechsel des Ausbildungsbetriebes während der Ausbildung; die Ausbildung wird dann im Betrieb fortgesetzt.

Bei Übergängen aus der BvB ist die zeitliche Berücksichtigung hingegen die Ausnahme; ebenso verhält es sich mit den schulischen Berufsvorbereitungsangeboten. Hier konnten die Ausbildungsbausteine offenbar nicht zu einer über Einzelfälle hinausgehenden Veränderung der gängigen Praxis beitragen, was im Kontext der oft unterjährigen Dauer dieser Bildungsgänge bzw. Maßnahmen, der Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden und den weiteren Maßnahmezielen wie z. B. das Nachholen von Schulabschlüssen oder die Berufsorientierung der Teilnehmenden (siehe Kapitel 6.3) aber auch nicht überrascht. Ein weiterer Grund ist darin zu vermuten, dass sich die Teilnehmendenstruktur in der BvB in den letzten Jahren dahingehend verändert hat, dass immer weniger Jugendliche mit guten Ausgangsaussetzungen in die BvB einmünden.

Im Bereich der Einstiegsqualifizierung sind zeitliche Berücksichtigungen demgegenüber relativ häufig. Bei rund 36,8 % der Übergänge in betriebliche Ausbildung findet auch eine zeitliche Berücksichtigung der Bausteinqualifizierung statt. Dieser Wert liegt deutlich über dem, den die

EQ-Begleitforschung ermittelt hat (rund 23 %). Außerdem erfolgt in JOBSTARTER CONNECT in den meisten Fällen (71,6 % aller Berücksichtigungen) eine Berücksichtigung der EQ im Umfang von 12 Monaten, was über den seitens der Kammern empfohlenen Umfang bei der EQ deutlich hinausgeht²⁹. Die nach Ausbildungsbausteinen strukturierte Einstiegsqualifizierung wurde als gleichwertig zum ersten Ausbildungsjahr gewertet, so dass der Einstieg in das zweite Ausbildungsjahr erfolgen konnte. Damit war die EQ für die Jugendlichen keine Warteschleife, sie können gleich schnell zum Ausbildungsabschluss kommen wie andere Jugendliche, die direkt in Ausbildung übergangen.

Die empirische Basis in JOBSTARTER CONNECT ist klein, daher sollte der Vergleich der Berücksichtigungszahlen mit denen, die im Rahmen der EQ-Begleitforschung ermittelt worden sind, nicht überbewertet werden. Auch muss berücksichtigt werden in beiden Evaluationen unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Einsatz kamen und sich die Messzeitpunkte auch nicht ganz gleichen. Dies alles berücksichtigt liefern die Ergebnisse deutliche Hinweise darauf, dass die Ziele der Ausbildungsbausteine, eine zeitliche Berücksichtigung zu befördern, in der EQ erreicht wurden. Dies gelingt nach den Ergebnissen der Fallstudien vor allem dann, wenn neben der Umstellung der EQ auf AbB auch eine intensivere Betreuung der Teilnehmenden und der Betriebe implementiert wird und ein Berufsschulbesuch in Fachklassen stattfindet, so dass eine inhaltliche Ausrichtung der EQ auf die künftige Ausbildung erreicht wird.

Eine Aufklärung der Wirkanteile der zertifizierten Ausbildungsbausteine auf die zeitliche Berücksichtigung von Bausteinqualifizierungen können die Fallstudien und Projektleitungsbefragungen aber nicht leisten. Einige Projektleitungen sahen durchaus Beiträge der Bausteine auf Übergangserfolge, andere sahen dies nicht. Insgesamt, so wurde immer wieder hervorgehoben, sei die systemische Bedeutung und die Bekanntheit der Ausbildungsbausteine bei den aufnehmenden Akteuren meist noch so gering, dass eine Berücksichtigung allein oder primär aufgrund der bescheinigten Bausteine selten sei – vielmehr seien meist mehrere Faktoren für die Berücksichtigung verantwortlich, wobei die Bausteine entscheidend die Dokumentation und Transparenz unterstützen.

Berufsabschlüsse auf der Basis von Bausteinqualifizierungen

Betrachtet man Verbleibe nach Qualifizierungen im Bereich außerbetrieblicher Ausbildung und Nachqualifizierung, die nicht abgebrochen wurden, so kann man abschätzen, in wie vielen Fällen die Bausteinqualifizierungen zum Berufsabschluss geführt haben. Dies wiederum kann mit den Werten verglichen werden, die für den Übergang in berufliche Bildung ermittelt wurde.

²⁹ Die Empfehlung des DIHK zur Berücksichtigung von EQ lautet, die Ausbildung um 6 Monate zu verkürzen, wenn eine erfolgreich absolvierte EQ vorliegt. Siehe www.dihk.de/ressourcen/downloads/faq_eq.pdf (letzter Abruf am 30. Oktober 2014). Empirische Ergebnisse über den Umfang der Verkürzung auf der Grundlage einer EQ liegen aus der Begleitforschung der EQ leider nicht vor.

In Bezug auf die BaE ergibt sich, dass nahezu zwei Drittel der Bausteinqualifizierungen, die nicht abgebrochen werden, zu einem erfolgreichen Berufsabschluss führen. Dies ist – auch wenn zitierfähige Vergleichsdaten zur BaE nicht vorliegen – ein guter Wert, wenn man bedenkt, dass weitere 15 % dieser Qualifizierungen mit einem Übergang in betriebliche Ausbildung enden. Somit führen über 80 % der BaE zu einem als Erfolg wertbaren Verbleib. Übergänge in (unqualifizierte) Beschäftigung³⁰ sowie in Arbeitslosigkeit spielen hingegen kaum eine Rolle. Ähnliche Zahlen liegen auch in Bezug auf die wirtschaftsnahe Ausbildung vor.

Erfreulich ist auch die Auswertung mit Bezug auf die Nachqualifizierung. Rund 64 % der Teilnehmenden beenden ihre Bausteinqualifizierung mit der Externenprüfung, die zu 94 % im ersten Ablauf bestanden wird. Bei etwa 12 % der Teilnehmenden ist als Verbleib „Aufnahme einer Beschäftigung“ vermerkt. Dies stellte sich auch bei den Fallstudien als „Problem“ heraus. Teilnehmende brechen die Qualifizierung ab, wenn sie (häufig wie bereits früher in ihrer Erwerbsbiografie) eine Erwerbstätigkeit (als An- und Ungelernte) angeboten bekommen. Nach Aussage der Projektverantwortlichen in den Fallstudien ist hierfür allerdings weniger die Bausteinsystematik verantwortlich zu machen als die generelle Absicht der Teilnehmenden, möglichst bald wieder in Arbeit zu kommen. Gerade weil diese Neigung bei vielen Nachqualifizierungsteilnehmenden anzutreffen ist, sind modulare Angebote nach Aussage der Projekte für sie als sinnvoll zu bewerten. Wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder den Wunsch entwickeln den Berufsabschluss nachzuholen, können sie auf den bereits erworbenen Bausteinen aufbauen.

6.7 Nachhaltigkeit auf Ebene der Projekte

Im Rahmen der Evaluation wurde in verschiedenen Erhebungsschritten untersucht, ob das Ausbildungspersonal an den einzelnen Lernorten vorhat, Umstellungen beizubehalten und im Rahmen des Projektes erarbeitete Materialien (z. B. Lehr- und Arbeitsaufgaben) weiter zu verwenden. Insbesondere bei bereits beendeten Projekten wurden qualitative Vertiefungsinterviews durchgeführt, um diesen Punkt zu erörtern.

Festzustellen ist, dass es sehr unterschiedliche Arten der Nachhaltigkeit gibt, aber leider auch zahlreiche Projekte, bei denen keine weitere Verwendung der Ausbildungsbausteine erreicht werden konnte. Folgende Tendenzen zeichneten sich ab:

³⁰ Die Kategorien zum Übergang im Anschluss an eine Berufsausbildung (BaE, wirtschaftsnahe Ausbildung, Nachqualifizierung,...) waren in der Datenbank zunächst unscharf definiert. Bei einer Hinterfragung der Eintragungen im Rahmen von Fallstudien ergab sich teilweise, dass Personen, die eine Berufsabschlussprüfung bestanden hatten und anschließend in Arbeit übergegangen waren, den Verbleibsstatus „Aufnahme einer Beschäftigung“ erhielten, die eigentlich für Personen gedacht war, die nicht an der Berufsabschlussprüfung teilnahmen, sondern direkt in Arbeit übergingen. Die Quote derjenigen, die als An- und Ungelernte in Arbeit übergingen, wird also möglicherweise leicht überschätzt.

