

Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher

■ **Nordrhein-Westfalen erprobt einen Ansatz zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, der bewährte Instrumente der Benachteiligtenförderung aufnimmt und um neue Wege ergänzt. Dieses sogenannte integrative Modell beinhaltet einen Vorschlag, der über den tiefen bildungspolitischen Graben in der Benachteiligtenförderung zwischen theoriegeminderten oder verkürzten Ausbildungsgängen auf der einen und der Vollausbildung auf der anderen Seite eine Brücke legen könnte.**

In der aktuellen sozial- und bildungspolitischen Diskussion herrscht ein Konsens darüber, daß die Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit von Jugendlichen als gravierendes gesellschaftliches Problem zu werten ist. Problemlösungen werden durch punktuelle Einzelprogramme der Länder und des Bundes wie das „Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit: Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen“ der Bundesregierung ebenso gesucht wie in den gesetzlich fest verankerten Förderungsmöglichkeiten nach dem Sozialgesetzbuch III aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit oder nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz aus Mitteln der Städte und Kommunen. Die dabei versuchten Lösungsansätze sind ebenso vielfältig wie die Zielgruppen der sog. Benachteiligtenförderung.

Ausbildungskonsens Nordrhein-Westfalen

Seit Herbst 1997 wird im Ausbildungskonsens NRW ein weiteres Ausbildungsmodell zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach §25 BBiG bzw. HwO entwickelt und erprobt. Das vorrangige Ziel des Ausbildungskonsenses ist, jedem jungen Menschen, der in NRW ausgebildet werden will, einen qualifizierten Ausbildungsplatz anbieten zu können. Darüber hinaus konzentrieren sich die Partner des Ausbildungskonsenses auf vier Handlungsfelder, von denen ausgehend das duale System reformiert werden soll, um mehr Ausbildungsplätze zu mobilisieren. Die „Differenzierung der Berufsausbildung“ für benachteiligte Jugendliche ist eins dieser Handlungsfelder. In NRW regional verteilt sind bisher in den Ausbildungsberufen Maler/-in und Lackierer/-in, Metallbauer/-in (Fachrichtung Konstruktionstechnik), Gas- und Wasserinstallateur/-in, Industriemechaniker/-in und Bürokaufmann/Bürokauffrau Projekte entstanden, um einen Ansatz zur Differenzierung der Berufsaus-



RUTH ENGRUBER

Prof. Dr. rer. pol., Leitung der wiss. Begleitung der Modellprojekte zur „Differenzierung in der Berufsausbildung“ im Ausbildungskonsens NRW, Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik

bildung für benachteiligte Jugendliche wissenschaftlich begleitet¹ zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren.

Der curriculare Differenzierungsansatz aus NRW wurde auf der Sitzung des Hauptausschusses für Berufsbildung am 25. November 1998 vorgestellt und auf Initiative der Beauftragten der Länder zur weiteren Diskussion, auch unter Einbeziehung anderer Ansätze auf Bundesebene, in den Ständigen Ausschuss weitergeleitet.²

Dieses Modell ist als ein integrativer Ansatz zur horizontalen Differenzierung der Berufsausbildung zu bezeichnen, weil den Jugendlichen innerhalb ihrer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf Angebote zur Binnen- bzw. inneren Differenzierung einerseits und zur Differenzierung nach unterschiedlichen Ausbildungsstätten, also betrieblicher oder außerbetrieblicher Ausbildung, andererseits eröffnet werden. Außerdem werden verschiedene bewährte Instrumente der Benachteiligtenförderung nach §§ 61, 241 ff. Sozialgesetzbuch (SGB) III mit einem neuen Ansatz zur curricularen Differenzierung der Erstausbildung verbunden, im Einzelnen:

Elemente zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher im Ausbildungskonsens Nordrhein-Westfalen

