

Berufliche Bildung flexibilisieren

Was Bildungsinstitutionen für barrierefreiere Bildungsprozesse tun könnten

Wer eine längere Strecke die Diskussion um die Organisation und Normierung von beruflichen Bildungsprozessen begleitet hat, kann eine einfache wie folgenschwere Tendenzwende ausmachen. War es in den 80er Jahren noch üblich, Normierungen in Gänze in Frage und den Lernweg des Einzelnen aus der Perspektive einer Institutionenkritik in den Mittelpunkt zu stellen, erleben wir seit Mitte der 90er Jahre eine noch immer weiter zunehmende Standardisierung von Bildung, die Institutionen in Akkreditierungs-, den Einzelnen in umfängliche Anwesenheitsverpflichtungen und detaillierte und zahlreiche Prüfungsverfahren fixiert. Positionen aus den 70er/80er Jahren, die Selbstbewertung statt Notengebung an den Hochschulen und der beruflichen Bildung forderten bzw. Einheitsnoten realisierten, scheinen heute mehr als nur 25 Jahre her. Heute ist es wieder möglich, nach 3-jähriger Ausbildungszeit den erfolgreichen Abschluss in weite Ferne (6 bis 12 Monate später) rücken zu lassen, weil es beispielsweise sogar Zugangsprüfungen zur Zulassung zur Prüfung gibt. Dennoch konnte es passieren, dass zeitgleich in selbigen Bildungsprodukten jegliche Versetzung abgeschafft wurde. Von außen betrachtet hat es den Anschein, dass sich gleichzeitig zwei, jedoch widerstrebende Tendenzen um die Definitionsmacht, was gelingende Bildung charakterisiert, „durchgesetzt“ haben. Wobei die Gruppe derer, die vom Ende her normieren (indem sie das Prüfungsverfahren mit immer mehr Gewicht für den gesamten Ausbildungsverlauf ausstatten), scheinbar unmittelbarer durchsetzen, was Priorität in der Bildungsorganisation haben muss.

Nimmt man jedoch die Idee der Priorität einer erfolgreichen und klar definierten Prüfungsleistung als entscheidenden Qualifikationsnachweis auf und beim Wort, würde sich eine Dynamisierung von beruflichen Bildungsprozessen erschließen, die bisher noch nahezu vollständig – mit Ausnahme der Externenprüfung – unausgeschöpft ist und an der Idee einer versetzungsfreien Bildungsbiographie ansetzt.

In der beruflichen Bildung ließe sich aufgrund dieser Verknüpfung einiges machen.

Mit wem haben wir es in der beruflichen Bildung zu tun?

Mit zweierlei „Sorten“ von Studierenden bzw. Auszubildenden: Die einen kommen direkt von der Schule, die anderen aus einem anderen Beruf/sfeld. Ein klassischer Ausbildungsgang für die zweite Gruppe, hier mit dem Ziel, einen staatlichen Abschluss in einem personenorientierten Dienstleistungsberuf berufsbegleitend zu erwerben, sieht de facto von den vorhandenen Bildungsvoraussetzungen in vier Bildungsgängen (100 Personen) wie folgt aus:

- 20 Personen (20 %) verfügen über keine Ausbildung, aber mehrjährige Berufserfahrung
 - 10 Personen (10 %) verfügen über eine Helferausbildung (BBiG oder schulisch)
 - 54 Personen (54 %) verfügen über eine 3-jährige Ausbildung (BBiG oder schulisch)
 - 16 Personen (16 %) verfügen über einen Hochschulabschluss
 - 100 % waren in unterschiedlichem Umfang berufstätig
-
- 61 Personen (61 %) verfügen über einen mittleren Bildungsabschluss
 - 10 Personen (10 %) verfügen über ein Fachabitur
 - 29 Personen (29 %) verfügen über die allgemeine Hochschulreife
-
- 14 Personen (14 %) verfügen über eine andere Staatsangehörigkeit
 - 13 Personen (13 %) sind männlich
-
- 10 Personen (10 %) sind zwischen 23 und 29 Jahren alt
 - 40 Personen (40 %) sind zwischen 30 und 39 Jahren alt
 - 43 Personen (43 %) sind zwischen 40 und 49 Jahren alt
 - 7 Personen (7 %) sind zwischen 50 und 56 Jahren alt