- Bei Projekten, die geförderte Ausbildungen mit hohem Qualifizierungsanteil im Betrieb oder betriebliche Berufsvorbereitungen (z. B. BaE kooperativ oder EQ) betreuen, ist eine Nachhaltigkeit häufig nur auf der Ebene einzelner Betriebe zu erwarten, sofern diese weiter mit den Ausbildungsbausteinen arbeiten. Neue Betriebe können nicht dafür gewonnen werden, die Ausbildungsbausteine anzuwenden. Auch bei den Betrieben, die weiter mit Bausteinen arbeiten wollen, kann es sein, dass diese zukünftig stark vom Konzept abweichen oder dieses ganz aufgeben. Die weitere konzeptgetreue Umsetzung würde – gerade weil es sich um ein neues und vielfach noch nicht in Routine übergegangenes Konzept handelt – durch eine weitere Betreuung der Betriebe befördert, diese kann aber lediglich in Einzelfällen durch Folgeprojekte oder in Folgemaßnahmen (z. B. in erneuten BaE kooperativ oder in betreuten EQ) geleistet werden.³¹ Dass in einigen Fällen von Folgeprojekten weiter Ausbildungsbausteine verwendet werden, obwohl diese nicht Bestandteil des jeweiligen Programms sind, ist ein Erfolg, der der Verbreitung von Ausbildungsbausteinen dient.
- Wurden schulische Angebote der Berufsvorbereitung umgestellt (z. B. BGJ oder BVJ) oder wurden außerbetriebliche Qualifizierungen oder Ausbildungen mit hohem Qualifizierungsanteil in Schulen oder bei Bildungsanbietern einbezogen (z. B. BvB oder BaE integrativ), so ist eine Nachhaltigkeit in vielen Fällen gegeben. In diesen Projekten haben Bildungsanbieter und Schulen häufig erhebliche Ressourcen in die Umstellung ihrer Qualifizierungen auf Ausbildungsbausteine investiert und möchten aus diesen Investitionen nun weiter Nutzen ziehen. Die Nachhaltigkeit hängt hier jedoch häufig stark an den handelnden Personen.
- Eine nachhaltige Verbreitung von Ausbildungsbausteinen in Maßnahmen, die öffentlich ausgeschrieben und unter starkem Preisdruck vergeben werden wie BvB oder auch BaE-Maßnahmen, erscheint aufgrund der in JOBSTARTER CONNECT gesammelten Erfahrungen eher unwahrscheinlich. Grund ist, dass den vorliegenden Erkenntnissen nach die Qualifizierung mit Ausbildungsbausteinen höhere Kosten verursacht als eine Qualifizierung, die nach anderen (beispielsweise betriebswirtschaftlichen) Gesichtspunkten strukturiert wird. Daher können Bildungsträger Maßnahmen mit Ausbildungsbausteinen nur teurer anbieten, was ihre Chance auf einen Zuschlag reduziert und dazu führen dürfte, dass sie davon – spätestens nach einigen Misserfolgen in Ausschreibungsverfahren – Abstand nehmen.
- Werden Angebote der Nachqualifizierung umgestellt, so ist demgegenüber relativ häufig eine Nachhaltigkeit zu verzeichnen. Der Grund ist, dass die Umstellung auf Ausbildungsbausteine den Bildungsdienstleistern häufig wirtschaftliche und

³¹

Mit dieser Aussage soll nicht unterstellt werden, dass jede Implementation einer Neuerung (z. B. der Gliederung von Berufsbildern nach Handlungsfeldern) schwierig ist und sie daher nie überall konzeptgetreu erfolgt. In entsprechenden Fällen ist immer eine Vorteilsargumentation notwendig, die die Betriebe von der Sinnhaftigkeit entsprechender Konzepte und dem Ablegen bestehender Routinen überzeugt.

organisatorische Vorteile bringt. Sie können die so gebildeten Module gegenüber den Finanziers gut kommunizieren und verwenden eine Gliederung, die bundesweit anerkannt ist und verstanden wird.

Viele Projekte thematisierten in den Interviews zur Nachhaltigkeit das Problem, dass Ausbildungsbausteine nach wie vor keine systemische Relevanz erlangt hätten. Da die Bedeutung der Bausteine für weitere Qualifizierungsstufen (z. B. ihre Berücksichtigung bei einer darauf folgenden Ausbildung) nach wie vor nicht geregelt sei und vielfach unklar bleibe und da es (ihres Wissens nach) weiterhin unsicher sei, ob und für welche Berufe weitere Ausbildungsbausteine entwickelt würden, halte sich die Bereitschaft der Akteure zur weiteren „Pflege“ der Bausteinqualifizierungen (Überarbeitung, Ergänzung durch neue Inhalte etc.) oder gar zur Umstellung neuer Qualifizierungsangebote auf Ausbildungsbausteine in Grenzen.

7 Akzeptanz der Ausbildungsbausteine im Zeitverlauf

Die Ausbildungsbausteine waren zu Beginn der Erprobung in JOBSTARTER CONNECT bei den meisten Lernorten, zuständigen Stellen und Finanziers un- oder nur dem Namen nach bekannt. Wenn neue Strukturelemente eingeführt werden, entstehen meist Widerstände, die mit dem Konzept nicht direkt etwas zu tun haben. Sie sind vielmehr mit der Notwendigkeit einer Umstellung verbunden, die Aufwand und deswegen oft Ablehnung hervorruft. Diese Akzeptanzprobleme sind normal und werden daher im Folgenden auch nicht im Detail diskutiert. Dargestellt werden vielmehr inhaltlich oder organisatorisch begründete Probleme der Akzeptanz und Möglichkeiten zu ihrer Überwindung.

7.1 Bei den beteiligten Lernorten

Die wichtigsten Lernorte im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT sind Bildungsdienstleister (diese sind häufig mit den Projektträgern identisch), Betriebe sowie berufliche Schulen. In den regelmäßigen Akteursbefragungen wurde bei diesen Gruppen die Akzeptanz für das Konzept der Ausbildungsbausteine erhoben. Außerdem wurden die Projektleitungen gebeten, über ihre Beobachtungen bezüglich der Akzeptanz an beteiligten Lernorten Auskunft zu geben.

Obwohl eine grundsätzliche Eignung der Ausbildungsbausteine für alle Maßnahmenteilen gegeben ist und auch an allen Lernorten (siehe oben), unterscheidet sich die Akzeptanz für die Bausteine doch recht deutlich zwischen den einzelnen Lernorten, die an den Qualifizierungen im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT beteiligt waren. Die Akzeptanz steht in Zusammenhang mit dem Aufwand der Umstellung auf das Konzept – wobei beteiligte Bildungsträger in der besonderen Situation waren, dass sie eine Projektförderung erhalten haben, um diese Umstellung zu vollziehen.

Akzeptanzschwierigkeiten hatten einige Betriebe und vereinzelt auch Berufsschulen. Bei den Betrieben wird dies in den Fallstudien häufig damit begründet, dass nicht nur das Konzept der Ausbildungsbausteine, sondern insgesamt die Handlungs- und Kompetenzorientierung für das Qualifizierungspersonal neue Elemente darstellen (siehe auch das folgende Kapitel) und seit Jahren erfolgreich ausbildende Betriebe wenig Anlass sehen, von Gewohntem und Bewährtem abzuweichen. Innovativen und an Weiterentwicklung interessierte Betriebe sind hingegen ebenso offener gewesen wie Betriebs, die bislang noch nie ausgebildet haben. Neben dem Festhalten an Routinen ist es auch häufig das Tagesgeschäft, das im Vordergrund steht und langfristige sinnvolle Umstellung erschwert. Dies insbesondere deshalb, weil bestimmte Betriebe immer wieder betonen, dass sie die Ausbildungsinhalte abhängig von den erhaltenen Aufträgen vermitteln müssten und eine Orientierung an einer vorgegebenen Struktur ihnen kaum möglich sei. Werden Betriebe wie häufig im Rahmen der Berufsvorbereitung nur im Rahmen kurzer Abschnitte (Praktika) einbezogen, hängt die Vereinbarkeit zwischen Bausteininhalten und Betriebsabläufen entscheidend davon ab, wie gut das Matching zwischen Qualifizierungs- bzw. Vertiefungsbedarf des Jugendlichen auf der einen und aktuellen betrieblichen Qualifizierungsmöglichkeiten auf der anderen Seite gelingt. Werden betriebliche Praktika passgenau gewählt, so lassen sich diese sehr gut in die Bausteinqualifizierung integrieren.

In Berufsschulen wurde Skepsis dahingehend geäußert, dass eine Umstellung der Lehrpläne mit erheblichem Aufwand verbunden wäre und für die Lehrkräfte die Frage, ob Ausbildungsbausteine dauerhaft Relevanz behalten werden (und sich damit der Aufwand einer Umstellung lohne), nicht geklärt sei. Diese abwartende Skepsis richtet sich also nicht gegen das Konzept der Ausbildungsbausteine selbst, sie ist vielmehr Ergebnis der Unsicherheit, die eine Konzept Einführung durch zeitlich befristete Projektförderung mit sich bringt. Wenn in den Berufsschulklassen sowohl Teilnehmende von JOBSTARTER CONNECT-Projekten als auch andere Auszubildende beschult werden, dann war die Bereitschaft der Lehrenden sich mit dem Bausteinkonzept zu befassen geringer als in reinen Bausteinklassen, auch das ist nachvollziehbar und spricht nicht gegen das Konzept. Gerade in diesen Fällen waren nur in seltenen Fällen Schulen davon zu überzeugen, sich mit dem Konzept näher zu beschäftigen. Anders sah es aus, wenn ganze „Modellklassen“ gebildet wurden, in denen alle Teilnehmenden eine Bausteinqualifizierung absolvierten. In diesen Fällen war meist auch eine Beteiligung der Schulen an den jeweiligen Projekten gegeben, wodurch diese mehr Einfluss auf die Gestaltung der Qualifizierung erlangen konnten, was akzeptanzförderlich ist. In einigen Fällen gab es jedoch auch bei gleichen Rahmenbedingungen sehr unterschiedliche Reaktionen der beruflichen Schulen. So gab es Projekte, die Ausbildungsbausteine in mehreren schulischen Berufsvorbereitungsangeboten implementieren wollten. Die Akzeptanz variierte zwischen den beteiligten Schulen dabei sehr; was ganz offensichtlich mit der Akzeptanz des Bausteinkonzeptes bei den jeweiligen Schulleitungen, teils aber auch einzelner Lehrkräfte, zusammenhing.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar sowohl auf Seiten der Betriebe als auch auf Seiten der Berufsschulen anfangs Vorbehalte gab Ausbildungsbausteine bei sich zu implementieren, diese nahmen über die Zeit aber spürbar ab und waren allesamt nicht inhaltlich begründet. Dort wo das Konzept implementiert wurde, wird fast von allen Lehrern und Lehrerinnen sowie Ausbildern und Ausbilderinnen an den beteiligten Lernorten ein positiver Effekt auf die Ausbildung gesehen. Insbesondere die inhaltliche Strukturierung wird als verbessert bewertet und sehr häufig wird auch ein positiver Effekt der geforderten Handlungs- und Kompetenzorientierung auf die Motivation der Teilnehmenden beschrieben.