- der Berufsausbildung vorgeschaltete Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitungsmaßnahme (Berufsbvorbereitende Bildungsmaßnahme [BvB], in der Regel: Grundausbildungslehrgang) gezielt für den angestrebten Ausbildungsberuf nach § 61 SGB III
- gemeinsamer Berufsschulunterricht in einer gesonderten Fachklasse von Beginn der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitungsmaßnahme an bis zum Ende der Berufsausbildung
- Abstimmung der Ausbildungsprozesse an allen beteiligten Lernorten nach dem didaktischen Prinzip der Auftrags- bzw. Abteilungsorientierung: Handlungsorientierung und Lernaufträge zur Lernortkooperation und Lernortkoordination
- ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) nach SGB III direkt von Ausbildungsbeginn an
- individuelle Förderplanung für die einzelnen Jugendlichen durch die sozialpädagogische Begleitung in BvB und
- zusätzliche Zeiten überbetrieblicher Ausbildung
- Ausbildungsabgangszertifikat mit den erreichten Teilqualifikationen (nach zwei Jahren Berufsausbildung ausstellbar) zur Förderung der Ausbildungsbereitschaft der Jugendlichen und Betriebe
- Bildung der Teilqualifikationen nach dem Auftrags- bzw. Abteilungsprinzip zur höheren Transparenz auf dem Arbeitsmarkt

Integration bewährter Instrumente der Benachteiligtenförderung

Zunächst durchlaufen die Jugendlichen in den Modellprojekten eine sechs- bis zwölfmonatige Maßnahme zur Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung nach § 61 SGB III, in der Regel sind dies Grundausbildungslehrgänge. Sie sind bereits gezielt auf den Ausbildungsberuf ausgerichtet und sollen so die Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung erleichtern.

Um die Kontinuität zwischen der individuellen Förderung in der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung und in der Erstausbildung zu gewährleisten, werden die Jugendlichen in einer eigenen Berufsschulklasse unterrichtet, in der gezielt auf ihre besonderen Lernvoraussetzungen eingegangen werden kann. Sie soll über die Berufsvorbereitung hinaus als eigene Klasse in der Berufsausbildung erhalten bleiben und weitergeführt werden. Ferner sollen die Einrichtungen auch Maßnahmen zur außerbetrieblichen Berufsausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen nach §§ 241 ff. SGB III anbieten.³ Abgestimmt auf die individuellen Lernvoraussetzungen sollen die Jugendlichen entweder in eine betriebliche oder außerbetriebliche Berufsausbildung nach § 25 BBiG bzw. HwO einmünden. Vorrangiges Ziel ist jedoch die Vermittlung in eine betriebliche Berufsausbildung wegen der nachweislich besseren Vermittlungschancen an der zweiten Schwelle, also aus der Berufsausbildung auf einen Erwerbsarbeitsplatz.⁴ Im Falle einer betrieblichen Ausbildung erhalten sie ausbildungsbegleitende Hilfen.

Zertifizierung von Teilqualifikationen in einem Ausbildungsabgangszertifikat

Wenn einzelne Jugendliche trotz aller intensiven Förderung mit den geschilderten bewährten Instrumenten der Benachteiligtenförderung aus ihrer gemäß § 25 BBiG bzw. HwO anerkannten Berufsausbildung vorzeitig austreten, erhalten sie ein Ausbildungsabgangszertifikat, sofern sie mindestens zwei Ausbildungsjahre absolviert haben. Dieses Zertifikat soll den Jugendlichen vor allem einen problemlosen Wiedereinstieg in ihre Vollausbildung zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen. Darüber hinaus werden für sie so die in zwei oder mehr Ausbildungsjahren erworbenen Teilqualifikationen transparent und damit auf dem Arbeitsmarkt verwertbar.

Bildungspolitische und bildungstheoretische Begründungen

Dieser curriculare Differenzierungsansatz läßt sich bildungspolitisch und -theoretisch mit vier Argumenten begründen und legitimieren:

Erstens treten im dritten Ausbildungsjahr rund sieben Prozent der Auszubildenden im Bereich der Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie 14,6 Prozent im Bereich der Handwerkskammern (HWK) vorzeitig aus ihrer Ausbildung aus.⁵ Damit für diese Jugendlichen ihre Berufsausbildung nicht nach dem „Alles-oder-Nichts-Prinzip“ mit vollends leeren Händen endet, erhalten sie das Ausbildungsabgangszertifikat, um so auch ihre Bildungsmotivation aufrechtzuerhalten, ihre Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt noch vollständig und damit erfolgreich abzuschließen. Diese Möglichkeit zum problemlosen Wiedereinstieg in eine anerkannte Berufsausbildung nach § 25 BBiG bzw. HwO unterscheidet zum einen diesen curricularen Differenzierungsansatz von jenen der Stufenausbildungen oder der sog. Behindertenberufe nach §48 BBiG bzw. §42b HwO. Zum anderen können damit mögliche negative Etikettierungseinflüsse auf die Selbstbilder und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen vermieden werden, da sie im Sinne einer selbstgestaltbaren Berufsbiographie jederzeit die Chance nutzen können, ihre Ausbildung doch noch erfolgreich zu beenden. Notwendige Voraussetzung dafür ist allerdings die Bereitschaft der Betriebe, den Jugendlichen den Abschluss ihrer Ausbildung zu ermöglichen. Dies wird im Laufe der Modellprojekte noch genau zu prüfen sein.

Zweitens soll auch für die Jugendlichen, die zu einem früheren Zeitpunkt aus der Ausbildung austreten möchten, das Ausbildungsabgangszertifikat motivierend wirken, doch zumindest das zweite Jahr noch zu absolvieren und „durchzuhalten“. Immerhin sind davon im IHK-Bereich 24,4 Prozent im ersten und 18 Prozent im zweiten Ausbildungsjahr sowie im Handwerk 28,9 Prozent im ersten und 25,3 Prozent im zweiten Ausbildungsjahr betroffen.

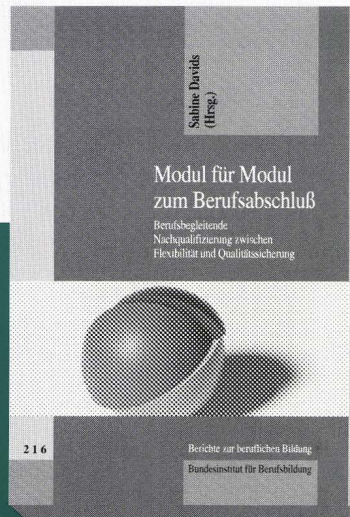
Drittens wird mit den differenzierten Ausbildungsprozessen angestrebt, die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe für benachteiligte Jugendliche zu fördern, unter der Annahme, daß die Betriebe eher bereit dazu sind, Benachteiligte auszubilden, wenn sie zusätzliche pädagogische Unterstützung wie in Form der gezielten ausbildungsvorbereitenden Maßnahme, der ausbildungsbegleitenden Hilfen und der eigenen Berufsschulklasse haben. Ob diese Annahme zutreffend ist, wird in den Modellprojekten eingehend zu prüfen sein.

Viertens knüpft der Differenzierungsansatz in NRW an europäische Entwicklungen an, da bereits in anderen europäischen Ländern die „modularisierte Berufsausbildung als Chance für benachteiligte Jugendliche“⁶ erfolgreich umgesetzt wird.

Qualifizierungspass und Modularisierung⁷

Voraussetzung dafür, das Ausbildungsabgangszertifikat ausstellen zu können, ist in ordnungsrechtlicher und -politischer Hinsicht die Umstrukturierung der in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen vorgegebenen Ausbildungsinhalte und -ziele in zertifizierbare Teilqualifikationen. Damit bietet sich zur Gestaltung des Ausbildungsabgangszertifikates eine Orientierung am Qualifizierungspass im Sinne des BIBB an: „Intention der Qualifizierungspass-Idee ist die Zertifizierung von Teil- und Zusatzqualifikationen ...“⁸ mit dem Ziel, leistungsschwächeren Jugendlichen, die ihre Berufsausbildung abbrechen oder in der Abschlussprüfung versagen, mit Hilfe des Qualifizierungspasses einen Nachweis über ihre individuell erreichten Teilqualifikationen eines Ausbildungsberufes zu geben. Ferner läßt sich die Bildung von Teilqualifikationen in die aktuell mit Vehemenz geführte Modularisierungsdiskussion einordnen. Ohne darauf hier näher eingehen zu wollen⁹, entspricht der curriculare Differenzierungsansatz im Ausbildungskonsens NRW dem Modulverständnis im Sinne des Differenzierungskonzepts von DEISSINGER¹⁰ und SLOANE¹¹

eins, zwei, drei ...