Heterogener wird die Zusammensetzung der Studierenden noch angesichts der hier nicht darstellbaren Ergebnisse informeller und non-formaler Bildungsprozesse, die entweder exemplarisch oder einschlägig eine weitere Basis für den angestrebten Bildungsweg darstellen. Trotz dieser enormen Heterogenität: Alle 100 Personen müssen drei Jahre Ausbildung durchlaufen – unabhängig davon, wie schnell sie lernen, ob sie auf einen einschlägigen Beruf oder Berufstätigkeit aufbauen, unabhängig davon, ob sie Lerninhalte bereits systematisch anwenden, die anderen erst neu sind, unabhängig davon, ob ihr Ziel eine im Wesentlichen erfolgreiche oder sehr gute Prüfung ist.

Klar wird sofort: Was für die allgemeinbildende Schule das aktuelle Thema ist – das Spektrum der Voraussetzungen, die mitgebracht werden, und als Konsequenz die Anforderung einer Individualisierung von Bildungsprozessen, als Stichworte mögen hier die flexible Schuleingangsphase oder Schnellläuferklassen genügen – liegt hier noch zwingender als Notwendigkeit auf der Hand, will man nicht gleich machen, was verschieden ist. Die einzige Gemeinsamkeit dieser Lerngruppe ist die gegenwärtige Tätigkeit im gleichen Arbeitsfeld und das Ziel, für diese eine einschlägige Qualifikation zu erwerben. Was also tun?

Bisher gibt es für die Anerkennung von Vielfalt und unterschiedlichen Kompetenzen nur zwei sehr statische Instrumente: Entweder man erfüllt im Vorfeld einen Verkürzungstatbestand, geregelt durch die Ausbildungs- und Prüfungsordnung, oder man strebt unmittelbar die Externenprüfung an (wobei letzteres als Option nicht immer gegeben ist und auch nicht immer der Königsweg ist – angesichts des erforderlichen Erwerbs von Sozial- und Selbstkompetenzen z. B. in den personenorientierten Dienstleistungsberufen).

Da wir uns derzeit ohnehin in einem umfassenden Prozess der Umstrukturierung beruflicher Bildung infolge des Bologna-Prozesses und der Einführung eines Europäischen und entsprechend nationaler Qualifikationsrahmen befinden, würde es sich geradezu anbieten, aus diesem Anlass weitere Optionen auszuloten, um den Anliegen und Ressourcen von Menschen, die lebenslang lernen (sollen und wollen), besser gerecht zu werden.

Der Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, Stand 2009) formuliert das Ziel, „dem Prinzip näher zu kommen, wichtig ist: was jemand kann und nicht, wo er es gelernt hat“. Ein weiteres Prinzip könnte und sollte lauten: Wichtig ist, was jemand kann und nicht wie und wie lange er es gelernt hat.

Die Crux ist doch, siehe oben beliebig angeführte Lerngruppe, dass für diese und jeden Einzelnen ein starrer zeitlicher Rahmen vorgesehen ist, der nicht verlassen werden kann: Noch nicht einmal das Überspringen eines Semester oder Jahrgangs ist derzeit möglich. Auch wenn die andere genannte Gruppe, der Schulabgänger, eine homogenere zu sein scheint, muss man – wenn nicht im gleichen Ausmaß – auch bei ihnen von einem Spektrum an unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen.

Sieht man von diversen Schwierigkeiten in der Umsetzung ab, so wäre es daher doch nur vernünftig, unter Einbeziehung auch des 2. Prinzips zügige Veränderungen vorzunehmen und dabei drei Eckpunkte zu fixieren.

1. Es gibt eine definierte Lernzeit für eine bestimmte Qualifikation, auf die jeder einen Anspruch hat, auf die er aber nicht verpflichtet wird.
2. Die für die Qualifikation geforderten fachlichen, sozialen und Selbstkompetenzen müssen für einen erfolgreichen Abschluss nachgewiesen werden.
3. Es gibt das konsequente Angebot zur Individualisierung von Lernwegen in institutionellen Kontexten: Man kann seinen eigenen Weg gehen, muss es aber nicht.