7.2 Zuständige Stellen und Finanziere

Regelangebote der aktiven Arbeitsmarktpolitik

In JOBSTARTER CONNECT wurden Ausbildungsbausteine im Rahmen zahlreicher Regelinstrumente der Bundesagentur für Arbeit (BA) erprobt. Dazu gehören insbesondere **Einstiegsqualifizierungen (EQ)**, **Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)** sowie **Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)**. Mittlerweile haben die Ausbildungsbausteine in einigen dieser Maßnahmen ihren Niederschlag gefunden. So wird zum Beispiel in der aktuell gültigen Geschäftsanweisung zu Einstiegsqualifizierungen erwähnt, dass *„Ausbildungsbausteine als Inhalte einer förderfähigen betrieblichen Einstiegsqualifizierung genutzt werden“* können.³² Im aktuellen Fachkonzept für BvB findet sich der folgende Hinweis: *„Bundesweit anerkannte Ausbildungsbausteine (z. B. im Rahmen des BMBF-Programms JOBSTARTER CONNECT) können für die Vermittlung der beruflichen Grundfertigkeiten in der Übergangsqualifizierung eingesetzt werden.“*³³ In den aktuell gültigen Geschäftsanweisungen der BaE findet sich derzeit noch kein entsprechender Hinweis.³⁴ Allerdings konnten einige Ausschreibungen für die Durchführung von BaE-Maßnahmen von zugelassenen kommunalen Trägern und gemeinsamen Einrichtungen identifiziert werden, bei denen eine Strukturierung der BaE unter Verwendung der Ausbildungsbausteine zumindest ausdrücklich ermöglicht wird. Die Verwendung von Ausbildungsbausteinen ist also eine „Kann-Bestimmung“, wie viele Träger und Anbieter hiervon Gebrauch machen, ist nicht bekannt.

Ähnlich wie die BaE bewegt sich das Angebot **3. Weg in der Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen** im Bereich der außerbetrieblichen Ausbildung. Dort wurde 2006 begonnen, Ausbildungsbausteine (allerdings nicht die Ausbildungsbausteine des BIBB) zu erproben. Das Programm ist mittlerweile modifiziert in die Regelförderung übernommen

³² <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mtaz/~edisp/l6019022dstbai417169.pdf> (letzter Abruf: 30.06.2014).

³³ <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta1/~edisp/l6019022dstbai433408.pdf> (letzter Abruf: 30.06.2014).

³⁴ <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk5/~edisp/l6019022dstbai392763.pdf> (letzter Abruf: 30.06.2014).

worden. Parallel dazu wurde in Nordrhein-Westfalen eine umfangreiche Neustrukturierung des Übergangssystems (und insbesondere der schulischen Berufsvorbereitung) vorgenommen (vgl. Buschmeyer 2012).

Programme in Berlin, Sachsen-Anhalt und Hamburg, die unter Verwendung der Ausbildungsbausteine strukturiert wurden, werden in der aktuellen Ausgabe von JOBSTARTER PRAXIS (Programmstelle beim BIBB, 2014) beschrieben. In allen genannten Bundesländern ist zu erkennen, dass Ausbildungsbausteine für die Gestaltung regionaler Angebote verwendet werden oder Bemühungen bestehen, Qualifizierungsbausteine mit den Ausbildungsbausteinen kompatibel zu machen bzw. diesen anzugleichen. Es ist zu erwarten, dass gerade mit einer solchen gezielten Umsetzung auf regionaler Ebene nachhaltige Erfolge bei der Verankerung der Ausbildungsbausteine erzielt werden können. Hamburg ist hier Vorreiter.

Ausbildungsbausteine spielen ferner in verschiedenen Initiativen der Bundesagentur für Arbeit außerhalb des Regelangebots eine wichtige Rolle, insbesondere im Bereich der **Nachqualifizierung**. Zuerst ist das BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose/Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen“ zu nennen, in dessen Rahmen für fünf Berufe eigene Teilqualifikationen entwickelt wurden. Qualifizierungsangebote, die auf der Grundlage der Ausbildungsbausteine des BIBB entwickelt wurden, werden jedoch auf der Homepage der BA zum Projekt ausdrücklich ebenfalls als berufsanschlussfähige Teilqualifikationen benannt.³⁵

Letzteres gilt auch für die **BA-Initiative zur Flankierung des Strukturwandels (IFlaS)**. IFlaS ist ein Programm der Bundesagentur für Arbeit, in dem seit 2010 Geringqualifizierte gefördert werden können, die einen Berufsabschluss oder eine am Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikation erwerben möchten. Im Jahr 2011 waren 21 855 Teilnehmende in dem Programm (BIBB 2013, S. 348). Auch wenn für IFlaS in dem zuvor genannten Projekt berufsanschlussfähige Teilqualifikationen entwickelt wurden, sieht die zum Programm gehörige HEGA (Handlungsempfehlung/Geschäftsanweisung) die Verwendung der Ausbildungsbausteine ausdrücklich vor. Neben den selbst entwickelten Teilqualifikationen sind die Ausbildungsbausteine sogar das einzige Modularisierungsinstrument, das die BA ohne weitere Prüfung als „berufsanschlussfähige Teilqualifikation“ ansieht.³⁶ Ergebnisse der laufenden Evaluation von IFlaS liegen derzeit noch nicht vor; somit ist auch noch nicht feststellbar, in welchem Umfang die Träger Ausbildungsbausteine verwenden.

Zuständige Stellen

³⁵ siehe <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Institutionen/Traeger/BeruflicheWeiterbildung/Detail/ndex.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI524005> (letzter Abruf: 30.06.2014)

³⁶ <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta2/~edisp/l6019022dstbai435564.pdf> (letzter Abruf: 30.06.2014).

Die zuständigen Stellen in der Berufsbildung waren gegenüber vielen JOBSTARTER CONNECT-Projekten zunächst skeptisch eingestellt. Bedenken gegenüber einer Modularisierung der beruflichen Bildung wurden häufig geäußert und werden teils auch heute noch genannt. Als Begründung angeführt, dass eine Unterminierung des Berufsprinzips befürchtet würde (siehe weiter unten). Jenseits dieser Fraktion innerhalb der zuständigen Stellen gab jedoch zu jeder Zeit auch Kammern, die sich konstruktiv in die Erprobung einbrachten oder sich mit Projekten auf Formen (und Bedingungen) für die Anrechnung oder Anerkennung von Ausbildungsbausteinen verständigten. Neben den kammernahen JOBSTARTER CONNECT-Projekten (insb. im Handwerk) sind in den Fallstudien immer wieder Beispiele enger Kooperation zwischen Projekten und Kammern beschrieben worden, die sich z. B. in der Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen durch die Kammern oder in der Qualifizierung von Personen, die die Kompetenzfeststellung in den Projekten durchführen, äußerte. Darunter waren sowohl viele HwKs als auch IHKs.

An der im Jahr 2013 gestarteten **IHK-Pilotinitiative Teilqualifikationen** ist nunmehr deutlich zu erkennen, dass die Ausbildungsbausteine auch eine systemische Wirkung im Bereich der zuständigen Stellen entfalten. Mit der Pilotinitiative möchten die beteiligten IHKs die Zertifizierung von Lernergebniseinheiten im Bereich der Nachqualifizierung verbessern, um so den Teilnehmenden einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen und Unternehmen die Deckung des eigenen Fachkräftebedarfs zu erleichtern. Grundsätzlich sind die Kammern und die mit ihnen kooperierenden Bildungsträger nicht darauf festgelegt, welche Art von Teilqualifikationen sie anbieten bzw. zertifizieren. Es wird jedoch ausdrücklich empfohlen, insbesondere auf Bausteinmodelle zurückzugreifen, die im Programm JOBSTARTER CONNECT oder im Rahmen von IFlaS (siehe oben) entwickelt wurden. Ergebnisse dazu, in welchem Umfang die Ausbildungsbausteine im Rahmen der IHK-Pilotinitiative tatsächlich genutzt werden, stehen noch aus.

Hervorzuheben ist, dass das Anwendungsfeld der Pilotinitiative bewusst auf die Nachqualifizierung beschränkt wurde – für die berufliche Erstausbildung und für die Berufsausbildungsvorbereitung ist es nach wie vor Standpunkt des DIHK, dass dort keine Ausbildungsbausteine angewendet werden sollen.³⁷ Auf regionaler Ebene gibt es aber, wie weiter oben angemerkt, durchaus Kammern, die sich auch über dieses Anwendungsfeld hinaus an JOBSTARTER CONNECT beteiligen (ein gutes Beispiel findet sich bei Weiterer 2013).