Modul für Modul zum Berufsabschluß
Sabine Davids

Bestellungen sind zu richten an
W. Bertelsmann Verlag,
PF 10 06 33,
33506 Bielefeld,
Telefon 0521-911 01-0
Telefax 0521-911 01-79
E-mail wbv@wbv.de

Ausgehend von grundsätzlichen Problemen bei der Modularisierung von Berufsbildern und der Kooperation der Lernorte werden didaktische Fragen des Lernens und der Lernkontrolle unter Modularisierungsaspekten diskutiert. Überlegungen zur Modularisierung im Spannungsfeld zwischen deutschem Berufskonzept und europäischen Bildungssystemen schließen den Band ab.

BIBB

1998, Bestell-Nr. 102.216, 280 Seiten,
Preis 35,- DM

bzw. der Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts nach KLOAS¹². Die Teilqualifikationen werden also auf der Grundlage des Berufskonzepts gemäß § 25 BBiG bzw. HwO gebildet. Trotz der Bedenken von DEISSINGER¹³ gegen den Begriff „Teilqualifikation“ wird er im curricularen Differenzierungsansatz in NRW beibehalten, weil die Vorsilbe „Teil“ den Bezug zur Gesamtqualifikation Vollausbildung unmissverständlich deutlich macht.

Allerdings sind der curricularen Differenzierung durch die Bindung der Teilqualifikationen an das Berufskonzept und somit an die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne enge Grenzen gesetzt, zumal die bisher in die Modellprojekte einbezogenen Berufe noch nicht nach neuen Ausbildungsstrukturmodellen¹⁴, z. B. in Basis- und Kernqualifikationen unterschieden, geordnet sind. Mit Ausnahme möglicher Zusatzqualifikationen sind die Teilqualifikationen von den Jugendlichen nicht wählbar; sie können lediglich abgestimmt auf die Interessen und Lernvoraussetzungen der Jugendlichen sowie die Auftragslage in den Betrieben zeitlich variiert werden. Hier ist jedoch wiederum der Zwischenprüfungstermin zu beachten.

Die Zertifizierung von Teilqualifikationen erleichtert auch den Wiedereinstieg in die Ausbildung

Prinzip der Auftrags- bzw. Abteilungsorientierung auf der Folie der Lernortkoordination

In Anlehnung an KLOAS¹⁵ werden die einheitlich für die berufsschulische und betriebliche Ausbildung geltenden Teilqualifikationen für die gewerblich-technischen Berufe nach dem Auftrags- und für den kaufmännischen Beruf nach dem Abteilungsprinzip gebildet. Die Teilqualifikationen entsprechen den Auftragsstypen von STRATENWERTH¹⁶. Die Lernortkoordination soll auf der Grundlage des Phasenmodells der vollständigen Handlung sowie der Projektmethode erfolgen.¹⁷ Der folgende Ablauf ist vorgesehen: Zur Information (1. Phase) erhalten die Jugendlichen in der Berufsschule so genannte Erkundungsaufträge¹⁸, mit denen sie in ihren Betrieben prüfen, in welche Auftragsarbeiten sie mit welcher Mitwirkungsform in der nächsten Zeit eingebunden werden. Im Sinne der methodischen und inhaltlichen Differenzierung sollen die Betriebe die Jugendlichen ihren besonderen Lernvoraussetzungen und Interessen entsprechend bei der Auftragsbefreiung einsetzen. Die erkundeten Aufträge planen (2. Phase) die Auszubildenden in der Be-

rufsschule, entscheiden (3. Phase) mit dem Berufsschullehrer bzw. der -lehrerin und dem Ausbilder oder der Ausbilderin im Betrieb, ob ihr Plan durchführbar ist, um ihn dann im Betrieb umzusetzen (4. Phase). Die Kontrolle (5. Phase) und abschließende Beurteilung (6. Phase) des ausgeführten Arbeitsauftrages erfolgt im Betrieb und in der Berufsschule. Ob dieses didaktisch sehr „anspruchsvolle“ Konzept zur Binnendifferenzierung über die Lernortgrenzen hinweg umgesetzt werden kann, wird sich im Laufe der Modellprojekte zeigen. Auf jeden Fall verlangt es eine hohe Flexibilität von den Lehrenden in der Berufsschule, da sie auf die unterschiedlichsten Arbeitsaufträge aus den Betrieben eingehen müssen. Parallelen ergeben sich zu den „Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung“ vom 23. Oktober 1998: Auf der Grundlage der ordnungspolitischen Vorstellung einer „Berufsausbildung in Basisberufen“ beziehen sich die Thesen der KMK „... auf die Orientierung am Arbeitsprozess, auf eine Neustrukturierung der Ausbildung und der sich anschließenden Weiterbildung, auf die Differenzierung nach individuellem Leistungsvermögen sowie auf die Förderung der Lernortkooperation“¹⁹.