Konkret hieße dies: Es gibt keine Verkürzungstatbestände mehr, da jeder die Ausbildung so schnell durchlaufen kann, wie er will oder kann. Alle beginnen gleich. Menschen mit bisher als negativ eingeschätzten Lernkarrieren können wie alle anderen durchstarten, wenn sie wollen. Es gibt einen fixierten Kanon an Nachweisen, die erbracht werden müssen, um zur Abschlussprüfung zugelassen zu werden. Dieser bildet alle Kompetenzbereiche ab. Der Nachweis muss nicht zwingend auf der Basis von Leistungen, die *in* der Ausbildung erbracht werden, erfolgen. Kompetenzen, die anderweitig erworben wurden (formal, non-formal,



informell), können von den Bildungsinstitutionen als gleichwertig anerkannt werden. Der Vorteil: Die Frage einer Anerkennung non-formaler und informeller Bildung muss nicht in Form eines Parallelsystems beantwortet und gefasst werden durch Bescheinigungen etc., um die Ergebnisse für formale Bildungsprozesse berücksichtigen zu können. Sie wird am konkreten Gegenstand, anlassbezogen geprüft.

Für die spezifischen für den jeweiligen Beruf erforderlichen sozialen und Selbstkompetenzen werden Nachweisverfahren angeboten, die die berufliche Realität abbilden und aufnehmen. Beide Lernorte – Schule, als exemplarische Lernlandschaft, und Praxis, als Transfer- und Weiterentwicklungsort, sind hier zu nutzen. Jeder, der die Prüfung früher als in der Regel vorgesehen, absolvieren will, hat – wie in einigen Hochschulstudiengängen praktiziert – einen Freiversuch. Ohnehin stellt sich die Frage, aus welcher *inhaltlichen* Berechtigung heraus die Zahl der Wiederholungsprüfungen begrenzt ist.

Die vorhandene Organisation beruflicher Bildung wird damit durch ein System individualisierter Lernoptionen *ergänzt*. Das heißt, das bekannte System durchlaufender strukturierter Ausbildungsgänge existiert unverändert. Für viele Lerner ist dies die richtige Form, nicht zuletzt weil es an die üblichen Lernbiographien anknüpft. Andere Lerner können sich in diesem System bewegen, seine Vorteile nutzen, für sie vorhandene Nachteile umgehen und ihren Anteil zu einer dynamischen Lernlandschaft beitragen.

Übergeordnet macht eine solche Erweiterung von Bildungsstrukturen, die den Einzelnen zum Mitgestalter seines Bildungsprozesses macht, auch insofern Sinn, als Fachkräfte ja imstande sein müssen, begründet Prioritäten setzen, diese eigenständig und selbstverantwortlich zu verfolgen und vor anderen vertreten zu können.

Wie soll das gehen – werden viele an dieser Stelle einwenden? Eine kleine Skizze vorhandener Möglichkeiten und notwendiger Voraussetzungen.

Kriterium 1: Jeder darf so schnell oder so langsam sein, wie er will.

Für viele gehört zu den unschönen Erinnerungen an Schule die Erfahrung, irgendetwas „gar nicht verstanden zu haben“ und das in den Worten der Lehrenden unmissverständlich zu hören und in den Blicken der anderen wahrzunehmen. In solche Situationen zu kommen, ist dabei keine Frage des „Mangels“, sondern ist das potentielle Ergebnis der Tatsache, in irgendeiner Weise verschieden zu sein. Genauso können Schüler, die schneller vorankommen, schneller verstehen wollen, mit einer ablehnenden Haltung von Lehrenden konfrontiert sein: Dann werden ggf. Leistungen danach bewertet, dass „ein Überspringen (einer Klasse) in jedem Fall schädlich für den Schüler sei“.¹ Die sanktionierenden Wirkungen solcher Erfahrungen betreffen also sowohl das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten, also auch das Froh-Sein-Dürfen über die eigenen Stärken. Insbesondere für Angehörige sozialer Berufe ist es essentiell, diesen Mechanismus zu verstehen und förderlich intervenieren zu können – auch bei sich selbst.