Der Standpunkt des DIHK unterscheidet sich nicht wesentlich von dem der zentralen Institutionen im Handwerk. Im Bericht zum zweiten Demografie Gipfel im Mai 2013 (BMI 2013, S. 43) wird ausgeführt: *„Der ZDH unterstützt den Einsatz von Ausbildungsbausteinen und individualisierten Angeboten im Rahmen der Nachqualifizierung hin zu einem*

³⁷ Siehe http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-teilqualifikation/at_download/file?mdate=1375704631348 (letzter Abruf: 30.06.2014).

vollqualifizierenden Berufsabschluss.“ Eine Beschränkung auf dem Bereich der Nachqualifizierung ist mehrfach klar formuliert worden. In DHKT (2013) wird z. B. unmissverständlich formuliert (DHKT 2013, S. 2): *„Für die Berufsvorbereitung werden bereits Qualifizierungsbausteine erfolgreich eingesetzt. Darüber hinausgehende Modularisierungsansätze – insbesondere in der außerbetrieblichen Ausbildung – sind jedoch nicht zielführend. Dagegen kann Erwachsenen über 25 Jahre, die keine reguläre Ausbildung anstreben, ein Abschlusserwerb und das Heranführen an das formale Bildungssystem durch die Anwendung von Ausbildungsbausteinen erleichtert werden.“* Eine ähnliche Positionierung findet sich in DGB und ZDH (2014). Auch hier ist jedoch anzumerken, dass sich mehrere Projekte von Handwerkskammern an JOBSTARTER CONNECT beteiligt haben; darunter auch solche, die nicht im Bereich Nachqualifizierung aktiv waren. Eine gute Übersicht hierzu findet sich in Westendorff (2013).

7.3 Der Fachdiskurs

Die Flexibilisierung des dualen Berufsbildungssystems durch modular aufgebaute Qualifizierungs- und Ausbildungsangebote wird seit über 20 Jahren in berufsbildungspolitischen Fachkreisen intensiv und vor allem kontrovers diskutiert. Pilz (2009) unterscheidet vier Phasen der Modularisierungsdebatte in Deutschland:

- Die Phase vor 1980, in der *„partielle Aspekte“* der Modularisierung *„sporadische Berücksichtigung“* fanden, z. B. im Krupp-Rahmenplan zur Stufenausbildung von 1965.
- Die zweite Phase bis zum Jahr 2000 (*„Phase der wissenschaftlichen Systematisierung und bildungspolitischen Instrumentalisierung“*), in der die Debatte dogmatisch geführt wurde, bevor sie aufgrund *„unüberbrückbarer Gegensätze“* ins Stocken geriet und auf Teilbereiche verlagert wurde.
- Die dritte Phase dauerte nach Pilz von 2000 bis 2006 und wird von ihm als *„Zeit der Ernüchterung und des Pragmatismus in Nischen“* titulierte, in der diverse Modellversuche vor allem im Bereich der Weiterbildung und Nachqualifizierung entwickelt *„und relativ konfliktfrei implementiert“* wurden (Pilz 2009, S. 9).
- Die vierte *„Phase der reformgetriebenen und versachlichten Renaissance“*, hält seiner Einschätzung noch an, wobei dem Begriff *„versachlicht“* nicht uneingeschränkt zuzustimmen ist.

Die Diskussion über das grundsätzliche Für und Wider einer Modularisierung der Ausbildung und einer Erprobung der Ausbildungsbausteine hält unvermindert an. In der berufsbildungspolitischen Fachdiskussion der letzten Jahre lassen sich drei Diskussionsstränge identifizieren, die für das Programm JOBSTARTER CONNECT und die Erprobung von Ausbildungsbausteinen wichtig sind. Die drei Stränge wurden mit den Überschriften

- Modularisierung,
- berufliche Handlungskompetenz als Leitnorm beruflicher Bildung und
- europäische Entwicklung zur Steigerung von Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen sowie Durchlässigkeit von Bildungsgängen

überschrieben.

In Bezug auf den ersten Punkt (Modularisierung) lassen sich wiederkehrende Argumente identifizieren, die für eine Modularisierung ins Feld geführt werden (vgl. auch Ekert 2013).

- Wirkungen auf die zu Qualifizierenden im Qualifizierungsprozess: Durch die kürzeren und damit leichter überschaubaren Lerneinheiten erhalten die zu Qualifizierenden ein schnelleres Feedback und erlangen eine höhere Motivation. Insbesondere für die im Übergangssystem befindliche Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen ist dieses Argument relevant.
- Wirkungen auf die Übergänge zwischen unterschiedlichen Qualifizierungsphasen: Bei fragmentierten Qualifizierungswegen, z. B. abgebrochenen bzw. gewechselten Ausbildungen oder verschiedenen Maßnahmen des Übergangssystems, gilt es, erworbene Qualifikationen auf eine sich anschließende Ausbildung anzurechnen, um gesellschaftliche und individuelle Ressourcen effizient zu nutzen.
- Wirkungen auf die Qualifizierenden im Qualifizierungsprozess: Durch eine Modularisierung kann die Transparenz erhöht werden, was die Abstimmung unterschiedlicher Lernorte unter Umständen erhöhen kann.

Aber Modularisierung wird auch von kritischen Diskussionen begleitet, die überwiegend negative Erwartungen haben. Diese Argumente lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ausbildungsbausteine führen zur Absenkung des beruflichen Qualifikationsniveaus.
- Dezentrale Kompetenzfeststellungen führen zu einer Absenkung der Qualitätsstandards und erhöhen gleichzeitig den Aufwand.
- Ausbildungsbausteine (und sonstige Module) verhindern die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen und befördern eine nur noch auf die aktuell notwendigen Arbeitsprozesse gerichtete Qualifizierung.

In Bezug auf die Kompetenzorientierung lässt sich feststellen, dass dieses Thema weit weniger umstritten ist. Mit der Erarbeitung von Handreichungen zu Rahmenlehrplänen durch die KMK 1996 und mit der Einführung der IT-Ausbildungsberufe ab 1997 wurde Kompetenzorientierung zunehmend „...zum Leitbegriff in den unterschiedlichen Bereichen des Berufsbildungssystems in Deutschland“ (Lorig / Schreiber 2010, S. 119) und berufliche Handlungskompetenz „... zur Leitnorm in den Berufsbildungsdebatten“ (Nickolaus et al. 2009,

S. 59). Seit 2005 ist die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung auch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) verankert (§1, Abs. 3 und § 38).

Die Ausbildungsbausteine des BIBB wurden kompetenzbasiert und outputorientiert konzipiert, was dem „state-of-the-art“ der Ordnungspolitik entspricht und derzeit auch nicht in Frage gestellt wird.

Die Europäische Entwicklung zur Steigerung von Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen sowie Durchlässigkeit von Bildungsgängen ist eng mit der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und der Implementierung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) verknüpft. Im Jahr 2008 haben Bund und Länder zur Umsetzung der europäischen Vorgaben eine Koordinierungsgruppe zur Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens eingerichtet und mit Hilfe eines Arbeitskreises den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ erarbeitet, der am 1. Mai 2013 in Kraft getreten ist. Zentrales Merkmal des DQR ist die Orientierung an Lernergebnissen. Die Herausforderung besteht nun darin, die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung entlang der Vorgaben des DQR kompetenzorientiert zu gestalten (vgl. Frank 2012). Hier gibt es wieder einen deutlichen Querbezug zu den Ausbildungsbausteinen, da diese sowohl die Transparenz von erworbenen Kompetenzen befördern sollen als auch selbst eine kompetenzorientierte Struktur der Qualifizierung beinhalten.

Das berufsbildungspolitische Instrument ECVET wurde von 2009 bis 2013 in den nationalen Bildungssystemen mit dem Ziel erprobt, Transparenz zwischen in verschiedenen Systemen erworbenen Kompetenzen herzustellen und somit Mobilität und Durchlässigkeit zu erhöhen. In Deutschland erfolgte die Erprobung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung im Rahmen der vom BMBF geförderten Pilotinitiative DECVET (2009 – 2012) sowie im Kontext transnationaler Mobilitätsmaßnahmen. Die Fragestellungen und Schnittstellen, an denen die DECVET-Modellprojekte arbeiteten, hatten eine große Relevanz für JOBSTARTER CONNECT. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass zwei der zehn Modellprojekte von DECVET bei Institutionen angesiedelt waren, die auch im Programm JOBSTARTER CONNECT Projekte umsetzten.³⁸ Die Ergebnisse des Erfahrungsaustausches zwischen beiden (und weiteren) Initiativen zeigen, welche gemeinsamen Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen beider Initiativen gezogen werden können (vgl. Ekert et al. 2013). Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, dass die in DECVET erarbeiteten Lernergebniseinheiten neben den Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit und den in JOBSTARTER CONNECT erprobten bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteinen des BIBB eine weitere Ausprägung von Lernergebniseinheiten darstellen, die nicht direkt mit den anderen Konzepten kompatibel ist. Diese fanden aber kaum Verbreitung, weil die Projekte der DECVET-Initiative primär

³⁸ Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. (BWHW), Frankfurt und Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) an der Schnittstelle Übergang Berufsvorbereitung und Duale Ausbildung sowie SAZ Schwerin an der Schnittstelle „berufsfeldübergreifende Qualifikationen“.