Curriculare Arbeitskreise

Um die geforderte enge Lernortkoordination methodisch zu gewährleisten, werden sowohl die Teilqualifikationen als auch die Materialien zum auftragsorientierten Lernen in den Modellprojekten vor Ort jeweils in curricularen Arbeitskreisen entwickelt. Daran nehmen Vertreter und Vertreterinnen aller an der Ausbildung beteiligten Lernorte teil. Diese Zusammensetzung soll die Lernortkooperation als Voraussetzung für eine spätere Lernortkoordination²⁰ fördern, da alle Vertreter und Vertreterinnen ihre Erfahrungen, Lernziele und Materialien einbringen können. In den Modellprojekten sind die curricularen Arbeitskreise die zentrale Realisierungsebene zur Curriculumentwicklung und -revision. Im Gegensatz dazu werden die Grundsatzfragen zu Form, Zeitpunkt und Verfahren der Zertifizierung auf bildungspolitischer Ebene in der Arbeitsgruppe des Ausbildungskonsens NRW geklärt.

Offene Fragen bei der Zertifizierung und Gestaltung des Ausbildungsab- gangszertifikats

Um zu gewährleisten, daß einerseits ein problemloser Wiedereinstieg in die Ausbildung möglich und andererseits die Transparenz und Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt gesichert ist, erfolgt die Zertifizierung der Teilqualifikationen und somit die Ausstellung des Ausbildungsabgangszertifi-

Modellprojekte müssen die Umsetzbarkeit prüfen

kats durch die zuständige Stelle, also die Kammern. Dabei sind zwei bildungspolitisch bedeutsame und kontrovers diskutierte Grundsatzfragen zu klären:

Erstens sind unterschiedliche Formen der Zertifizierung denkbar. Sie variieren danach, wie ausführlich die einzelne Teilqualifikation und damit der jeweilige Auftragsstyp bzw. die Abteilung im Ausbildungsabgangszertifikat dargestellt werden soll. Die Beantwortung dieser Frage ist brisant, weil damit zwei konkurrierende Interessen verbunden sind: Auf der einen Seite soll die jeweilige Teilqualifikation möglichst präzise beschrieben werden, um die Transparenz für die Fortführung der Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt und für den Arbeitsmarkt zu sichern. Auf der anderen Seite sollte die Beschreibung so offen sein, daß allen Betriebspezialisierungen Rechnung getragen wird. Gleichermäßen kontrovers wird die Beurteilung der einzelnen Teilqualifikation diskutiert zwischen der einfachen Feststellung, daß die Teilqualifikation erworben wurde, bis hin zu differen-

zierten Beurteilungsskalen für die individuellen Leistungen der Jugendlichen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Zweitens ist das Zertifizierungsverfahren bei der zuständigen Stelle zu klären. Hier konkurriert die Idee, mit den Jugendlichen direkte Prüfungen abzuhalten, mit jener der indirekten Prüfung z. B. in Form von Gesprächen der Ausbildungsberater bzw. -beraterinnen der Kammern mit allen am Ausbildungsprozeß Beteiligten. Auch wird noch zu klären sein, welche Rolle die Prüfungsausschüsse im Zertifizierungsverfahren übernehmen.