Klar ist: Eine systematische Individualisierung von Lernangeboten, eine konkrete Unterstützung des Einzelnen auf seinem Lernweg, vergrößert die Heterogenität, die im o. a. Beispiel bereits vielen zu groß ist, um sie noch als konstruktiv lösbar zu erachten. Einige werden einen solchen Weg daher nicht befürworten, weil sie befürchten, dass die Unterschiede im Ausbildungsgang dann gänzlich außer Kontrolle geraten würden – einige sich abgekoppelt fühlen könnten. Die typische Antwort für die, die „schon weiter sind“, lautet dann: Helft den anderen, da erweitert ihr euer soziales Kompetenzspektrum. Ja, es ist sicher richtig, dass Lernende viel lernen können, wenn sie ihren Mitlernern entsprechend zur Seite stehen, wenn sie ihrerseits das Pensum schon geschafft haben. Das ersetzt aber nicht das Recht des Einzelnen, neugierig sein zu dürfen auf mehr und dabei ebenso von den anderen unterstützt zu werden. Also nicht „darf“ eine Individualisierung sein, sondern wie kann sie gehen?

¹ Kogler, Marian (2010): Gemischte Gefühle und anderer Zeitvertreib. Erfahrungen und Einsichten eines Hochbegabten. Wien, S. 54



Der Einstieg geht nicht ohne eine veränderte Haltung und Methodik/Didaktik der Lehrenden. Es muss gewollt sein, dass Inhalte, Methoden, Übungen nicht für alle gleich sind, zum selben Zeitpunkt und mit demselben Ziel verfolgt werden. Es muss gewollt sein, dass der Lernende den Lehrenden überholt.

Jedem, der Bildung verantwortet, sei angeraten, sich mindestens einmal – besser regelmäßig wie ein Studierender am eigenen Bildungsort zu bewegen – wenn man so will, zur Schule zu gehen. Die Einsichten stellen sich nicht sofort her – erst in ihrer Summation. Zunächst einmal tritt das allfällig Bekannte ein: Man lernt auch die Dinge gut, die man gar nicht wissen will, wenn sie gut präsentiert werden, und für einen selbst per se interessante Dinge schlecht, wenn der Lernweg nicht mit dem eigenen kompatibel ist: Rezeptives Lernen, in das man sich leicht einrichten kann und das an vielfältige Sozialisationsmuster quasi automatisch anknüpft.

Wichtiger als dies ist jedoch die Erfahrung der Zeitdimension – zu schnell/zu langsam. In der Orientierung an der Gesamtgruppe muss der Einzelne stets zu kurz kommen, es sei denn, er verkörpert den goldenen Schnitt. Die individuelle Wochenbilanz an einem gut funktionierenden Bildungsort mit engagierten Dozenten lautet vermutlich immer ungefähr gleich: 2/3 gut angelegte Zeit, 1/3 hätte besser angelegt werden können. Letzteres hat in der Regel mit vorhandenen Vorerfahrungen zu tun, natürlich auch mit dem Stil des Lehrens. Erfahrungsgemäß wird dieses 1/3 bei jedem Lernenden mit anderen Dozenten und Fachgebieten gefüllt sein, da unsere Lernwege und Fundamente differieren. Insofern sind in der Regel Diskussionen zu Unzufriedenheit mit Dozenten oder Stoff in ihrem Ausgang vorbestimmt: Was der eine gut findet (zum Beispiel viel frontaler Input), findet der andere schlecht. Was dieser schätzt (z. B. viel Gruppenarbeit), erachtet der andere als eher unproduktiv. Fazit und häufige Reaktion der Lehrenden: Ihr müsst für euch als Gruppe einen Weg für eure differierenden Arbeitsinteressen und –formen finden. Ja, aber ist das alles? Natürlich nicht! Denn dazu gehört zugleich: Der Einzelne muss in die Lage versetzt werden, für sich, seine Lebens- und Lernzeit sorgen zu können: indem er sich z. B. das Wissen alleine aneignet, das Fachgebiet vertieft, sich mit anderen aus anderen Lerngruppen auszutauschen, Lernender bei anderen Dozenten werden kann. Dies muss, statt sanktioniert, gefördert werden und gewollt sein. Aber genau davon, sich lernend bewegen zu können am Lernort und dies als gewertschätzt zu erfahren, davon sind wir in der beruflichen Bildung, zumindest auf der Seite der Schule, noch viel zu weit entfernt.