Entwicklungsarbeiten leisteten und die entwickelten Lernergebniseinheiten kaum erproben (Frommberger et al. 2012).

7.4 Eine 2. Generation von Ausbildungsbausteinen

Bereits im Sommer 2011, nachdem erste Erfahrungen aus der Erprobung der Ausbildungsbausteine vorlagen, wurden Planungen für eine 2. Generation von Ausbildungsbausteinen von Seiten des BMBF angestoßen und vom BIBB eingeleitet.

Mit ausschlaggebend hierfür war die Einschätzung der Evaluation und anderer die Erprobung begleitender Akteure, wonach

- die bis dato vorliegenden Zwischenergebnisse auf eine grundsätzliche Vorteilhaftigkeit des Konzepts und seine Umsetzbarkeit hindeuten,
- das Konzept einer Weiterentwicklung in Bezug auf die fehlenden Vorgaben der Kompetenzfeststellung bedarf, um die ihm inne liegenden Potenziale voll zu entfalten und
- die Ausbildungsbildungsbausteine vor allem dann systemische Relevanz entfalten können, wenn sie den Charakter eines zeitlich befristeten Erprobungsansatzes verlieren.

In die Erprobung waren und sind viele Akteure in den jeweiligen Regionen einbezogen, auch solche, deren Mitwirkung nicht unmittelbar aus Programmmitteln bezahlt wird. Neben Berufsschulen und Betrieben sowie Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind auch die zuständigen Stellen zu nennen. Die Bereitschaft all dieser Akteure, sich auf ein neues Konzept einzulassen und Aufwendungen in Kauf zu nehmen, die mit der Auseinandersetzung mit dem Konzept, der Umstellung von Ausbildungs-/Qualifizierungsprozessen und dem Aushandeln von Regelungen zur Anrechnung und Anerkennung von Ausbildungsbausteinen entstehen, wurde durch die zeitliche Befristung der Erprobung und die seinerzeit höchst unsichere Nachhaltigkeit des Konzepts negativ beeinflusst.

Die Planungen begannen mit einer Auswahl von Berufen, für die weitere Ausbildungsbausteine entwickelt werden sollten. Die für die Ordnungsarbeit zuständige Abteilung 4 des BIBB machte hierzu Vorschläge, die vom DIHK und (in geringem Maße) vom ZDH ergänzt wurde. Die Länder Berlin, Hamburg und NRW wurden gebeten, Vorschläge zu Berufsbildern einzureichen, die im schulischen Bereich des Übergangssystems für sie relevant sind. Alle drei Länder reichten daraufhin umfangreiche Listen ein, die dann mit den Vorschlägen anderer Akteure abgeglichen und in unterschiedlichen Runden modifiziert wurden. Zwischenzeitlich standen 31 Berufe auf dieser Vorschlagsliste.

Die bis dahin im Hintergrund stattfindenden Planungen wurden etwa ab dem Jahreswechsel 2011/2012 an die Projekte kommuniziert. Vertreter des BMBF kündigten ab dem Jahr 2012 in

verschiedenen Gremien und auch auf öffentlichen Veranstaltungen an, dass es eine 2. Generation von Ausbildungsbausteinen geben würde und der Auftrag zur Entwicklung an der BIBB zeitnah vergeben würde, ohne die Berufe zu nennen.³⁹ Die Ankündigung, die von Seiten der Projekte sehr positiv aufgenommen wurde, stieß jedoch nicht überall auf positive Resonanz (vgl. Nehls / Heimann, 2012).

Am 26. November 2012 fand ein Workshop des BMBF statt, zu dem die Verbände eingeladen waren, in deren Zuständigkeit die Berufe sind, für die Ausbildungsbausteine entwickelt werden sollen. Am 26. Februar 2013 hat das BMBF dem BIBB schließlich die Weisung erteilt, unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Erprobung der 1. Generation von Ausbildungsbausteinen für 19 weitere Ausbildungsberufe auf Grundlage der jeweiligen Ordnungsmittel (Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne) Ausbildungsbausteine zu entwickeln.⁴⁰ Das betreffende Entwicklungsprojekt 7.8.115 des BIBB begann jedoch erst im dritten Quartal 2013.⁴¹ Ungesicherten Informationen nach wurden für bislang acht Berufe die Sachverständigenverfahren eröffnet. Bis Ende 2014 sollen für diese Berufsbilder neue Ausbildungsbausteine vorliegen.

Wenn Ende 2014 die ersten Ausbildungsbausteine der 2. Generation vorliegen, dann hat es von ersten Planungen zusätzlicher Ausbildungsbausteine bis zu deren Veröffentlichung dreieinhalb Jahre gedauert. Die 1. Generation von Ausbildungsbausteinen wurde hingegen binnen eines Jahres entwickelt. Warum der Abstimmungs- und Entwicklungsprozess der 2. Generation sich so lange hinzog, lässt sich nur mutmaßen.

Für die Projekte und die Akzeptanz der Ausbildungsbausteine in den Regionen und den einbezogenen Lernorten war die Langwierigkeit des Prozesses und dessen Unabsehbarkeit sicherlich nicht förderlich. Viele Projekte haben darauf gebaut, dass sie selbst an der Erprobung weiterer Bausteine innerhalb ihrer Projektlaufzeit noch mitwirken können und haben ihren Partnern vor Ort seit 2012 mitgeteilt, dass es *„bald Ausbildungsbausteine für neue Berufe geben wird“*. Diese mussten sie jedoch immer wieder vertrösten, was ihre eigene Glaubhaftigkeit und die Erwartungen an die Dauerhaftigkeit von Ausbildungsbausteinen negativ beeinflusst haben wird. Auch die Bereitschaft Dritter, sich auf das Konzept einzulassen, sei dadurch eher behindert als befördert worden.

³⁹ So z. B. der Unterabteilungsleiter Thomas Sondermann Anfang 2013 auf einer Konferenz in Hamburg. Siehe http://www.qualibe.de/repository/cms/file/2_Grusswort_ThomasSondermann-BMBF.pdf (letzter Abruf: 28.06.2014).

⁴⁰ Quelle: <http://kibb.de/wk66069.htm> (letzter Abruf: 31.10.2014).

⁴¹ Vgl. Projektbeschreibung zum Entwicklungsprojekt 7.8.115 Entwicklung von Ausbildungsbausteinen der zweiten Generation (ABB II) https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/at_78115.pdf (letzter Abruf: 31.10.2014).

III ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG DURCH DIE EXTERNE EVALUATION

Nach rund fünf Jahren Erprobung der Ausbildungsbausteine durch die regionalen Projekte ist es möglich, ein Fazit zu ziehen, nicht nur was den Verlauf des Programms JOBSTARTER CONNECT betrifft, sondern auch in Bezug auf Ausbildungsbausteine insgesamt.

8 Konzept der Ausbildungsbausteine

Das Konzept der Ausbildungsbausteine hat nach den Ergebnissen der Evaluation vielfach zu einer Qualitätssteigerung in den umgestellten Qualifizierungen geführt. Aussagen dazu, welche Wirkungen Ausbildungsbausteine auf den Übergang in Ausbildung oder in Arbeit haben, können nicht auf verlässlicher Grundlage quantifiziert werden.

Fazit 1: Ausbildungsbausteine können an allen Lernorten umgesetzt werden und eignen sich nicht nur für ausbildungsreife Jugendliche.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist, dass Ausbildungsbausteine grundsätzlich auch eingesetzt werden können, wenn Qualifizierungsteilnehmende schlechtere Ausgangsvoraussetzungen mitbringen. Sie sind – wie die Ordnungsmittel, aus denen sie abgeleitet wurden auch – zielgruppenunspezifisch und eignen sich auch für nicht ausbildungsreife Jugendliche, wenn auf deren individuelle Bedarfe methodisch-didaktisch adäquat reagiert und ihnen ausreichend Zeit eingeräumt wird, das Kompetenzziel zu erreichen. In diesem Zusammenhang stellt sich aber auch die Frage, ob alle Maßnahmen, in denen Ausbildungsbausteine erprobt wurden, für die Zielgruppe der heute ins Übergangssystem Einmündenden immer passend sind.

Ausbildungsbausteine stellen kein Ordnungsmittel dar, sondern sind aus bestehenden Ausbildungsordnungen abgeleitete Instrumente, die auf den Kompetenzerwerb in beruflichen Handlungsfeldern ausgerichtet sind. Die Implementation neuer curricularer und kompetenzorientierter Strukturen ist ein komplexer Prozess, der Zeit braucht und Hürden überwinden muss. Über alle Lernorte hinweg ist festzustellen, dass eine frühe Einbindung des Qualifizierungspersonals, auch in die konzeptionelle Ausarbeitung der Curricula, etwaiger Lernmaterialien und Kompetenzfeststellungen, ein wichtiger Erfolgsfaktor ist.

In der Querschau der Ergebnisse zeigt sich, dass die Implementation bei Bildungsdienstleistern vergleichsweise schnell gelungen ist, was darauf zurückzuführen sein dürfte, dass diese unabhängig von Tagesgeschäft und Auftragslage (werkstattzentriert) qualifizieren und vielfach auch selbst Projektträger waren.