Neben diesen noch offenen Gestaltungsfragen wird in den Modellprojekten zu prüfen sein, ob die hier skizzierten konzeptionellen Überlegungen grundsätzlich umsetzbar sind. Dies betrifft vor allem die zentrale Rolle der Betriebe und Berufsschulen. Vor allem aber stellt sich mit dem curricularen Differenzierungsmodell im Ausbildungskonsens NRW die bildungspolitisch bedeutsame Frage nach der Akzeptanz dieses Differenzierungsansatzes bei den Jugendlichen, bei den relevanten Interessengruppierungen in der Berufsbildungsforschung und -politik sowie auf Seiten der Wirtschaft.²¹ ■

Anmerkungen

- 1 Die wissenschaftliche Begleitung wird durchgeführt von Mitarbeiterinnen des Fachbereichs Sozialpädagogik der Fachhochschule Düsseldorf unter der Leitung der Autorin
- 2 Bericht über die Sitzung 2/98 des Hauptausschusses am 25. November 1998. In: BWP 28 (1999) 1, S. 46
- 3 Diese Forderung ist auch ausdrücklich in der Durchführungsanweisung 42/96 der Bundesanstalt für Arbeit (1996, S. 15f., 8.1, Abs. (5)) enthalten
- 4 Siehe zu dieser Problematik ausführlicher: Enggruber, R.: Benachteiligte des dualen Systems – chancenlos? In: Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler 1997, S. 201-221
- 5 Vgl. zu diesen und den folgenden Daten Alex, A.; Menk, A.; Schiemann, M.: *Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen*. In: BWP 26 (1997) 4, S. 36
- 6 Manning, S.: *Modularisierte Berufsausbildung als Chance für benachteiligte Jugendliche. Erkenntnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt*. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 48. (1996) 10, S. 308-310
- 7 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Konzept der wissenschaftlichen Begleitung DIFA: Grosch, B.: *Entwurf eines curricularen Konzepts zur „Differenzierung in der Berufsausbildung“ – Modellprojekte im Ausbildungskonsens NRW*. [Masch.] Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik, Januar 1999
- 8 Pressemitteilung des BIBB: *Qualifizierungspass erhöht berufliche Flexibilität*. Berlin/Bonn 14.08.1997
- 9 Exemplarisch sei dazu verwiesen auf Deißinger, T.: *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung*. Markt Schwaben 1998, sowie auf Kloas, P. W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1997 (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 208)
- 10 Deißinger, T.: *Modularisierung in der Berufsbildung. Eine didaktisch-curriculare Alternative zum Berufsprinzip?* In: Beck, K.; Müller, W.; Deißinger, T.; Zimmermann, M.: *Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim 1996, S. 191 f.
- 11 Sloane, P. F. E.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen*. In: Euler, D.; Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System ... a.a.O.*, S. 227
- 12 Kloas, P. W.: *Modularisierung ... a.a.O.*, S. 12
- 13 Deißinger, T.: *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ ... a.a.O.*, S. 212, Fußn. 36
- 14 Siehe dazu Lennartz, D.: *Neue Strukturmodelle für berufliche Aus- und Weiterbildung*. In: BWP 26 (1997) 6, S. 13-18
- 15 Vgl. Kloas, P. W.: *Modularisierung ... a.a.O.*, passim.
- 16 Vgl. Stratenwerth, W.: *Allgemeine Struktur und Prinzipien der auftragsorientierten Lernsituation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks*. In: Stratenwerth, W.: *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk*. Band I: *Methodenkonzept*. Köln 1991, S. 23-64
- 17 Die Ausführungen basieren auf dem Konzept der wiss. Begleitung DIFA: Heek, A.: *Entwurf eines didaktischen Konzeptes zur Gestaltung von differenzierten Ausbildungsprozessen in den Modellprojekten des Ausbildungskonsenses NRW*. [Masch.] Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik, Dezember 1998
- 18 Siehe dazu auch KOLORIT: *Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Modellversuch der Bund-Länder-Kommission*. Abschlussbericht. Hrsg. v. Geschäftsstelle KOLORIT, Gelsenkirchen-Buer, o. J.
- 19 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung (verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23. Oktober 1998, S. 3)*
- 20 Zur Unterscheidung zwischen Lernortkooperation und Lernortkoordination siehe Buschfeld, D.: *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen*. Köln 1994, S. 118 ff., insb. S. 124 ff.
- 21 Siehe dazu kritisch z. B. Benner, H.; Sauter, E.; Lennartz, D.; Koch, R.; Reuling, J.; Kath, F.: *BIBB-Position zu aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung*. In: BWP 25 (1996) 3, S. 3-8