Natürlich stehen dagegen Formalia (Anwesenheitsverpflichtungen laut Ausbildungs- und Prüfungsordnung oder schlicht die Größe der Räume, angenommen ein Ausbildungsangebot erführe großen Zuspruch). Aber mehr Hindernisse müssen wohl noch in Sachen Grundhaltung von Lehrenden weggeräumt werden. Was ist aber eigentlich dagegen zu sagen, wenn ein Studierender, der sich langweilt, aufsteht, um zu schauen, was in den anderen Lernräumen so los ist? Oder wenn er die ganzen Rechtsgrundlagen an einem Stück aufnehmen und verarbeiten will? ... Die Zahl der „Odors“ ist beliebig. Das Ziel muss sein: Die eigene Lebenszeit als gut genutzt zu erfahren – ein Drittel Ausfall wäre zu viel. Um „dieses X-tel“, um diesen Anteil der Zeit geht es bei einer Flexibilisierung – in einer 3-jährigen Ausbildung möglicherweise also um 1 Jahr oder mehr.

Wie könnte der Lernspielraum für Studierende noch erweitert werden?

Jeder Studierende erhält einen generalisierten Lernplan, eine Art „Laufzettel“, auf dem kurz vermerkt ist, welche Aufgaben im Laufe der Ausbildung absolviert werden müssen. Jeder Studierende kann das zuerst angehen bzw. lernen, was er zuerst anpacken will. Der Laufzettel enthält zentrale Literaturverweise und konkrete Handlungsoptionen, aus denen gewählt werden kann. Da die Inhalte (Theorien, Konzepte, Modelle, Methoden) nach Ausbildungsgang differieren und daher im Folgenden nicht gelistet werden, hier eine erste Auswahl möglicher Handlungsoptionen bzw. Verpflichtungen für die Entwicklung sozialer und Selbstkompetenz: Jede/r Studierende entwirft am Beginn der Ausbildung für sich einen individuellen Lernplan auf der Basis des Laufzettels. Dieser wird mindestens halbjährlich aktualisiert und durch einen Dozenten beraten.



Der generelle Lernplan enthält u. a. folgende Aufgaben: Jede/r Studierende

1. besucht mindestens einmal im Rahmen seiner Ausbildung eine Gruppe, die einen anderen Berufsabschluss anstrebt.
2. hält einen Vortrag vor einer Gruppe, die ihm nicht bekannt ist.
3. nimmt an einem ausbildungsgangübergreifenden Projekt teil, das in der Öffentlichkeit realisiert wird.
4. wechselt in die Rolle des Lehrenden.
5. moderiert eine Arbeitsgruppe.
6. hospitiert an einem anderen Praxisort.
7. baut Kontakt auf zu einschlägigen bildungs-, sozial-, fachpolitischen Gremien.
8. macht einen methodisch und fachlich begründeten Verbesserungsvorschlag für den Ausbildungsgang.
9. stellt sich als künftiger Berufsangehöriger den Fragen von Klienten, Kunden, Angehörigen, interessierter Öffentlichkeit.
10. erhält ein videogestütztes Feedback seiner Präsenz (non-/verbale Gesprächsführung) auf den Gebieten Moderation, Präsentation, Konflikt-, Beratungsgespräch usf.
11. konfrontiert sich mit einer Situation, die nicht vorhersehbar und planbar, jedoch typisch für den jeweiligen beruflichen Alltag ist.
12. generiert eigene Lernziele, plant ihre Realisierung in Teilschritten, überprüft den Erfolg, lässt andere daran teilhaben usf.

Kriterium 2: Jede Bildungsinstitution kann die Geschwindigkeiten ihrer Studierenden/Lernenden selbst verantworten und gestalten.

Damit dies auch formal möglich ist, müsste es in der Entscheidungshoheit der Bildungsinstitution liegen, was jemand wann und wie lange besuchen muss, um zur Prüfung zugelassen zu werden – dabei bliebe das Recht auf Anmeldung zur Prüfung auch ohne Empfehlung der Ausbildungsstätte für den Einzelnen unberührt. Basis wäre wiederum der Kanon nachzuweisender Kompetenzen, deren Differenziertheit und Tiefe sich aus den Curricula ergeben.

Das hätte zur Bedingung, dass Vorgaben für die Ausbildungsfrequenzen, die in einem Ausbildungsgang erreicht werden müssen und aus denen sich die Finanzierung und/bzw. die Personalstellen ableiten, sich daran orientieren, wie viele *aufgenommen* wurden – nicht wie viele aktuell noch da sind. Das würde nicht zwingend bedeuten, dass die Lerngruppen immer kleiner werden würden, da ja neue Studierende, die später begonnen haben, dazu kommen könnten. Aber es könnten natürlich immer wieder auch kleinere Lerngruppen entstehen, was potentiell eine intensivere Lernumgebung ermöglichen würde.