Am Lernort Schule gibt es Unterschiede zwischen Angeboten der schulischen Berufsvorbereitung und dem regulären Berufsschulunterricht. Während bei Angeboten der schulischen Berufsvorbereitung eine Umstellung auf Ausbildungsbausteine überwiegend geglückt ist, wird der reguläre Berufsschulunterricht (an dem z. B. neben den Programmteilnehmenden auch andere Personen teilnehmen) selten umgestaltet. Zudem zeigte sich, dass eine reine „bottom-up“ Strategie zur Implementation von Ausbildungsbausteinen in beruflichen Schulen über die Ansprache einzelner Lehrkräfte weniger erfolgsversprechend ist als ein Vorgehen, das von Schulleitungen und Schulbehörden mit getragen wird.

Die Umsetzbarkeit von Ausbildungsbausteinen in Betrieben ist abhängig von betrieblichen Rahmenbedingungen. Förderlich hat sich gezeigt, wenn Betriebe die Qualifizierung nicht ausschließlich an einer sich ggf. kurzfristig wechselnden Auftragslage ausrichten müssen, sondern den Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsverlauf strukturiert planen und umsetzen können, so dass auch Ausbildungsbausteine darin integriert werden können. Im Verlauf der Erprobung gelang es den Projekten zunehmend besser, geeignete Betriebe für die Bausteinerprobung zu selektieren⁴² und für diese Unterstützungsangebote zur Umsetzung von Ausbildungsbausteinen zu entwickeln. Das Spektrum reichte von spezifischen Aufgabenstellungen für die Jugendlichen bis hin zu flankierenden Vermittlungsphasen beim Bildungsdienstleister. Vielfach wurden die Betriebe auch in die jeweiligen Verfahren zur Kompetenzfeststellung am Ende eines Ausbildungsbausteins eingebunden.

Fazit 2: Ausbildungsbausteine befördern die Qualität der Qualifizierung und führen zu einer Feedback-Kultur.

Ausbildungsbausteine können in verschiedenem Maße und mittels unterschiedlicher Wirkmechanismen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität beitragen. In zentralen Qualitätsaspekten bewerten die Teilnehmenden in JOBSTARTER CONNECT ihre Qualifizierung positiver als eine Vergleichsgruppe regulärer Auszubildender.

Zunächst sind die (primär inhaltlichen) Effekte der stärkeren Ausrichtung der Qualifizierungen auf die berufsspezifischen Inhalte sowie der besseren Strukturierung zu nennen. Häufig hat sich das Qualifizierungspersonal aus Anlass der Einführung der Bausteine intensiv mit den Inhalten des jeweiligen Ausbildungsberufs auseinandergesetzt. In allen Fällen der Berufsvorbereitung wurde die Qualifizierung daraufhin stärker an den Inhalten des Berufs ausgerichtet. Zudem nahm in allen Anwendungsfeldern – und hierin liegt ein besonderer Wert

⁴² Je größer das betriebliche Interesse an einer Steigerung der eigenen Ausbildungsqualität ist, umso umfangreicher können sie für das Konzept der Ausbildungsbausteine und die kompetenzorientierte Ausbildung bzw. Qualifizierung gewonnen werden. Ist dieses Interesse geringer, können Betriebe in nach Ausbildungsbausteinen strukturierte Qualifizierungsprozesse erfolgreich einbezogen werden, wenn Dritte die betrieblichen Phasen im individuellen Qualifizierungsprozess einzelner Teilnehmender zielgerichtet planen und gestalten.

der Ausbildungsbausteine – die Abstimmung der Lernorte untereinander über das gemeinsame Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsziel, den Weg dorthin und das Ineinandergreifen der jeweiligen Aktivitäten zu.

Methodisch-didaktische Veränderungen treten nicht ganz so häufig auf, haben aber, wenn sie auftreten, eine positive Wirkung auf die Ausbildungsqualität. Am häufigsten ist dabei festzustellen, dass es in den verschiedenen Lernorten intensivere Gespräche zwischen Ausbildungspersonal und Teilnehmenden gibt, die die bereits erworbenen Kompetenzen und ggf. noch bestehende Defizite zum Gegenstand haben. Diese Feedback-Kultur fördert die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und kann eine verstärkte Motivation für das weitere Lernen mit sich bringen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Umstellung auf eine stärker handlungs- und kompetenzorientierte Qualifizierung und die konsequente Umsetzung des Prinzips der vollständigen Handlung qualitätssteigernd wirken. Wird Teilnehmenden mehr Eigenständigkeit zugetraut und orientieren sich Lern- und Arbeitsaufgaben stärker an der Wirklichkeit des Berufs, können positive Effekte auf die Motivation und auf die Kompetenzentwicklung auftreten.

Fazit 3: Ausbildungsbausteine mit einer Länge von mehr als sechs Monaten entfalten das Potenzial des Bausteinkonzeptes nicht und sind vielfach nicht anwendbar.

Wichtige Effekte der Bausteine haben mit ihrer Strukturierungswirkung zu tun oder basieren auf einer stärkeren Feedback-Kultur innerhalb der Qualifizierungen. Dies wird konterkariert, wenn Bausteine so lang sind wie traditionelle Ausbildungsabschnitte auch (z. B. vom Ausbildungsbeginn bis zur Zwischenprüfung). Erschwerend kommt hinzu, dass Bausteine mit einer Länge von mehr als sechs Monaten inkompatibel mit vielen Angeboten der Berufsvorbereitung sind. Selbst wenn diese Maßnahmen bzw. Bildungsgänge fast ein Jahr dauern, werden häufig parallel andere Ziele (Erwerb eines Schulabschlusses, Berufsorientierung) verfolgt, so dass Bausteine mit einer empfohlenen Länge über sechs Monate kaum vermittelt werden können. Würden Bausteine mit einer geringeren Länge angeboten, würde die Vermittlung im Rahmen der Berufsvorbereitung erleichtert.

Fazit 4: Das Konzept der Ausbildungsbausteine ist erst mit einem Konzept für die Kompetenzfeststellung vollständig.

Den Projekten, insbesondere denjenigen, die im Rahmen des Nordverbundes und des Frankfurter Kreises aktiv waren, ist zu verdanken, dass es auf Erprobung basierende Handlungsempfehlungen für die Kompetenzfeststellung am Ende von Ausbildungsbausteinen gibt. Diese Empfehlungen werden jedoch bislang nur innerhalb des Programms genutzt, sie sind naturgemäß unverbindlich.

Auf Basis der Evaluation ist es nicht möglich, einen empirischen Nachweis dafür zu erbringen, dass eine Kompetenzfeststellung nach diesen Empfehlungen die Wahrscheinlichkeit des

Übergangs in Ausbildung verbessert. Dies liegt wiederum in den geringen Fallzahlen und der uneinheitlichen Implementation von Kompetenzfeststellungen in den Projekten begründet. In der wissenschaftlichen Debatte besteht jedoch mittlerweile Einigkeit darüber, dass modulare Konzepte in der Berufsbildung ihre Wirkung nur dann voll entfalten könnten, wenn es Standards zur Feststellung der erworbenen Kompetenzen gäbe (vgl. Ekert et al. 2013).

Hilfreich wäre es deshalb, wenn sich die verschiedenen Initiativen und Programme (neben JOBSTARTER CONNECT z. B. die IHK-Pilotinitiative Teilqualifikationen oder die entsprechenden Angebote der Arbeitgeberverbände) hierzu weiterhin untereinander abstimmen und zu gemeinsamen Standards für die Durchführung und Qualitätssicherung der Kompetenzfeststellung kämen.

Fazit 5: Eine höhere Ausbildungsqualität (Fazit 2) sowie die Feststellung und Dokumentation von Kompetenzen (Fazit 4) sind mit zusätzlichen Kosten verbunden.

Insbesondere die Erstimplementation, aber auch die dauerhafte konzeptgetreue Umsetzung von Ausbildungsbausteinen in bestehenden Maßnahmen und Bildungs- oder Ausbildungsgängen ist mit gewissen Mehrkosten gegenüber den Regelangeboten verbunden. Dies liegt zum einen an den partiell anderen Qualifizierungsinhalten, aber auch an einer höheren Personalintensität. So kosten die Abstimmung der Lernorte und die zielgerichtete Planung, Durchführung und Auswertung beispielsweise betrieblicher Praktika während einer schulischen Berufsvorbereitung Zeit, und zwar nicht nur bei der erstmaligen Implementation. Werden Kompetenzfeststellungen durchgeführt, führt dies in Abhängigkeit von deren Umfang zu weiteren Mehrkosten. Ob die deutlich erkennbaren Qualitätssteigerungen in der Qualifizierung, die durch die Implementation entstehen können, die Mehrkosten in allen Maßnahmeformaten rechtfertigen, kann auf der Basis dieser Evaluation nicht abschließend beantwortet werden. Sicher ist jedoch, dass eine reine Bereitstellung weiterer Ausbildungsbausteine ohne flankierende Maßnahmen und ergänzende Finanzierung nicht dazu führen wird, dass diese in großer Zahl konzeptgetreu umgesetzt werden. Flankierend kann hier nicht nur die Projektförderung des BMBF wirken, sondern auch die Politik der Länder oder die Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit. Dabei sind auch Modelle denkbar, bei den die Mehrkosten der Qualifizierung und die Kosten einer Kompetenzfeststellung von verschiedenen Akteuren getragen werden.