Würde dieses formale Prinzip nicht garantiert, wäre es aus schulorganisatorischen (Bemessungsschlüssel für die Anzahl von Stellen) bzw. wirtschaftlichen Gründen für die Schulen in freier Trägerschaft nicht möglich, offensiv für schnelle Ausbildungsverläufe zu arbeiten, da bei einer Pro-Kopf-Finanzierung immer weniger Personal bzw. Geld für denselben Aufwand (erforderlicher gleicher Lehrkörper, doch für weniger Menschen) zur Verfügung stünde. Das heißt, die Personalbemessung bzw. Zahlung der tatsächlichen Personalkosten dürfte nicht gekoppelt sein an die Schülerfrequenz X in einem konkreten Kurs X.

Kriterium 3: Bildungsinstitutionen können Prüfungsabläufe und Zeitpunkte auf den Einzelfall bezogen gestalten und zusammenstellen.

Der Zeitpunkt, ob ein kompaktes Prüfungsverfahren erfolgt oder ob zeitlich auseinandergezogene Prüfungen favorisiert werden, müsste wählbar sein. Schon jetzt wäre es ein Leichtes, ein solches Verfahren zu realisieren, sofern Ausbildungsgänge halbjährlich beginnen: Denn dann gibt es auch halbjährlich jede Art von Prüfung im Angebot.



Kriterium 4: Bildungsinstitutionen können, auf der Basis klar definierter Erwartungsstandards für den jeweiligen Beruf, Prüfungsbestandteile und Formen festlegen, wie und was an Kompetenzen nachzuweisen ist.

Damit ist nicht eine willkürliche Auswahl gemeint, sondern: Geprüft wird das, was noch nicht anderweitig nachgewiesen worden ist und zu den definierten Prüfungsleistungen für eine Abschlussprüfung gehört. Das heißt, je nach Qualifikation müsste entschieden werden, ob die einfache Form von schriftlicher und mündlicher Prüfung in ihrer sehr klassischen Form, ggf. noch die praktische Prüfung für die jeweilige Qualifikation, das geeignete Instrumentarium zum Nachweis der erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ist. Von der Logik der Orientierung an Kompetenzen und einer konsequenten Outcome-Orientierung müsste eine Überprüfung vor allem im Nachweis einer differenzierten Handlungskompetenz liegen, hier dass auf dem erwarteten Niveau soziale und personale Kompetenzen entwickelt und vorhanden sind, um Fachwissen und Methoden situativ und kontextbezogen einsetzen und überprüfen zu können. Dies hat wiederum Rückwirkung auf die Form der Vermittlung und des Wissenserwerbs (siehe oben).

Kriterium 5: Die Ansiedelung einer Qualifikation in einer Niveaustufe (z. B. des DQR, im Tarifrecht etc.) bleibt von einer möglichen Flexibilisierung der Ausbildungszeiten unberührt. Es gilt der Satz: „Der Umfang der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen entspricht einer Ausbildungsdauer von 3 (bzw. x) Jahren unabhängig vom Zeitpunkt der Prüfung.“

Diese Klarstellung ist zwingend, da es ansonsten leicht zu einer Abwertung der Qualifikation mit weitreichenden Folgen kommen könnte aufgrund von Aussagen wie, man könne diesen Beruf auch in der z. B. Hälfte der Zeit erwerben. Hier geht es darum, zweifelsfrei zu verdeutlichen, dass die Regel der Zeitraum X ist, dass jedoch für einzelne Lerner eine Öffnung, eine verdichtete Qualifizierung, realisiert wird. Neu ist, dass diese Option nicht mehr wie bisher an formale Zugangsvoraussetzungen geknüpft wird: einen spezifischen Berufsabschluss oder einen spezifischen allgemeinbildenden Schulabschluss. Diese bisher praktizierte sehr formale Lösung, die bei Grenzfällen aufwändige Ausnahmefallprüfungen durch die staatliche Aufsicht zur Folge hat, widerspricht ohnehin den Realitäten beruflicher Bildungspraxis. Der mitgebrachte formale Abschluss bedingt nicht automatisch einen anderen Lernweg mit ggf. anderen Zeitabschnitten. Dies hängt von einer Vielzahl biographischer Faktoren ab: von biographisch zwischenzeitlich überwundenen Bildungsbarrieren ebenso wie von aktuellen biographischen Bindungen. Dies setzt als Basis voraus:

Kriterium 6: Bildungsinstitutionen wird als Experten der Koproduktion von Bildung vertraut.

Für einen Einstieg bietet es sich an, einige Bildungsinstitutionen auszuwählen, um den skizzierten Weg auf seine Gangbarkeit und Effektivität zu testen. Sicher ist auch darauf zu achten, dass die Erweiterung institutioneller Spielräume und Entscheidungsoptionen in der beruflichen Bildungsproduktion Kräfte auf den Plan rufen kann, die in der Qualifizierung auf „Schnellbesohlung mit geringer Haltbarkeit“ setzen wollen. Das alleine ist jedoch kein Grund, die Erprobung nicht zu wagen. Solange die Prüfungsaufsicht in öffentlicher Verantwortung bleibt und wahrgenommen wird, lässt sich diese Gefahr auf das Maß reduzieren, wie sie schon jetzt vorliegt.

Vertrauen scheint ohnehin der Schlüssel zu sein, um mehr Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Anlässlich einer Anhörung im Bundestag zur verbesserten Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen im Juli 2010 charakterisierte der Vertreter der Danish Agency for Intercultural Education den dänischen Weg als einen, der auf Vertrauen basiere und ohne dieses nicht gangbar sei. Die Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen spiele dabei eine herausragende Rolle. Vertrauen sei im Übrigen auch für die wechselseitige Anerkennung der Abschlüsse in Europa zentral: „In der Regel (seien) ausländische Ausbildungsgänge alle verschieden.“ Wenn man sich auf die Lernergebnisse statt auf die Äquivalenz konzentriere, werde immer etwas fehlen. Das sei aber nicht zielführend. Man müsse wechselseitig auf die



Bildungssysteme vertrauen. An Deutschland falle ihm auf, dass es Probleme mit eben diesem Vertrauen sogar im nationalen Rahmen gäbe, wenn noch nicht einmal ausgesprochene Anerkennungen von Qualifikationen des einen Bundeslandes von allen anderen Bundesländern akzeptiert würden.

Die Anmerkung verweist auf ein folgenreiches Grundproblem. Wenn öffentlich überwachten und akkreditierten Bildungsinstitutionen nicht vertraut wird, dass sie ihr Handwerk kompetent beherrschen und an den Erfordernissen des Berufsfeldes orientieren, wenn Gleichheit als vollständiger Mangel von Abweichungen definiert wird und dies die Grundlage für Äquivalenzanerkennungen bildet bzw. bilden soll, dann sind wir noch sehr weit davon entfernt, die Verschiedenheit des Einzelnen auf seinem beruflichen Bildungsweg anzuerkennen und zu fördern, statt selbige zu sanktionieren. In einer solchen Logik existiert immer nur das, was in den Ordnungsmitteln steht. Doch steht da gerade nicht (immer), was das Qualifikationsprofil exakt kennzeichnet. Aktuelles Beispiel: Im Zuge der Erprobung des DQR fällt auf, dass vielfach die für eine Einstufung in den DQR erforderlichen Kompetenzbeschreibungen in den Ordnungsmitteln fehlen. Für einen dynamischen, anpassungsfähigen Umsetzungsprozess bleibt einem dann nur eines: Man muss den Experten vertrauen, wenn sie, wie derzeit bei der probatorischen Einstufung in den DQR der Fall, weitergehende Qualifikationen annehmen, als die Ordnungsmittel hergeben, um die jeweiligen Berufe angemessen in den Niveaustufen des DQR zu würdigen. Anderenfalls müsste man die Ordnungsmittel ändern. Ginge man diesen Weg, wäre eine massive Entschleunigung die Folge. Individuell wie institutionell ginge es (wieder einmal) viel zu langsam. Wenn Normierungs- und Standardisierungsgrade hoch sind, beharrt im Verregelungsraster der Bestimmungen zu oft jeder auf die, für die er zuständig ist, und lässt potentiell andere warten. Bisweilen bis sich die Entscheidungen überholt haben. Das darf und sollte uns nicht passieren in einem Berufsbildungssystem, das tradiert, ausgefeilt, gut mit Formalia unterlegt ist und daher gefahrlos einige Dynamisierungsversuche, ohne vorher alles neu geordnet zu haben, vertragen würde.