9 Systemische Wirkung der (Erprobung der) Ausbildungsbausteine

Unter einer „systemischen Wirkung“ wird in diesem Abschnitt entweder eine Etablierung der Ausbildungsbausteine selbst in Rahmensetzungen bestimmter Institutionen außerhalb des BIBB oder systemverändernde Wirkungen der (Erprobung der) Ausbildungsbausteine

verstanden. Wenn hier von einem „System“ die Rede ist, so ist das gesamte System der Aus- und Weiterbildung mit seinen finanzierenden, regelsetzenden, operativ handelnden, Interessen vertretenden sowie forschenden Institutionen gemeint.

Fazit 6: Die Strukturierung von Bildungsangeboten nach Ausbildungsbausteinen wird zwar vielfach empfohlen, gefordert wird sie jedoch nur selten.

Zum Ende der Erprobung der Ausbildungsbausteine in JOBSTARTER CONNECT lässt sich ferner feststellen, dass Ausbildungsbausteine als curriculares Strukturelement für berufliche Bildungsangebote an vielen Stellen und von verschiedenen Institutionen empfohlen werden. Beispiele sind verschiedene Angebote der Bundesagentur für Arbeit und die Pilotinitiative der Industrie- und Handelskammern. In einigen Projektregionen, in Hamburg sogar in einem ganzen Bundesland, werden Ausbildungsbausteine für den gesamten Übergangsbereich empfohlen.

Ausbildungsbausteine verbreiten sich aber nicht gleichmäßig und auch nicht in gleicher Weise in allen Teilbereichen des Berufsbildungssystems. Im Bereich der unter 25-Jährigen ist nach mehreren Jahren der Erprobung die Anwendung von Ausbildungsbausteinen inzwischen politisch bei vielen Akteuren akzeptiert, wenn erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine nicht zertifiziert werden.

Im Bereich der Nachqualifizierung (Ü-25) sind Ausbildungsbausteine und deren Zertifizierung nach erfolgreichem Absolvieren einer Kompetenzfeststellung voll akzeptiert. Ausbildungsbausteine gelten in diesem Segment inzwischen als ein anerkannter Standard.

Diese Trennlinie zwischen U-25 und Ü-25 ist nicht trennscharf, sie zeigt aber grob den Status quo dessen, was politisch gegenwärtig konsensfähig ist und wozu JOBSTARTER CONNECT viel beigetragen hat. Im Vergleich zur Situation 2007/2008, als im Innovationskreis berufliche Bildung und anschließend in anderen Gremien sehr kontrovers über Ausbildungsbausteine und ihre Erprobung diskutiert wurde, ist damit viel erreicht worden.

Für ein einfaches Erprobungsprogramm ist das beachtlich. Größere systemische Wirkung kann nur dann erreicht werden, wenn zeitnah weitere Bausteine entwickelt und Vorgaben für die Kompetenzfeststellung als Bestandteil der Bausteine für allgemeinverbindlich erklärt werden – was aber beides nicht in der Hand der Programmakteure von JOBSTARTER CONNECT liegt.

Fazit 7: Die Erprobung der Ausbildungsbausteine hat zahlreiche Veränderungen im System der Aus- und Weiterbildung hervorgerufen und sich auf viele andere Initiativen im Bereich der Aus- und Weiterbildung ausgewirkt.

Nach den Erkenntnissen der Evaluation haben sich Ausbildungsbausteine in vielen Bereichen, nicht zuletzt in der Nachqualifizierung, als curriculares Strukturelement etabliert. Durch ihre Bundeseinheitlichkeit erlauben sie die bessere Kommunikation von Qualifizierungsinhalten, wovon potenzielle Nutzer dieser Angebote profitieren. Zudem erleichtert die Bundeseinheitlichkeit die Zertifizierung und Finanzierung der Maßnahmen und auch den Zugang zur externen Prüfung. Viele Bildungsanbieter, auch solche, die nicht im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT gefördert wurden, nutzen zur Strukturierung und Vermarktung ihrer Angebote daher Ausbildungsbausteine.

Ein weiteres Programmergebnis ist, dass programminterne und -begleitende Diskussionen um Ausbildungsbausteine und speziell auch über das besonders strittige Thema der Kompetenzfeststellung mit dazu beigetragen haben, dass sich andere Initiativen (z. B. die Pilotinitiative Teilqualifikationen des DIHK) dem Konzept angenommen haben und es verwenden. Die verschiedenen Initiativen und die Diskussionen in und um JOBSTARTER CONNECT haben sich befruchtet und zu einem gewissen Schub in diesem Bereich geführt.

Fazit 8: Ein Konzept der Modularisierung könnte im Hinblick auf die Steigerung der Durchlässigkeit eine stärkere Wirkung erzielen, wenn es Vorgaben zur Kompetenzfeststellung enthielte.

Das Konzept der Ausbildungsbausteine hat keine Vorgaben dazu gemacht, wie die Feststellung erworbener Kompetenzen erfolgen soll. Dies trug Bedenken Rechnung, dass solche Vorgaben zur Etablierung eines Prüfungswesens unterhalb der Berufsabschlussprüfungen führen könnte. Auf der anderen Seite könnten solche Vorgaben nach Ansicht von Berufsbildungsexperten aber auch dazu beitragen, dass das Ziel einer Steigerung der Durchlässigkeit (insb. im Übergangssystem, aber auch im Bereich der beruflichen Bildung) in höherem Maße erreicht wird, als dies mit der derzeitigen Ausgestaltung möglich ist. Mittlerweile ist mit dem Orientierungsrahmen wichtige Vorarbeit geleistet worden, für die Bedeutung des Instruments Ausbildungsbausteine wäre es dienlich, wenn diese Empfehlungen oder ähnlich gelagerte Vorgaben konstitutiver Bestandteil von Ausbildungsbausteinen würden. Wie bereits zuvor erwähnt, ist dies nur dann Erfolg versprechend, wenn es in Abstimmung mit den Sozialpartnern erfolgt.

10 Erprobung im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT

Fazit 9: Die unmittelbaren Programmziele wurden dank des Engagements beteiligter Akteure erreicht.

Das Programm JOBSTARTER CONNECT hat zum Ziel, die vom BIBB auf Empfehlung des Initiativkreises berufliche Bildung entwickelten bundeseinheitlichen Ausbildungsbausteine zu erproben. Dieses übergreifende Ziel kann als erreicht angesehen werden, auch wenn nicht alle Ausbildungsbausteine aller Berufsbilder erprobt werden konnten. Die Ausbildungsbausteine eines Berufsbildes (Chemikant/-in) wurden überhaupt nicht und von anderen Berufsbildern wurden nicht alle erprobt. Insgesamt handelt es sich aber nur um wenige Bausteine, für die keine Erfahrungen vorliegen.

Dass dieses Ziel erreicht wurde, ist vielen beteiligten Akteuren zu verdanken, zuvorderst dem Engagement der Projekte und insbesondere jener, die sich intensiv mit dem Konzept der Ausbildungsbausteine befassten, trotz Widerstände unterschiedlicher Art nicht aufgaben, an dessen konzeptgetreuer Implementierung zu arbeiten und sich für einheitliche Standards der Kompetenzfeststellung von Ausbildungsbausteinen stark machten. Auf eigene Initiative haben die Projekte zwei Arbeitskreise und später mehrere berufsspezifische Arbeitsgruppen gebildet, in denen sie alle Projekte betreffende Fragen und Schwierigkeiten diskutiert und Lösungsansätze hierfür entwickelt haben.

Die Programmstelle hat mit ihrer Arbeit ebenfalls wesentlich zu diesem Erfolg beigetragen. Dabei ist ihr insbesondere zu verdanken, dass sie – obwohl das Programm i. e. S. keine eigenen Teilnehmenden hat⁴³ – kurz nach Beginn des Programms ein umfangreiches Monitoring-System implementierte, um den Verlauf der Bausteinqualifizierungen auf der Ebene einzelner Teilnehmender und deren Verbleib in standardisierter und auswertbarer Form zu erfassen. Auch wenn es bei der Gestaltung dieser Datenstruktur immer wieder Nachsteuerungsbedarf gab, so ist doch hervorzuheben, dass mit dieser Datenbank eine auch im Vergleich zu anderen Projekten außerhalb des Wirkungsbereiches der Bundesagentur für Arbeit sehr weitreichende und funktionale Struktur aufgebaut wurde, die es in umfangreichem Maße erlaubt, Analysen durchzuführen. Zu erwähnen ist zudem, dass sich die Datenqualität im Laufe des Programms deutlich verbessert hat und Hinweise der Evaluation auf Nachbesserungsbedarfe aufgegriffen wurden.

⁴³ Da sich die Erprobung auf die Implementation von Ausbildungsbausteinen in Maßnahmen und Bildungsgängen Dritter bezieht, sind die Teilnehmenden dieser keine Projektteilnehmenden i. e. S. Aus Programmmitteln wurden auch bis auf kleine Ausnahmen keine Qualifizierungen gefördert. Daher hatte auch weder die Programmstelle noch die Evaluation Kontaktdaten von Qualifizierungsteilnehmenden, die für Befragungen hätten genutzt werden können.