Um es ausdrücklich zu betonen: Der Vorschlag einer dergestalt strukturell gesicherten Dynamisierung von beruflicher Bildung will das Vorhandene nicht abschaffen, Berufsausbildung nicht generell verkürzen oder verlängern, sondern die vorfindbaren Strukturen nutzbar machen, um im Rahmen des Etablierten, des Gesicherten, eine größere Bewegungsfreiheit für den Einzelnen zu ermöglichen. Vermutlich sind es auch gar nicht so viele, für die ein solcher Bildungsweg attraktiv ist. Die seit nun über zwei Jahrzehnte immer wieder diskutierten Modelle einer Modularisierung sind, sofern sie überhaupt angeboten wurden, von den Abnehmern stets nur zögerlich oder gar nicht angenommen werden. Menschen schätzen es offenbar, sich in kontinuierlichen Lerngruppen und Kontexten zu bewegen und Verknüpfungen von Inhalten im Diskurs herzustellen. Versuchen wir es daher mit unser „Ein-Modul-Lösung“, der Ausbildung am Stück, und machen wir diese ein wenig luftiger und leichter absolvierbar.

Um Geschwindigkeit für die Realisierung einer solchen Form der Berufsbildung aufzunehmen, könnte man ja ein Vertrauen in kleinen Schritten etablieren.

1. Man wählt Institutionen für das Konzept „Flexible Berufsausbildungsphase“ aus.
2. Man gibt eine Obergrenze der Flexibilisierung vor – jeder Studierende darf schneller sein als andere, aber nicht mehr als doppelt so schnell wie vorgesehen.
3. Die Prüfungsleistungen dürfen maximal zur Hälfte aufgrund anderer Nachweise anerkannt werden.
4. Nur die Hälfte der Abschlussprüfungen darf vorgezogen – sukzessive abgearbeitet werden.
5. Nur die Hälfte der Abschlussprüfungen darf – begründet – vom vorgeschriebenen Prüfungskanon abweichen und in diesem Sinn individualisiert sein.
6. Bildungsinstitutionen werden daran gemessen, ob sie gut beraten und im Lernen begleiten sowie mit der Praxis im Diskurs über die gemeinsame Ausbildungsverantwortung sind. Maximal 25 % der Studierenden realisieren einen individuellen Lernweg. Dies schließt nicht zwingend die vorgezogene Prüfung ein.

Die Rücknahme des starren Faktors Zeit für Ausbildungsverläufe entspräche unserem Wissen, dass Lernen nicht nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters erfolgt.



Dass die berufsbezogenen erforderlichen Kompetenzen auf verschiedenen Wegen erworben werden können, fußt auf dem Wissen um den Wert didaktischer Reduktion: Dass es darauf ankommt, herauszustellen, was genau gewusst und verstanden werden muss, um das Erworbene für künftige anders gefasste Lernsituationen und Fragestellung nutzen und neu verknüpfen zu können.

Die Realisierung *im* System, statt eines Systems von Einzelmodulen, basiert auf dem Wissen, (1) dass es in einem gänzlich neuen System für den Einzelnen schwieriger wird, die Einzelteile zusammen zu bekommen und zu einem Ganzen zu fügen, (2) dass das System selbst schwerfälliger wird, da es einzeln bedient werden muss und (3) dass nicht bekannte Modelle spätere Anerkennungsprobleme der Abschlüsse (aufgrund von Unkenntnis oder Vorbehalten) produzieren können – zulasten des Einzelnen.

Die Akzeptanz vorhandener Pfade vermag am ehesten Vertrauen zu schaffen, dass es bei der Umsetzung mit „rechten Dingen zugeht“.

„Inklusion“ als Forderung für den Umgang mit Verschiedenheit, statt einer „Integration von Menschen mit Behinderungen“ in unserer Gesellschaft, geht von aus, dass Verschiedenheit die Regel ist. Dieser Einsicht zu folgen und dafür formal wie konzeptionell tragfähige Strukturen zu bilden, dabei steht gerade die berufliche Bildung noch ziemlich am Anfang. In einer Gesellschaft, deren Entwicklungschancen an die Realisierung lebenslanger Lernprozesse geknüpft sind, besitzt aber die Umsetzung des Wissens um die Vielfalt des Lernens eine übergeordnete Relevanz!