Fazit 10: Die Erprobung eines neuen bundeseinheitlichen Konzepts hätte stärker ausgeprägte Begleitstrukturen für die Erprobung gerechtfertigt

In die Erprobung selbst hat die Programmstelle, der als Bewilligungsbehörde und wissenschaftliche Begleitung eine Doppelrolle zukam, kaum eingegriffen, es sei denn ihr wurde bekannt, dass sich Projekte jenseits des sehr weit gefassten Erprobungsrahmens bewegten oder keine ausreichende Zahl von Teilnehmenden hatten. Aus Sicht der Evaluation aber auch mehrerer Projekte wäre es wünschenswert gewesen, wenn von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung stärkere Lenkungsimpulse ausgegangen wären, was mit großer Sicherheit eine schnellere Herausbildung eines gemeinsamen programminternen Konzeptverständnisses geführt hätte. An dieser Stelle soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass die ungesteuerte Vielfalt von Konzeptinterpretationen auch einen Wert hat und die Programmkonzeption, die Projektförderungen mit mehrjähriger Laufzeit auf Basis eines wenig spezifizierten Erprobungskonzepts beinhaltete, Möglichkeiten der Einflussnahme beschränkt.

Im Zusammenhang mit der Frage nach einer fachlichen Einflussnahme auf die Erprobung kann auch hinterfragt werden, ob eine der eigentlichen Erprobung vorangestellte Konzeptions- und Vorbereitungsphase nicht sinnvoll gewesen wäre. Das Konzept der Ausbildungsbausteine und die ihm inne liegende Kompetenzorientierung waren vor Projektbeginn vielen Projektmitarbeitenden nicht oder nur ansatzweise bekannt. Jedes Projekt musste sich selbst mit dem Konzept vertraut machen, ohne dass es dafür auf Materialien oder geeignete Literatur hätte zurückgreifen können. Und zu für das Konzept zentralen Aspekten (insb. der Kompetenzorientierung und der Kompetenzfeststellung) enthalten die Ausbildungsbausteine selbst nur recht knappe Informationen.

Fazit 11: Transfer von Erprobungserfahrungen in die Fachwelt wurde frühzeitig angelegt

Positiv zu erwähnen sind abschließend die Aktivitäten zum programmbegleitenden Transfer von Erprobungserfahrungen. Insbesondere zu nennen sind hier die von der Programmstelle initiierte Runde von Werkstattgesprächen mit Sozialpartnern und Vertretern der Dachverbände zuständiger Stellen und der Erfahrungsaustausch der Initiativen zur Erprobung von Ansätzen zur Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung, der vom BMBF ins Leben gerufen wurde. Während die Werkstattgespräche darauf zielten, die Akzeptanz einer strukturierten Kompetenzfeststellung zum Ende von Bausteinen bei Sozialpartnern und zuständigen Stellen zu befördern, diente der Erfahrungsaustausch der Initiativen der Zusammenführung von Erprobungserfahrungen aus JOBSTARTER CONNECT mit den Erfahrungen anderer Initiativen. (vgl. Ekert et al. 2013) Gerade weil das System der beruflichen Bildung starke Beharrungstendenzen aufweist, waren diese Aktivitäten nützlich, wenn nicht sogar notwendig, damit die Ergebnisse eines zeitlich befristeten und relativ kleinen Erprobungsprogramms wie JOBSTARTER CONNECT auf Systemebene Wirkung entfalten

konnten. Zudem wurden die Erprobungserfahrungen regelmäßig an den Programmbeirat und frühzeitig an Abteilung 4 des BIBB, die für die Entwicklung auch der 2. Generation von Ausbildungsbausteinen zuständig ist, kommuniziert. Ob und welche Wirkungen sie dort und bei allen anderen Transferempfängern entfalten, liegt außerhalb des Einflussbereichs von JOBSTARTER CONNECT. Neben den Ergebnissen selbst hängt dies von weiteren u. a. politischen und institutionellen Faktoren ab.

LITERATURVERZEICHNIS

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (2008). Bekanntmachung der Richtlinien zur Durchführung des Programms JOBSTARTER CONNECT im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin, Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (2009). Leistungsbeschreibung für die Externe Evaluation von JOBSTARTER CONNECT. Berlin, Bonn.

Bundesministerium des Inneren – BMI (2013). Jedes Alter zählt – Zweiter Demografieipfel der Bundesregierung am 14. Mai 2013. Ergebnisbericht. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2007). 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2013). Berufsbildungsbericht 2013. Berlin, Bonn.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – BDA (2007). Neue Strukturen in der dualen Ausbildung – Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung / Berufliche Bildung und des BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung. Bonn.

Buschmeyer, Hermann (2012). Der ‚3. Weg in der Berufsausbildung Nordrhein-Westfalen‘. In: Bojanowski, Arnulf / Eckert, Manfred (Hrsg.) (2012). Black Box Übergangssystem, S. 119-130.

Deutscher Gewerkschaftsbund – DGB und Zentralverband des Deutschen Handwerks – ZDH (2014). Plädoyer für eine ganzheitliche Berufsbildung. Positionspapier. Berlin.

Deutscher Handwerkskammertag – DHKT (2013). Ausbildungsbausteine – (k)eine Option für den Übergangsbereich? Beschlussfassung des DHKT-Ausschusses Berufsbildung vom 11. April 2003. Berlin.

Deutscher Industrie-und Handelskammertag – DIHK (2007). Dual mit Wahl – Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Berlin.

Ehrke, Michael / Nehls, Hermann (2007). Aufgabenbezogene Anlernung oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Entwicklung und Transfer. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 1/2007. S. 38-42.

- Einhorn, Annika / Grebe, Tim / Becker, Carsten (2011).** Analyse der Optionen zur Anrechnung von beruflicher Vorbildung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Endbericht. Unveröffentlichtes Dokument.
- Ekert, Stefan / Ornig, Nikola / Otto, Kristin / Sommer, Jörn (2013).** Ergebnisse des Erfahrungsaustauschs der Initiativen zur Erprobung von Ansätzen zur Anrechnung und Anerkennung in der beruflichen Bildung. Bericht im Auftrag des BMBF. Berlin. http://www.interval-berlin.de/documents/Interval_Ergebnisdokumentation_Initiativenaustausch_final_November2013_001.pdf (letzter Abruf: 31.10.2014).
- Ekert, Stefan (2013).** Brücken in Ausbildung? Einstiegsqualifizierung und Ausbildungsbausteine im kritischen Vergleich. Waxmann: Münster.
- Euler, Dieter / Severing, Eckart (2006).** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Typoskript. Nürnberg, Berlin.
- Fleischmann, Daniel (2007).** Ein Weg aus der Berufsbildungs-Misere? In: Panorama 1/2007, S. 19-21.
- Frank, Irmgard (2010).** Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: BIBB/BMBF (Hrsg.). JOBSTARTER CONNECT – Ausbildungsbausteine für die Praxis. S. 20-28.
- Frank, Irmgard / Hensge, Kathrin (2007).** Ausbildungsbausteine – ein Königsweg für Strukturreformen in der Berufsbildung? In: BIBB (Hrsg.). Förderung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 2/2007. S. 40-44.
- Frank, Irmgard / Grunwald, Jörg-Günther (2008).** Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: BIBB (Hrsg.). Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung vorantreiben. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 4/2008. S. 13-17.
- Frank, Irmgard (2012).** Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2012, S. 49-52.
- Frommberger, Dietmar / Held, Georg / Milolaza, Anita / Reinisch, Holger / Steib, Christian (2012).** Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative. In: BMBF (Hrsg.). Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn. S. 137-154.

Grebe, Tim / Sommer, Jörn / Eckhardt, Christoph (2013). Bundesweiter Überblick über Nachqualifizierungsangebote. Endbericht. Berlin.

Hauptverband des Deutschen Einzelhandels – HDE (2007). Stellungnahme des Handels zu aktuellen berufsbildungspolitischen Themen. Berlin.

IG-Metall (2007). Unser Projekt – Europäische Kernberufe, Leitlinien der IG-Metall für die Gestaltung von Berufen. Frankfurt.

Kloas, Peter-Werner (2007). Ausbildungsbausteine, Module und anderes „Teufelszeug“ – Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: BIBB (Hrsg.). Förderung in der beruflichen Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 2/2007. S. 45-49.

Kultusministerkonferenz – KMK (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Lorig, Barbara / Schreiber, Daniel (2010). Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen. In: Münk, Dieter / Schelten, Andreas (Hrsg.) Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: Bertelsmann. S. 119-134.

Nehls, Hermann / Heimann, Klaus (2012). Ausbildungsbausteine – nur unter klar definierten Bedingungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 5/2012, S. 50-51.

Nickolaus, Reinhold / Gschwendtner, Tobias / Geißel, Bernd (2009). Modellierung beruflicher Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung. In: Münk, Dieter / Severing, Eckart (Hrsg.). Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann. S. 59 – 70.

Pilz, Matthias (2009). Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Pilz, Matthias (Hrsg.). Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann.

Pimminger, Irene (2012). Junge Frauen und Männer im Übergangssystem. Hrsg. Agentur für Gleichstellung im ESF. Berlin.

Popp, Sandra / Grebe, Tim / Dietrich, Hans / Becker, Carsten (2012). Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Abschlussbericht. Berlin.

Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2014). Mit Ausbildungsbausteinen zum Berufsabschluss – JOBSTARTER Praxis Band 8. Bonn.

Rulands, Heinz (2009). Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. In: Pitz, Matthias (Hrsg.). Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann.

Westendorff, Dieter (Red.) (2014). Ausbildungsbausteine im Handwerk? Erfahrungsberichte handwerkskammernaher Projekte. Broschüre. Freiburg.

Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk – ZWH (2005). Einstiegsqualifizierung mit Handwerkskammerzertifikat – Türöffner zur Berufsausbildung: Arbeitshilfe für Berater und Beraterinnen. Düsseldorf.